

Politiques et dispositifs d'orientation : un bilan international

Yves Dutercq, Christophe Michaut, Vincent Troger

▶ **To cite this version:**

Yves Dutercq, Christophe Michaut, Vincent Troger. Politiques et dispositifs d'orientation : un bilan international. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). 2018. halshs-01956329

HAL Id: halshs-01956329
https://shs.hal.science/halshs-01956329

Submitted on 15 Dec 2018

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.

cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

CIEP

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

RAPPORT SCIENTIFIQUE

ÉDUCATION À L'ORIENTATION : COMMENT CONSTRUIRE UN PARCOURS D'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA SCOLARITÉ ?

#CCI_Orientation

8 & 9 novembre 2018

CESE (9 place d'Iéna, 75016 Paris)

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

ALLIANCE SORBONNE UNIVERSITÉ

POLITIQUES ET DISPOSITIFS D'ORIENTATION
Un bilan international

Yves DUTERCQ

Christophe MICHAUT

Vincent TROGER

CREN, Université de Nantes

Décembre 2018

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Éducation à l'orientation**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Pour citer cet article :

Dutercq, Y., Michaut, C., Troger, V., Politiques et dispositifs d'orientation : un bilan international, Cnesco, 2018

Remerciements

Les auteurs remercient Raphaëlle Guillet (Université de Nantes, CREN) pour ses investigations sur les dispositifs d'aide à l'orientation expérimentés en France et hors de France. Les synthèses sur l'évolution récente des politiques d'orientation en Espagne, en Ontario et en Corée du Sud doivent beaucoup respectivement à Mar Venegas (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), à Nathalie Bélanger (Université d'Ottawa) et à Young-Sil Kim (Université de Nantes, CREN).

Disponible sur le site du Cnesco : http ://www.cnesco.fr
Publié en Décembre 2018
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

Table des matières

Liste des tableaux **2**

Liste des figures **3**

I. Introduction **4**

II. Principes et bilan de l'orientation en France **6**

A. Les politiques d'orientation en France, entre adéquationnisme, lutte contre les inégalités et libéralisme 6

B. Une architecture de l'enseignement supérieur qui pèse sur l'orientation des élèves 12

C. Une orientation scolaire déterminée et inégalitaire 15

D. Les personnels en charge de l'accompagnement et de l'éducation à l'orientation 24

III. Les actions et dispositifs mis en œuvre pour améliorer le processus d'orientation en France et dans le monde **30**

A. En France 31

B. Dispositifs mis en place ces dernières années à l'étranger 45

IV. Conclusion : Apprendre de la comparaison internationale **57**

Annexe : Tableau récapitulatif des projets Français cités **61**

Liste des tableaux

Tableau 1 : Part de candidats de terminale ayant obtenu une proposition correspondant à leur premier vœu ou à la mention exprimée dans leur premier vœu à l'issue de la procédure normale ... 17

Tableau 2 : Formation suivie au 1er mars 2015 par les bacheliers 2014, selon leur mention au baccalauréat (en %) ... 20

Tableau 3 : Devenir la deuxième année des bacheliers 2014 inscrits en licence ... 24

Tableau 4 : Intégration de l'éducation professionnelle dans les activités expérientielles créatives 54

Liste des figures

Figure 1 : Répartition des nouveaux bacheliers 2015 dans les filières de formation 14

Figure 2 : Processus d'intégration de l'éducation professionnelle dans l'enseignement 54

Figure 3 : Évolution des compétences pour construire son orientation 55

Figure 4 : Évolution de la capacité à atteindre les objectifs de l'éducation à l'orientation 56

Figure 5 : Mesure de satisfaction des élèves et des parents d'élèves (post-enquête) 56

I. Introduction

Dans la mesure où elle concerne des choix qui déterminent l'avenir socio-professionnel de chaque jeune, l'orientation interroge nos sociétés à des niveaux très différents. D'une part, elle constitue un enjeu majeur pour l'économie du pays puisqu'elle est un des dispositifs qui alimentent les différents secteurs de production de biens et de services en main d'œuvre qualifiée. D'autre part, elle participe à l'affectation des places dans la hiérarchie sociale et professionnelle, et est donc au cœur de la question de l'égalité des chances. Enfin, elle suppose que ce processus d'affectation sociale tienne aussi compte des ambitions, des désirs et même des affects de chacun. L'orientation est donc une question qui peut s'aborder d'un point de vue économique, d'un point de vue social, mais aussi du point de vue de l'individu, voire de l'intime pour reprendre la formule de Marie Duru-Bellat (2007). C'est donc une question singulièrement complexe.

C'est pourquoi nous avons choisi pour ce rapport de l'aborder par une démarche plurielle qui associe trois dimensions : une approche socio-historique, une approche quantitative et une approche qualitative. L'approche socio-historique nous a permis de mettre en perspective la succession des différentes finalités que les politiques éducatives ont attribuées à l'orientation depuis les grandes réformes des débuts de la cinquième République, et d'en souligner le caractère souvent discontinu et parfois peu cohérent. L'approche quantitative a mis ensuite en évidence avec précision la réalité de la persistance des inégalités dans les processus d'orientation, inégalités sociales certes, mais aussi géographiques et de genre. Elle fait aussi apparaître le poids significatif que les structures particulières de l'enseignement supérieur en France font peser sur le processus d'orientation. L'approche qualitative nous a enfin permis de dresser un tableau de l'activité de acteurs du système d'éducation et de formation impliqués dans les dispositifs d'orientation, tant d'un point de vue macro-social qu'au niveau de certaines initiatives locales dont nous avons essayé de rendre compte.

Nous avons ensuite réuni les informations disponibles sur les politiques d'orientation conduites dans d'autres pays de la communauté européenne et au-delà pour tenter d'en dégager les principales récurrences, les réussites et les difficultés. Même si la comparaison entre les différentes politiques éducatives de chaque pays demeure un exercice délicat dans lequel il convient de rester prudent (Mons, 2007), des problématiques communes, exprimées en termes comparables malgré des contextes nationaux très différents, ont émergé. A partir du constat de ces récurrences, nous avons donc été en mesure d'esquisser pour finir quelques propositions issues d'initiatives internationales dont la France pourrait peut-être s'inspirer.

La première partie du rapport dresse un bilan de l'orientation en France en rappelant brièvement l'évolution des politiques d'orientation qui progressivement ont différé les choix d'orientation et accordé davantage de place aux demandes des familles et des élèves, tout en conservant des procédures très centralisées d'affectation. La juxtaposition des dispositifs et la multiplicité des acteurs en charge, peu ou prou, de l'orientation a conduit au fil du temps à un système d'orientation qui n'apparait ni vraiment libéral, ni vraiment dirigiste, ni vraiment égalitaire. Sur ce dernier aspect, il apparait qu'outre les différences d'orientations liées aux cursus scolaires des jeunes, d'autres variables (origine sociale, sexe, nationalité, territoire) jouent un rôle non négligeable dans les vœux et les affectations des jeunes. Par ailleurs, plusieurs acteurs sont chargés d'informer et d'accompagner les élèves dans leurs choix, mais ils ne partagent pas nécessairement la même culture professionnelle et les mêmes objectifs.

La deuxième partie du rapport présente les actions et les dispositifs mis en œuvre pour améliorer le processus d'orientation en France et dans plusieurs pays. De nombreuses expérimentations visant à offrir une meilleure connaissance du monde professionnel et des études supérieures, à prévenir le décrochage scolaire, à accompagner les jeunes dans la construction de leur projet ont été initiés avec plus ou moins de succès et reposent souvent sur le volontariat d'acteurs de l'orientation engagés. Dans tous les cas, le niveau scolaire reste déterminant dans les vœux d'orientation et dans les affections, et ce plus encore pour les jeunes des milieux sociaux défavorisés et des filières professionnelles et technologiques et technologiques. Des initiatives ont également été mises en œuvre dans plusieurs pays avec pour objectifs notamment de mieux repérer et d'assurer le suivi des jeunes « à risque » ou encore de favoriser les passerelles entre voies professionnelle, technologique et générale. Trois systèmes d'orientation contrastés sont plus particulièrement étudiés à travers des choix politiques récents et des dispositifs les déclinant : ceux de l'Espagne, de l'Ontario et de la Corée du Sud.

II. Principes et bilan de l'orientation en France

A. Les politiques d'orientation en France, entre adéquationnisme, lutte contre les inégalités et libéralisme

La première institution dédiée à l'orientation des élèves en France, l'Institut national de l'orientation professionnelle, a été créée en 1928. Initialement placé sous la double tutelle de la Direction de l'enseignement technique du ministère de l'Éducation nationale et du Conservatoire des Arts et Métiers (Cnam), cet institut formait des conseillers d'orientation qui travaillaient dans des secrétariats régionaux d'orientation, publics ou privés, et qui proposaient aux jeunes qui le souhaitaient des batteries de tests psychotechniques supposés définir leurs aptitudes. Devenu l'Inetop (Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle), il a été intégré au seul Cnam en 1941. Réservée aux élèves de l'enseignement technique ou aux jeunes qui cherchaient un emploi, l'orientation était donc explicitement inscrite dès son origine dans une logique de correspondance entre la formation suivie et l'emploi recherché. Cette conception adéquationniste de l'orientation est restée présente jusqu'à aujourd'hui dans le débat public et dans les décisions politiques. Mais elle a été progressivement concurrencée par d'autres visions inspirées soit par la pensée libérale, soit par le souci de lutter contre les inégalités sociales à l'école. Il en a résulté un système d'orientation complexe et relativement opaque.

1) La détection des aptitudes au service d'une adéquation démocratique de l'éducation aux besoins de l'économie

La notion « d'aptitude » est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale centrale dans les débats sur l'éducation, et elle est souvent présentée comme la solution pour conjuguer la réponse aux besoins de l'économie avec l'équité de la sélection scolaire. Cette conception est clairement énoncée dans le plan Langevin-Wallon en 1947 : « Tous les enfants quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques ont un droit égal au développement maximal que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celles de leurs aptitudes ». A. Robert (2007) commente ainsi cette conception de l'orientation : « Cette volonté démocratique de former les élites en puisant dans toutes les classes de la société grâce à un enseignement de masse et de haut niveau s'accompagne d'une confiance en une possibilité d'harmonie entre les besoins sociaux et la répartition des aptitudes individuelles » (p. 84). Douze ans plus tard, les initiateurs des premières réformes de la cinquième République sont porteurs de la même vision. Dans le bilan qu'il rédige des réformes de 1959 et 1963, le recteur Jean Capelle, un des principaux artisans de ces réformes,[1] l'énonce clairement en définissant l'orientation comme « la nécessité d'associer étroitement au système d'éducation un ensemble de moyens d'informations et d'orientation qui, conjugué avec une articulation convenable des cycles successifs de l'enseignement, permettra le jeu de l'autorégulation, c'est-à-dire l'acceptation par la grande majorité des familles des voies qui doivent permettre à chaque individu d'être le plus heureux là où il sera le plus qualifié »[2]. A. Robert souligne une forme de « naïveté sociologique » dans cette vision, dont le texte de Capelle témoigne de manière presque

[1] Après avoir participé à la mise en œuvre de la loi Berthoin en 1959, il est le principal concepteur de la loi de 1963 qui crée les CES et dont il partage la postérité avec le ministre Christian Fouchet (Réforme dite Fouchet-Capelle).

[2] *L'école de demain reste à faire*, PUF, 1966, 11.

caricaturale : « Si (la démocratisation de l'enseignement) suppose que l'enfant très doué d'une famille pauvre reçoive les même facilités de promotion que l'enfant également doué d'une famille riche, écrit-il, elle implique aussi que l'enfant moins doué d'une famille ambitieuse trouve sa voie professionnelle et son bonheur dans une activité que les réalités ou les préjugés de notre société situent au-dessous du niveau réel de la famille ou du niveau qu'elle avait rêvé d'atteindre pour son enfant »[3].

Dès les années soixante, une suite d'initiatives a ainsi progressivement doté la France d'outils visant à mettre en œuvre une orientation des élèves en fonction des besoins du marché de l'emploi. En 1964, le Centre d'Études, de Recherche et de Documentation de l'Enseignement Technique (CERDET) devient un bureau central de la statistique et de la conjoncture pour l'ensemble du ministère. En 1965, le Commissariat général au Plan élabore dans le 5e Plan une nomenclature des niveaux de formation (de 1 à 6) qui vise à faire correspondre les niveaux de diplômes aux compétences attendues à chaque niveau de qualification. Les créations de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep) en 1970 et l'année suivante du Centre d'étude et de recherche sur les qualifications (Céreq), initialement placé sous la tutelle de l'Onisep, répondent encore plus directement à la même attente. Même si le recours à l'Onisep ou aux conseillers d'orientation reste facultatif pour les familles, tous ces outils sont bien mis au service d'une politique éducative d'inspiration adéquationniste, dirigiste et centralisée.

Cette conception initiale a durablement marqué les institutions et les pratiques d'orientation. Mais dès le milieu des années 1970, elle a été contrariée par les évolutions économiques et sociétales. Les crises pétrolières et la montée du chômage, les mutations rapides et profondes des techniques de production et de service, la montée en puissance de l'idéologie libérale, la prise de conscience de la persistance des inégalités socio-scolaires, la croissance des aspirations des familles à la poursuite d'études de leurs enfants ont à la fois rendu caduques les analyses prospectives antérieures et bouleversé les équilibres traditionnels du système éducatif en en multipliant les finalités (Dubet, 2002). Si la question de la réponse aux besoins de l'économie n'en a pas pour autant disparu, d'autres conceptions de l'orientation sont venues s'y juxtaposer dans les décisions politiques. Dès 1973, un décret prend en compte ces évolutions et préconise une évolution des pratiques d'orientation vers une meilleure information et un meilleur dialogue avec les familles[4].

2) Incertitudes de l'adéquation formation-emploi et lutte contre des inégalités socio-scolaires

En premier lieu, la démarche prospective telle qu'elle avait jusque-là dominé le raisonnement des économistes s'est avérée relativement inopérante et elle est abandonnée dès le 6e Plan dans sa dimension adéquationniste (Tanguy, 1986 ; Duru-Bellat & Perretier, 2007). En effet, la plupart des évolutions technologiques et économiques se sont révélées beaucoup plus imprévisibles que ce que pensaient les experts. En outre, leur vision mécaniste avait ignoré que les processus d'insertion professionnelle sont le produit de rapports sociaux complexes qui font que la formation initiale et le diplôme sont des facteurs certes importants, mais pas nécessairement prédictifs des choix et de la trajectoire socioprofessionnelle de chaque individu (Tanguy, 1986). Si l'élévation globale du niveau

[3] idem p.12

[4] Décret du 12/2/1973

d'éducation de la population demeure un objectif prioritaire dans le raisonnement des économistes, le principe d'une correspondance rigoureuse entre une filière de formation et des débouchés professionnels apparaît dès lors de plus en plus illusoire au niveau de l'enseignement secondaire.

En second lieu, la validité d'une détection objective des aptitudes est soumise aux critiques de plus en plus sévères des sociologues qui, dans la suite de P. Naville (1945) puis de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964), soulignent l'importance du milieu social dans le développement des compétences des individus et réduisent la notion d'aptitudes à une « idéologie du don ». Plus particulièrement, un autre courant de cette sociologie critique va, à partir des années 1980, souligner l'importance des paliers d'orientation dans la reproduction des inégalités sociales en divulguant largement le constat que les choix d'orientation des familles modestes sont, à résultats scolaires égaux, systématiquement moins ambitieux que ceux des familles favorisées (Duru-Bellat, 1988 ; Van Zanten, 2001).

Or, simultanément, la question des inégalités sociales de réussite scolaire devient un enjeu national. Les inégalités scolaires sont d'abord une thématique centrale des gouvernements de gauche, comme en témoigne l'adoption en 1981 d'une politique de quasi discrimination positive. Mais le constat de la corrélation systématique entre le chômage et le déficit de formation va progressivement lier étroitement la question des inégalités à celle des performances des systèmes scolaires, particulièrement sous l'influence des comparaisons internationales. Les gouvernements de droite, d'inspiration désormais plus libérale, vont donc être obligés d'en tenir compte dans leurs politiques éducatives dans la mesure où l'efficacité des systèmes scolaires est aussi pour les économistes libéraux un instrument de la réussite économique. La lutte contre l'échec scolaire, et donc contre les inégalités, devient ainsi quasiment consensuelle. Par exemple, au-delà de débats publics en apparence très polémiques, les dispositifs de discrimination positive, tout en changeant plusieurs fois de dénomination, sont maintenus. 15 % des élèves de collèges étaient scolarisés en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) en 1993, 20 % en 2002, et 21 % le sont aujourd'hui en Réseau d'éducation prioritaire (REP) et en REP+.

La question de l'orientation est dès lors associée à celles des inégalités. Différer les choix d'orientation et maintenir aussi longtemps que possible la totalité de la population dans une filière générale commune apparaît comme une réponse à une double préoccupation : lutter contre les inégalités et élever le niveau global d'éducation et de qualification de la population. Les politiques conduites depuis les années quatre-vingt-dix ont ainsi majoritairement visé à retarder les choix d'orientation, particulièrement vers les filières professionnelles ou technologiques, dont la composition sociale à majorité populaire apparaît emblématique des inégalités sociales d'ambition scolaire observées par les sociologues (Duru-Bellat & Perretier, 2007). Ainsi, l'orientation en sortie de cinquième vers des Certificats d'aptitude professionnelle (CAP) en trois ans, filière qui accueillait encore 115 000 élèves en 1990, a totalement disparu 10 ans plus tard et les CAP sont alors tous préparés en deux ans après la troisième. Les classes de quatrième et troisième technologiques disparaissent également au début des années 2000. L'orientation en seconde générale et technologique a suivi la même tendance et tend à augmenter significativement : 65 % des élèves entrés en sixième en 2007 l'ont obtenue, contre 59 % de ceux qui étaient entrés en sixième en 1995[5]. Dans la même logique, les classes de seconde générale et technologique sont regroupées en 1994 et deviennent des secondes « indifférenciées », repoussant les orientations possibles vers la voie technologique en fin de seconde. La réforme du bac professionnel en trois ans, initiée en 2008 par le

[5] Depp, Note d'information, 24 novembre 2013.

ministre de l'Éducation X. Darcos, va dans le même sens. Cette réforme s'inscrit dans la suite d'une expérimentation initiée huit ans avant par J.-L. Mélenchon, lorsqu'il était ministre délégué à l'enseignement professionnel, et vise à participer à l'élévation du niveau des formations professionnelles en ouvrant plus largement aux bacheliers professionnels l'accès aux Sections de technicien supérieur (STS). Autrement dit, il s'agit de faire en sorte que l'orientation en lycée professionnel (LP) n'exclue pas toute possibilité de poursuite d'études. Aujourd'hui, 36 % des élèves de LP poursuivent en STS après le baccalauréat, et 56 % d'entre eux suivent ces études jusqu'au bout, ce qui permet donc à 16 % des élèves de LP d'obtenir un diplôme technologique supérieur. Les dernières propositions du ministre J.-M. Blanquer de limiter les spécialisations de la seconde professionnelle pour permettre aux lycéens professionnels de disposer d'une année supplémentaire pour choisir une spécialisation définitive vont aussi dans le sens d'un retard des choix d'orientation définitifs.

Cependant, les dispositifs d'orientation ont aussi subi simultanément l'influence de nouvelles politiques favorables à la liberté de choix des familles qui peuvent être en partie contradictoires à la fois avec la lutte contre les inégalités de choix et avec la politique d'adéquation aux besoins de l'économie.

3) Libéralisme et choix des familles

Dans la suite des événements de 1968, Edgar Faure avait déjà ouvert la porte à une vision plus libérale de l'école en accordant aux élèves et à leurs parents une représentation officielle dans les conseils d'administration et les conseils de classe des lycées et collèges. Cette influence libérale devient plus décisive avec l'élection de Valéry Giscard d'Estaing en 1974. La loi Haby, qui crée le collège unique en 1975, inscrit pour la première fois dans l'histoire de la République la participation des familles « à l'accomplissement des missions » de l'école. Logiquement, la même loi prévoit que les décisions d'orientation soient prises « à partir des vœux exprimés par la famille » et instaure « une procédure d'appel pouvant comporter un examen dont les résultats sont appréciés par un jury extérieur à l'établissement ». Il s'agit bien, selon A. Robert (2010), d'une politique plutôt libérale de l'éducation qui attribue un rôle de plus en plus important aux familles en se fondant sur l'idée que « la volonté individuelle étant la source primordiale des relations sociales, le rôle et les attributions de l'État doivent être limités ». On serait, comme l'écrit Séverine Chauvel, « passé d'une logique autoritaire à une logique libérale » (Chauvel, 2012).

Cette tendance à faire des familles les interlocuteurs obligés des enseignants et à leur donner la possibilité de s'opposer aux décisions des conseils de classe s'accentue au fur et à mesure des réformes suivantes, et les gouvernements de gauche vont adopter cette vision de l'orientation qui répond à une demande sociale de plus en plus explicite, notamment exprimée par les associations de parents d'élèves. Sans établir de relation directe avec la question du « choix de l'école », on peut néanmoins faire l'hypothèse que les grandes manifestations de 1984 qui avaient abouti à l'échec de la loi Savary sur le « grand service public d'éducation » ont rendu les gouvernements de gauche sensibles au respect du choix des familles en matière d'orientation. Ainsi, en 1989, la loi Jospin s'inscrit dans la suite de la loi Haby en affirmant que « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative ». Dans la même logique, elle introduit le principe d'une orientation qui devient un processus auquel les familles sont associées avec l'ensemble des personnels : elles sont conseillées « dans le choix de leur projet d'orientation » par les enseignants « en collaboration avec

les personnels d'éducation et d'orientation ». Les politiques d'orientation deviennent donc porteuses d'une vision qui cherche à « dépasser le déterminisme d'une orientation qui aurait été jusqu'alors plus subie que construite ou choisie » (Duru-Bellat & Perretier, 2007).

La loi de refondation de l'école de 2013[6] poursuit dans le même sens d'une orientation construite comme un processus au cours de la scolarité de l'élève, cette fois jusqu'au lycée, en collaboration avec les familles. La loi inscrit l'orientation dans le cadre du *Parcours Avenir*, « de la sixième à la terminale » et en décrit ainsi les objectifs :

- rendre les élèves acteurs dans la construction de leur projet d'orientation afin qu'ils aient une meilleure visibilité des procédures, des filières de formation et des choix d'orientation possibles ;
- approfondir leur connaissance de l'ensemble des métiers (y compris les métiers émergents).

Dans le même esprit, les vœux des familles doivent être pris plus systématiquement en compte dans le processus d'orientation en fin de troisième, après une phase d'échange avec le chef d'établissement en cas de désaccord. Si la décision finale ne correspond pas à ses vœux, la famille a le choix entre interjeter appel ou choisir le redoublement de l'élève dans la même classe.

A partir de la fin des années soixante-dix, les politiques d'orientation ont donc été influencées par une vision libérale, à l'opposé des conceptions dirigistes des débuts de la Cinquième République qui n'envisageaient ni de tenir compte du choix des familles ni de leur laisser un espace de contestation des décisions d'orientation. Mais ces politiques à tendance libérale ont néanmoins continué à tenter de préserver une vision globale de l'éducation au service des besoins de l'économie. Cette vision n'est plus adéquationniste au sens mécanique du terme, mais elle conserve le souci d'une information « *sur la connaissance de l'ensemble des métiers, y compris les métiers émergents* »[7].

Initialement pensés comme un outil de pilotage dirigiste du système éducatif en fonction des besoins de l'économie, les dispositifs d'orientation ont donc dû, à partir des années 1970, intégrer une double contrainte : respecter de plus en plus le choix des familles et différer de plus en plus tard le moment des décisions les plus définitives.

4) Le report des choix définitifs à l'entrée dans le supérieur

C'est ainsi désormais au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur qu'une partie significative des décisions d'orientation les plus capitales pour l'avenir des jeunes sont reportées, même si les choix précédents préparent largement ce choix. Dans la mesure où 79 % d'une classe d'âge obtient un baccalauréat et où les paliers d'orientation de fin de troisième et de fin de seconde revêtent désormais un caractère moins définitif puisque, d'une part, le baccalauréat professionnel ouvre une possibilité non négligeable d'entrée en BTS, et d'autre part le baccalauréat technologique, réformé en 2010, offre une possibilité plus large d'entrée en IUT, c'est bien l'orientation post baccalauréat qui devient la dernière étape cruciale pour une majorité de familles.

Dans son introduction au livre de R. Delès *Quand on n'a que le diplôme…* (Delès, 2018), François Dubet explique que l'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur confronte désormais les bacheliers à un choix entre deux types de formations lourdement déterminant pour leur avenir.

[6] Loi n°2013-595 pour la programmation et la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013

[7] Article D231-23 du code de l'éducation

D'une part « les formations sélectives, que celles-ci soient prestigieuses et difficiles d'accès, comme les grandes écoles ou les études de médecine, ou qu'elles soient plus courtes et plus immédiatement professionnelles, comme les BTS et les IUT », correspondent à « un principe d'adéquation des formations et des emplois prévisibles ». Autrement dit, pour ce type d'orientation, même si l'illusion d'une correspondance entre les « aptitudes » des individus rigoureusement identifiées par des tests psychotechniques et des compétences d'emplois précisément reconnues a disparu, la logique initiale de l'orientation telle que l'avait pensée les réformateurs des années 1960-1970 est opérante. Ce sont d'ailleurs ces formations qui attirent le plus de demandes des futurs étudiants. Il est important de souligner, comme le fait Dubet, qu'elles existent à des niveaux d'exigence scolaire et d'avenir socio-professionnel très inégaux, des classes préparatoires aux BTS, mais qu'elles ont en commun une relative garantie de débouchés professionnels qui en justifie la sélectivité, laquelle est acceptée par le corps social sans protestation. D'autre part, une autre offre d'orientation concerne ce que Dubet décrit comme des « formations peu sélectives à l'entrée où normalement le bac suffit (…) notamment dans les sciences humaines et les humanités », mais où « le lien entre la formation et l'emploi est beaucoup plus relâché ». C'est pour ces formations, soumises à une pression nouvelle ces dernières années en raison de la croissance du nombre de bacheliers, que la question du choix est devenue un problème social vif, dans la mesure où sont apparues des logiques de sélection qui avaient jusque-là été réservées aux seules filières supérieures explicitement professionnalisantes. Ce qui a longtemps caractérisé les choix d'orientation en sortie de troisième, c'est-à-dire une orientation « par défaut » vers l'enseignement professionnel de ceux qui n'obtenaient pas une orientation en seconde générale et technologique, s'est ainsi en partie reporté sur l'orientation vers les filières de l'enseignement supérieur. Les universités, particulièrement de lettres et sciences humaines, accueillent souvent « par défaut » ceux qui n'ont pas obtenu de place dans une formation sélective, même d'ambition modeste[8].

L'orientation dans l'enseignement supérieur est ainsi devenue un des moments majeurs où s'expriment toutes les tensions d'un système éducatif aux impératifs contradictoires. Cette orientation semble en fait soumise à une forme de contrainte paradoxale : « rendre les élèves acteurs dans la construction de leur projet d'orientation », selon la formule du *Parcours Avenir*, tout en sachant, comme l'écrit F. Dubet dans le texte déjà cité, que « la capacité (de l'enseignement supérieur) est soit supérieure, soit mal ajustée à la capacité de produire des emplois qualifiés et, surtout, des emplois correspondant aux aspirations des étudiants et à leurs compétences ». Duru-Bellat et Perretier avaient déjà souligné ce problème, il y a plus de dix ans : « l'absence de toute régulation des flux couplée à une absence de tout guidage des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur peut apparaitre comme une abstention politiquement compréhensible mais coupable, générant échec et inégalité chez les étudiants et coûteuse pour l'institution et le pays » (Duru-Bellat & Perretier, 2007). En outre, c'est toujours au niveau du collège que les directives du ministère à propos du *Parcours Avenir* sont les plus précises et impliquent une multiplicité d'acteurs dans l'accompagnement des élèves : professeur principal, CPE, psychologue de l'Éducation nationale (ex-conseiller d'orientation-psychologue[9]), professeur documentaliste. C'est aussi à ce

[8] C'est particulièrement le cas des bacheliers professionnels qui demandent très majoritairement une orientation en BTS et se retournent parfois vers le choix de l'université par défaut d'acceptation en BTS.

[9] L'appellation institutionnelle des personnels rattachés à l'Education nationale chargés de l'orientation a plusieurs fois été modifiée, notamment pour faire valoir le prérequis d'une formation universitaire en psychologie : conseiller d'orientation puis conseiller d'orientation psychologue à partir de 1995 et enfin psychologue de l'Education nationale (corps rassemblant

niveau que sont accessibles les plus nombreuses sources d'informations par internet : Mallette des parents, folios, guides Onisep. Tout se passe donc comme si les dispositifs d'orientation en étaient restés à l'époque où l'essentiel de l'orientation se jouait à la sortie du collège, alors que ce palier d'orientation est aujourd'hui moins définitif, et qu'au lycée, y compris professionnel, les enjeux des choix d'orientation sont devenus plus déterminants pour une proportion beaucoup plus significative des élèves.

La succession des décisions politiques visant à retarder les choix d'orientation et à laisser une plus grande marge de décision aux familles sans pour autant renoncer à la logique adéquationniste de départ a finalement abouti à une juxtaposition de dispositifs qui demeurent paradoxalement centrés sur le collège, en semblant ignorer l'importance des choix à effectuer au lycée. Un système d'orientation qui n'apparaît en définitive ni vraiment libéral ni vraiment dirigiste ni vraiment égalitaire, et reste de fait peu performant dans la mesure où il ne satisfait que très mal chacune de ces trois finalités et subit pour l'essentiel les contraintes que lui imposent les structures inégalitaires de l'enseignement supérieur français.

B. Une architecture de l'enseignement supérieur qui pèse sur l'orientation des élèves

Dans la mesure où l'accès à l'information et les vœux d'orientation des élèves dépendent de l'offre d'enseignement supérieur, il convient de dresser brièvement un panorama des conditions et des modalités d'accès à l'enseignement supérieur dans différents pays avant de dégager les spécificités du système français.

1) Quelques comparaisons internationales de l'organisation pédagogique des systèmes d'enseignement supérieur

Le dernier rapport de l'OCDE « Regards sur l'éducation 2017 » distingue les pays dans lesquels il existe des régimes d'admission ouverts qui permettent aux titulaires d'un diplôme de fin d'enseignement secondaire d'accéder de droit à l'enseignement tertiaire et les pays dans lesquels il n'existe que des régimes d'admission sélectifs. Il faut préciser que dans la quasi-totalité des pays « ouverts », il existe des restrictions à l'admission dans certains domaines d'études ou établissements publics, comme c'est le cas en France. Parmi les particularités du système français, le rapport note le nombre maximum relativement élevé de vœux que peuvent formuler les candidats (24 vœux en 2017 *versus* 3 à 10 dans la majorité des pays[10]) et la part importante de titulaires d'un diplôme de cycle court (15 % des 25-34 ans, soit le double de la moyenne OCDE), en même temps que la plus faible proportion de titulaires d'une licence (12 %, contre 22 % pour la moyenne OCDE).

Un rapport de la Commission européenne (Orr *et al.,* 2017) a dressé une typologie plus fine des systèmes d'admission selon les caractéristiques sociales des entrants, le taux d'achèvement des études et l'insertion professionnelle. Ce rapport tente ainsi de conjuguer une mesure de l'équité

---

les psychologues scolaires du premier degré et les conseillers d'orientation psychologues du second degré depuis la rentrée 2017).

[10] Le nombre de vœux maximum est désormais de 10 dans l'application Parcoursup.

sociale d'accès et une double mesure de l'efficacité (interne et externe) des systèmes d'enseignement supérieur européens.

Le premier type rassemble les pays (Autriche, Allemagne, Danemark, Pays-Bas, Italie, Luxembourg, Pologne, Slovénie, Hongrie) dont une partie des diplômés du secondaire ne peuvent pas formellement accéder à l'enseignement supérieur (généralement les diplômés d'une formation professionnelle) et qui laissent une autonomie faible aux établissements sur le plan des modalités de recrutement. Selon les auteurs du rapport, ce système est plutôt efficace en matière d'insertion professionnelle. Les pays concernés tendent à avoir de faibles taux de chômage parmi les diplômés et peu d'inadéquation entre les emplois occupés et les formations suivies. Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette plus grande efficacité. D'une part, la sélection précoce identifie les étudiants qui sont plus susceptibles d'avoir une meilleure insertion professionnelle. De l'autre, il se peut aussi que ces pays aient des taux d'inscription inférieurs à la moyenne, produisent moins de diplômés et présentent donc moins de risque de « surproduction ». Cela étant, ces systèmes apparaissent socialement fermés dans la mesure où la proportion d'étudiants issus de milieux sociaux défavorisés est relativement faible.

Le deuxième type regroupe les pays (Bulgarie, Croatie, Chypre, Estonie, Finlande, Portugal, Lituanie, Lettonie) qui laissent aux établissements la possibilité de fixer leurs propres critères d'admission pour la sélection des étudiants. Peu de critères les distinguent des autres systèmes, hormis des taux de diplomation légèrement plus élevés que la moyenne et une disposition à accepter plus d'étudiants âgés de plus de trente ans.

Le troisième type est constitué des pays (Albanie, France, Grèce, Irlande, Malte, Suède, Turquie) les moins sélectifs à l'entrée. Ces systèmes présentent une démocratisation relativement élevée en offrant davantage de chances d'admission aux étudiants provenant de milieux sociaux défavorisés. Toutefois, ils peinent plus que les autres à certifier la majorité des entrants.

Le quatrième type est considéré par les auteurs comme le plus efficace en matière de diplômation. Il rassemble les pays (République tchèque, Islande, Monténégro, Norvège, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Espagne, Royaume-Uni) qui pratiquent une double sélection en orientant précocement une partie des jeunes vers des formations professionnelles sans possibilité de poursuite d'études et en laissant une forte autonomie aux établissements d'enseignement supérieur dans la sélection des candidats.

2) En France, une offre d'enseignement supérieur abondante et inégalement répartie sur le territoire

- Le maquis des formations proposées

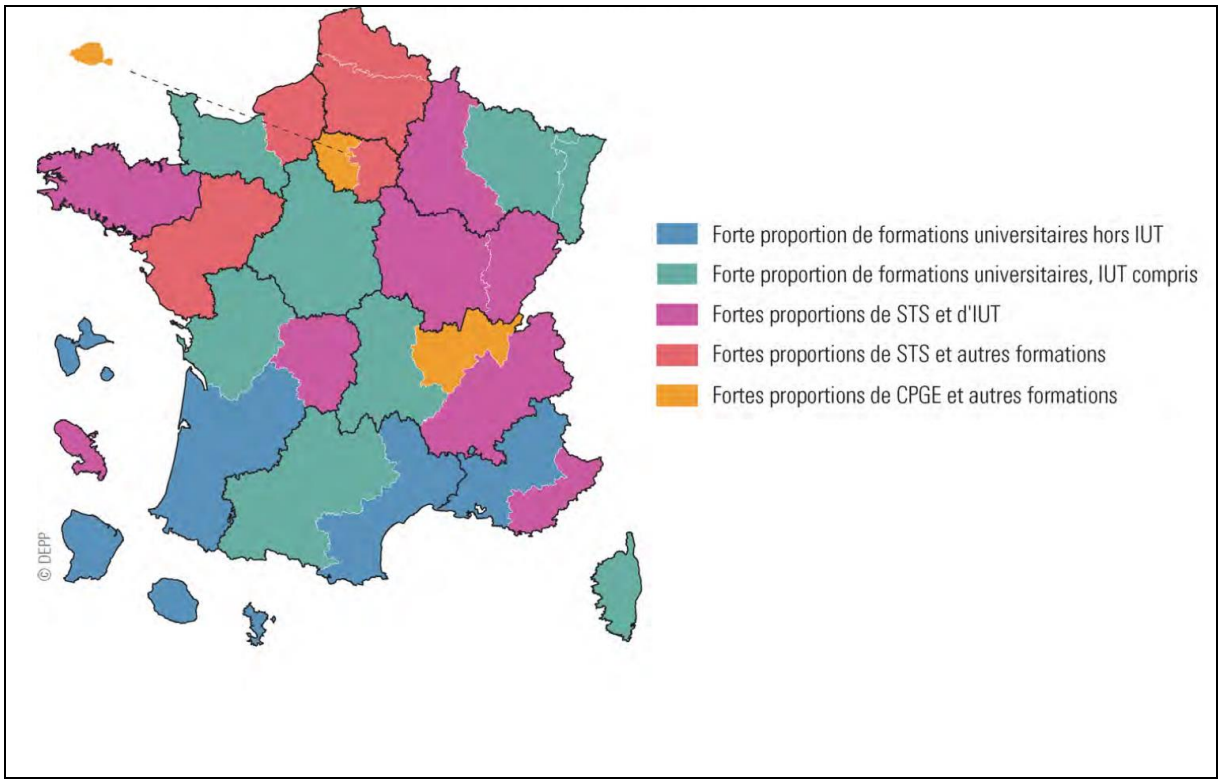
Les élèves, les enseignants et les professionnels de l'éducation sont confrontés à une offre de formation supérieure abondante. Sur le site de Parcoursup, en 2018, sont proposés 2 485 Licences, 7 364 BTS, 937 DUT, 846 CPGE, *etc*. Pour compléter cette liste, il faut ajouter les formations et les établissements d'enseignement supérieur qui ont conservé leur propre procédure de recrutement sans inscription sur Parcoursup. La multiplicité des diplômes, des *curricula* et des structures de formation avec leurs modalités de sélection et d'organisation pédagogique singulières rend impossible une information exhaustive des possibilités d'orientation.

- Proximité des formations et mobilité des élèves

Dans sa dernière édition de *Géographie de l'école* (2017), la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) du Ministère de l'Éducation nationale a établi une carte de répartition des nouveaux bacheliers par filières de formation dans les différentes académies. La répartition académique résulte de « l'offre de formation de chaque territoire, mais aussi de l'attractivité des filières, et des possibilités de mobilité des nouveaux étudiants » (p. 86).

Un premier ensemble d'académies (Besançon, Dijon, Grenoble, Limoges, Martinique, Nice, Reims et Rennes) se caractérise par une proportion élevée (38 % ou plus) de nouveaux bacheliers inscrits dans les filières professionnelles courtes (IUT et STS), au détriment des licences ou des formations en santé de l'université. Un deuxième groupe d'académies présente le profil inverse, avec de nombreux nouveaux bacheliers (de 53 % à 65 %) qui s'inscrivent à l'université. Ce groupe rassemble les académies d'Aix-Marseille, de Bordeaux, de Montpellier et d'outre-mer, Martinique exceptée. Les effectifs universitaires sont également très importants dans le troisième groupe, où, en plus des filières générales et de santé, les IUT sont surreprésentés. Il s'agit des académies de Caen, Clermont-Ferrand, Corse, Nancy-Metz, Orléans-Tours, Poitiers, Strasbourg et Toulouse. Un quatrième ensemble d'académies (Amiens, Créteil, Lille, Nantes et Rouen) se caractérise par un pourcentage plus élevé d'étudiants inscrits en STS, en formations paramédicales et sociales, et dans des établissements catholiques privés, notamment dans les académies de Lille et de Nantes. Le dernier groupe est constitué d'académies (Lyon, Versailles et Paris) dont l'offre en classes préparatoires aux grandes écoles est relativement élevée, en particulier à Paris.

Figure 1 : Répartition des nouveaux bacheliers 2015 dans les filières de formation



Source : Géographie de l'école 2017 - Depp, MENESR – p. 87

Cette répartition territoriale de l'offre semble en partie peser sur les vœux d'orientation des élèves. Par exemple, 20 % des néo-bacheliers 2015 de l'académie de Paris formulent en premier vœu une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), alors qu'ils ne sont en moyenne que 10 % dans les autres académies (Bluntz, 2017). Plus généralement, les académies de petite taille (Besançon, Corse, Poitiers, Orléans-Tours, *etc*.) peinent à conserver leurs bacheliers en raison d'une offre de formation limitée. Les académies de Créteil et de Versailles se trouvent dans une situation similaire, mais pour une tout autre raison : c'est l'offre pléthorique des formations proposées dans l'académie de Paris qui la rend attractive (Frouillou, 2017).

C. Une orientation scolaire déterminée et inégalitaire

Quels sont les parcours des lycéens depuis leur entrée en seconde jusqu'à leur entrée dans l'enseignement supérieur ? Et dans quelle mesure leurs choix d'orientation dépendent-ils de leurs caractéristiques scolaires et sociales ? Il existe une abondante littérature sur les inégalités sociales de parcours scolaire qui identifie deux mécanismes générateurs d'inégalités : les différences de performance scolaire et les différences dans les choix d'orientation des élèves (Duru-Bellat, 2002). Il ne s'agit pas ici de revenir sur les inégalités sociales de performance, même si, comme nous le verrons, les résultats scolaires pèsent sur les choix d'orientation, mais de focaliser notre propos sur les inégalités sociales d'orientation, en particulier celles qui concernent le palier d'orientation de la classe de terminale. Avant d'aborder la question des inégalités, il paraît indispensable de faire l'état de la demande de poursuite d'études des jeunes à l'aune de l'offre de formation supérieure. En effet, comme le soulignait déjà Jean-Michel Berthelot en 1993, le processus d'orientation ne relève plus d'une logique fonctionnaliste dans laquelle il s'agissait d'assurer une continuité entre les compétences professionnelles, les compétences scolaires et les aptitudes individuelles. Il ne s'agit plus désormais véritablement d'évaluer des "aptitudes", mais de faire émerger des "projets", dans une logique qui est également celle affichée par les entreprises. L'orientation s'élabore désormais conjointement dans l'interaction entre divers acteurs (les enseignants, les « conseillers d'orientation », les familles et les élèves) dont les stratégies dépendent en partie des places disponibles dans les diverses filières.

1) Une inadéquation entre offre d'enseignement supérieur et demande des élèves

Si l'offre de formation apparait globalement suffisante pour accueillir tous les bacheliers souhaitant poursuivre des études supérieures, l'adéquation entre les vœux des candidats et les capacités d'accueil des établissements de formation n'est pas totale. D'une part, tous les candidats ne recevront pas de proposition d'admission et d'autre part, tous n'obtiendront pas leur premier vœu. Lors de la dernière campagne APB, en 2017, 98 % des bacheliers généraux, 87 % des bacheliers technologiques et 69 % des bacheliers professionnels ont reçu une proposition à l'issue de la procédure normale (Boulet, 2017b). Une majorité des bacheliers obtiennent leur premier vœu, mais seulement 36 % parmi les candidats ayant formulé un premier vœu en CPGE, 38 % en IUT et 41 % en IUT. Précisons toutefois que 79 % des candidats à une CPGE, 54 % à un IUT et 62 % à une STS obtiennent une réponse favorable dans la même filière (mais pas nécessairement dans l'établissement préféré). Si les candidats à une licence reçoivent nettement plus souvent une réponse positive – 83 % obtiennent leur premier vœu –, il n'est pas toujours possible de garantir à un bachelier une inscription dans la mention de son choix. L'attention porte souvent sur les filières les

plus demandées : PACES, Droit, STAPS, Psychologie, Langues, sans nécessairement s'interroger sur les capacités d'accueil des formations. Or, dans le cadre d'une problématique de gestion des flux, le problème majeur réside dans l'inadéquation entre l'offre de formation supérieure et la demande des jeunes. Ainsi 99,6 % des candidats à une PACES recevront une proposition alors qu'ils ne seront que 69 % en STAPS. D'autres mentions de licence (Sciences et technologies, Sciences sanitaires et sociales, Science politique, Sciences de l'éducation, Information-communication, Gestion et Sciences pour la santé), même si elles n'atteignent pas un tel volume de candidatures, sont également très attractives et ne peuvent accueillir qu'au maximum 70 % des candidats (*cf*. tableau 1). Ces mentions de Licence présentent plusieurs caractéristiques communes : elles sont relativement jeunes dans le paysage universitaire et ne sont pas proposées par toutes les universités. Par ailleurs, elles sont pluridisciplinaires et ont une image de formation professionnalisante ne nécessitant pas de prérequis disciplinaires indispensables.

Les différences d'attractivité sont également prégnantes dans le secteur sélectif. Par exemple, dans l'académie de Nantes, les BTS « Design d'espace » « Aéronautique » et « Métiers de l'audiovisuel » reçoivent plus de cinq candidatures « vœu 1 » pour une place alors que les BTS « Travaux publics » et « Génie Climatique » ont un taux d'attraction[11] inférieur à 1. De même, les DUT « Carrières sociales », « Informatique » et « Génie biologique » attirent de nombreuses candidatures alors que le DUT « Chimie » peine à recruter (source : Rectorat de l'académie de Nantes). Enfin, si les CPGE des établissements parisiens et des grandes métropoles n'ont aucune difficulté à attirer les meilleurs bacheliers, ce n'est pas le cas des CPGE de proximité qui souffrent d'un déficit de notoriété (Dutercq, David, Lanéelle, Michaut, 2018, à paraître).

[11] Taux d'attraction : rapport entre le nombre de candidatures et les capacités d'accueil.

Tableau 1 : Part de candidats de terminale ayant obtenu une proposition correspondant à leur premier vœu ou à la mention exprimée dans leur premier vœu à l'issue de la procédure normale

Mention	Ensemble des premiers vœux de la mention	Proportion de candidats ayant obtenu une proposition dans cette mention
Première année commune aux études de santé (PACES)	37 558	99,6 %
Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales	11 947	97,2 %
Langues étrangères appliquées	11 229	94,4 %
Droit	30 328	94,4 %
Psychologie	14 426	85,6 %
Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales	1 097	74,5 %
Sciences pour la santé	917	70,9 %
Gestion	3 086	69,7 %
Sciences et techniques des activités physiques et sportives	22 874	68,8 %
Information-communication	2 824	67,9 %
Sciences de l'éducation	4 455	66,4 %
Science politique	1 843	60,4 %
Sciences sanitaires et sociales	1 343	52,5 %
Sciences et technologies	1 514	45,0 %

Source : APB, campagne 2017 - traitements SIES- Note Flash n°20

2) Les choix d'orientation des élèves contraints par leur scolarité antérieure

Avant d'examiner les caractéristiques qui président aux choix d'orientation, il convient d'établir la poursuite d'études à partir des panels de bacheliers 2008 et 2014. Ces panels permettent en effet de suivre durant plusieurs années le parcours d'un échantillon représentatif de bacheliers, depuis leurs vœux d'orientation jusqu'à l'éventuelle obtention du diplôme. Il est ainsi possible d'estimer d'une part la proportion de bacheliers réussissant à s'inscrire dans la filière de leur choix, d'autre part les conséquences d'une inscription dans une filière « par défaut ».

Après l'obtention de leur baccalauréat, 79 % des bacheliers 2014 poursuivent à la rentrée des études alors qu'ils étaient 85 % en 2008. Cette apparente diminution du taux de poursuite résulte en réalité de la forte croissance du nombre de bacheliers professionnels qui représentaient 22 % des bacheliers en 2008 contre 30 % en 2014. Or, la poursuite d'études diffère nettement selon les séries du baccalauréat : 96 % des bacheliers généraux persévèrent alors qu'ils ne sont que 85 % parmi les bacheliers technologiques et 48% parmi les bacheliers professionnels. Autre résultat bien connu : les secteurs et les domaines de formation visés ne sont pas identiques. En 2014, 56 % des bacheliers généraux qui poursuivent des études s'inscrivent à l'université (hors IUT), 17 % en CPGE, 11 % en IUT,

7 % en STS et 12 % dans une autre formation supérieure. Les bacheliers technologiques et professionnels se retrouvent davantage en STS (respectivement 47 % et 69 %) qu'en IUT (14 % et 0,5 %). A noter également qu'ils sont respectivement 22 % et 16 % à s'inscrire à l'université. Entre 2008 et 2014, la poursuite en STS a diminué en particulier pour les bacheliers professionnels et technologiques. Ces formations représentent 33 % des débouchés des bacheliers professionnels en 2014 et 40 % pour les bacheliers technologiques. Or, en 2008, ces proportions étaient respectivement de 39 % et 46 %. Autrement dit, « la capacité d'accueil des classes de STS ne s'est pas accrue à proportion de l'augmentation du nombre de bacheliers. » (Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017).

L'analyse des vœux d'orientation nécessite de distinguer les séries du baccalauréat dans la mesure où les problèmes auxquels sont confrontés les élèves diffèrent nettement. Les statistiques précédentes révèlent que les bacheliers professionnels arbitrent entre une poursuite d'études et une entrée sur le marché du travail alors que les bacheliers généraux s'interrogent sur le diplôme visé, la spécialité de formation, voire l'établissement à privilégier. L'espace des possibles dépend par conséquent du capital scolaire des élèves.

- Les choix d'orientation des bacheliers professionnels

Une enquête longitudinale conduite de 2009 à 2013 auprès de 532 élèves de lycée professionnel (Bernard, Masy, Troger, 2016), complétée par 53 entretiens, a montré que ces jeunes, majoritairement issus des classes populaires et moyennes basses, exprimaient en 2012 des aspirations cohérentes avec les finalités de la voie professionnelle : satisfaits à 80 % de leur orientation, 35 % d'entre eux n'envisageaient pas d'études après le bac, et les autres ambitionnaient très majoritairement une poursuite d'études en BTS ou en mention complémentaire du baccalauréat (54 %), dont plus d'un tiers en alternance. Seul 6 % ambitionnaient une poursuite d'études en IUT ou à l'université, les 5 % restant recherchant d'autres dispositifs de formation, notamment en entreprise. En tout état de cause, il est clair que les bacheliers professionnels cherchent en priorité à s'inscrire en BTS.

En 2017, 80,2 % des inscrits choisissent en premier vœu un BTS (Boulet, 2017a), formation dans laquelle ils ont relativement plus de chances de réussir, même si seuls 50 % des bacheliers professionnels de 2014 obtiennent leur BTS en deux ou trois ans (Denjean, 2018). Ces moyennes masquent de forts contrastes entre les filières qui préparent aux métiers de la production et les filières tertiaires. En effet, les bacheliers professionnels dans les spécialités de services sont davantage concurrencés par les autres bacheliers que ne le sont les bacheliers professionnels « production » (Orange, 2013). Les travaux de recherche antérieurs à la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans (Jellab, 2008 ; Palheta, 2012) avaient de la même manière souligné ces clivages entre les différents types de formation, tertiaires ou industrielles, qui se manifestent notamment par des écarts de niveau, de satisfaction et de motivation entre leurs différents publics. Ces différences se doublent souvent de clivages filles/garçons (Depoilly, 2014), dans la mesure où l'enseignement professionnel se caractérise par des choix d'orientation très marqués par les stéréotypes sexuels de métiers. Au-delà de leurs traits communs en termes d'origine sociale et de lassitude à l'égard de la scolarité académique, les publics de l'enseignement professionnel sont donc relativement hétérogènes (Kergoat *et al.,* 2016).

- Les choix d'orientation des bacheliers technologiques

Les bacheliers technologiques envisagent massivement de poursuivre leurs études, principalement en STS (49 %), en IUT (20 %) et en licence (19 %) (Boulet, 2017a). L'intérêt pour le contenu des études et la correspondance avec le projet professionnel sont les deux principales raisons évoquées pour expliquer le choix d'une filière (Jaggers, 2012).Tout comme pour les bacheliers professionnels, les choix d'orientation des bacheliers technologiques dépendent fortement des spécialités : les trois quarts de ceux des séries Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (STI2D) et Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG) privilégient les formations supérieures courtes alors qu'ils sont relativement plus nombreux parmi les Sciences et Technologies de la Santé et du Social (ST2S) à privilégier une Licence (39 %). Mais lorsqu'ils n'obtiennent pas leur premier vœu, les bacheliers technologiques poursuivent plus souvent leurs études à l'université alors que les bacheliers professionnels optent davantage pour l'arrêt des études.

En 2011, parmi les nouveaux inscrits de licence, 51 % des bacheliers technologiques avaient postulé ailleurs (*vs* 33 % pour les bacheliers généraux). Les bacheliers qui se sont repliés vers l'université semblent avoir demandé des spécialités de STS plus rares et par conséquent plus sélectives (présentes dans moins d'établissements scolaires voire dans un seul établissement scolaire au niveau académique) d'où un éventail de spécialités demandées moins ouvert (Pietropaoli, 2008). Mais le choix de l'université n'est pas nécessairement un choix par défaut. Ainsi, dans l'académie de Créteil, près d'un quart des lycéens technologiques ont placé une licence en tête de leur classement dans l'application APB (Théophile, 2017).

Toujours est-il que très peu abandonnent leurs études en cas d'échec en première année. 9 % des bacheliers technologiques 2014 ont abandonné leurs études au bout d'un an alors qu'ils sont 20 % parmi les bacheliers professionnels (Chan-Pang-Fong, 2017) et la majorité se réorientent vers une STS.

- Les choix d'orientation des bacheliers généraux

En 2017, lors de la procédure normale, les bacheliers généraux ont obtenu plus fréquemment une proposition (98 % *vs* 87 % pour les bacheliers technologiques et 69 % pour les bacheliers professionnels) et leur premier vœu (63 % *vs* 51 % pour les bacheliers technologiques et 44 % pour les bacheliers professionnels). Même les bacheliers généraux sans mention réussissent plus fréquemment à obtenir leur premier vœu (60 %) que les bacheliers technologiques ou professionnels ayant une mention assez bien (respectivement 57 % et 48 %) (Boulet, 2017b). Toutefois, il convient de préciser que les bacheliers généraux sans mention portent, « toutes choses égales par ailleurs », plus fréquemment leur choix sur une licence que sur une formation sélective (Bluntz, 2018). La mention du baccalauréat apparait comme un déterminant majeur dans le choix des études supérieures. Le tableau 2 montre ainsi que la persévérance et la formation suivie par les bacheliers 2014 varient selon la mention du baccalauréat. Seuls 2 % des mentions très bien ne poursuivent pas leurs études après le baccalauréat alors qu'ils sont 23 % parmi les bacheliers sans mention. Lorsqu'ils poursuivent leurs études, les bacheliers avec mention très bien sont surreprésentés en CPGE et en PACES et sous-représentés en STS et en IUT. Contrairement aux idées reçues, l'université n'accueille pas que les bacheliers de faible niveau scolaire. Certes, les bacheliers admis au 2^{e} groupe y sont proportionnellement plus nombreux, souvent faute d'avoir été admis dans le secteur sélectif, mais près d'un quart des bacheliers avec une mention très bien s'inscrivent en licence.

Tableau 2 : **Formation suivie au 1er mars 2015 par les bacheliers 2014, selon leur mention au baccalauréat (en %)**

	Admis au 2e groupe	**Sans mention - Admis au 1er groupe**	**Mention assez bien**	**Mention bien**	**Mention très bien**	**Ensemble**
Poursuite d'études	**64**	**67**	**77**	**86**	**96**	**75**
L1	*32*	*26*	*24*	*25*	*23*	*25*
PACES	*3*	*3*	*4*	*8*	*14*	*5*
IUT	*5*	*7*	*9*	*9*	*4*	*8*
STS	*15*	*21*	*24*	*18*	*7*	*20*
CPGE y compris prépa intégrée	*2*	*3*	*7*	*18*	*40*	*9*
Autres formations supérieures	*7*	*8*	*9*	*10*	*9*	*9*
Formations non supérieures et post-bac	**5**	**4**	**5**	**3**	**1**	**4**
Abandon en cours d'année	**9**	**6**	**5**	**3**	**2**	**5**
Non-poursuite d'études	**23**	**23**	**14**	**8**	**2**	**16**

Source : MENESR DGESIP/DGRI SIES, panel des bacheliers 2014.

Champ : France métropolitaine y compris les DOM hors Mayotte.

3) La persistance des inégalités sociales d'orientation

Les statistiques précédentes attestent du poids de la scolarité antérieure dans les choix d'orientation des lycéens. Toutefois, d'autres variables jouent un rôle non négligeable. Les chercheurs parlent de double auto-sélection (Duru-Bellat & Perretier, 2007) : une auto-sélection scolaire et une auto-sélection différenciée qui renvoie aux caractéristiques personnelles de l'élève (sexe, milieu social, nationalité, *etc*.).

- Le poids du milieu social

Face aux choix que les jeunes ont à faire au long de leurs études, tous ne sont pas à armes égales selon le milieu social dont ils sont issus. Bien évidemment, ces choix sont d'abord d'orientation et revêtent de ce fait un impact tout particulier au fur et à mesure du développement de leur parcours, au long de l'enseignement secondaire puis à l'entrée et au cours des premières années de l'enseignement supérieur. Landrier et Nakhili (2010) parlent d'inégalités sociales de parcours scolaire, mettant en évidence l'importance de l'orientation scolaire et l'association entre « mauvaises » orientations et échec ou abandon, au point que des chercheurs émettent l'hypothèse que certains clivages observés dans le domaine de l'emploi seraient déjà préfigurés ou même anticipés non seulement dans l'orientation mais dans les aides à l'orientation (Boudesseul, 2010). Ce seraient donc notamment les enseignants et les professionnels de l'orientation qui participeraient à ces inégalités de destin.

À côté de ces inégalités « externes », il existe des inégalités d'ordre « interne » renvoyant aux différences de comportement face à l'orientation, et qui sont sans doute moins étudiées et moins connues. Deux articles de la revue *Orientation scolaire et professionnelle* publiés en 2005 relèvent l'impact sur les vœux d'orientation de certains lycéens de leur incapacité à bien évaluer leur niveau scolaire ou de leur rapport émotionnel aux disciplines (Le Bastard-Landrier, 2005). Ainsi peut-on distinguer des jeunes qui doutent d'eux-mêmes, et que l'orientation stresse (Lacoste, Esparbès-Pitre, Tap, 2005), d'autres jeunes plus sûrs d'eux, qui savent ajuster leurs choix à leurs résultats… ou l'inverse. Le fait que ces inégalités soient internes ne doit pas masquer qu'elles sont socialement déterminées, au point qu'un numéro du *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse* (Injep, 2012) fait une distinction tout à fait suggestive dans les pratiques d'information des jeunes sur les choix de formation et l'orientation entre des jeunes qualifiés de dépendants, qui « manifestent des difficultés à rechercher, à décoder ou à exploiter les informations ou les propos de leurs proches ou de médias, souvent peu à même de délivrer une information fiable et pertinente », et d'autres de stratèges, qui « combinent différentes pratiques dans un temps donné et de manière organisée ».

- Les disparités territoriales et d'établissements

La sociologie de l'éducation a depuis longtemps fait valoir les différences générées par la scolarité dans tel ou tel établissement (effet établissement) et bien plus récemment celles tenant au territoire de résidence. Les recherches récentes montrent à la suite que ces disparités territoriales et d'établissements agissent sur le comportement des élèves et leurs choix d'orientation, mais plus fortement quand ils sont issus des milieux populaires d'où l'expression désormais couramment utilisée d'inégalités socio-spatiales. Bien plus, Berthet *et al.* (2010) insistent sur le caractère territorialement situé à la fois des pratiques et de la régulation de l'orientation scolaire, en raison pour cette seconde dimension de dynamiques propres aux partenariats locaux. Didier-Fèvre (2014) nuance ce propos en expliquant que les différences d'orientation à la fin du lycée entre jeunes

urbains et jeunes ruraux s'expliquent moins par le lieu de résidence que par le milieu social et par l'aptitude à la mobilité, tant effectivement les choix d'études supérieures peuvent supposer une mobilités spatiale coûteuse du point de vue financier comme du point de vue culturel et affectif.

Une note récente du Ministère de l'enseignement supérieur s'est penchée sur l'impact de l'offre de formation locale sur les décisions d'orientation des jeunes à l'entrée dans l'enseignement supérieur, en tenant compte de leur scolarité antérieure et leur origine sociale (Bluntz, 2018). Les vœux exprimés dépendent en partie de l'offre de formation. 27 % des néo-bacheliers de 2015 envisagent de poursuivre leurs études dans une autre académie que celle où ils ont obtenu le baccalauréat. Mais il existe de fortes disparités selon les académies. Les souhaits de mobilité sortante sont plus faibles dans les grandes métropoles régionales (Lille, Strasbourg, Lyon…) dont l'offre de formation est riche et variée. À l'inverse, les bacheliers des départements et régions d'outre-mer, ainsi que ceux des académies de Créteil et de Versailles vont plus fréquemment chercher à quitter leur académie d'origine, notamment pour rejoindre Paris.

Si on a déjà largement traité de l'effet établissement sur la scolarité des élèves, son impact sur leurs choix d'orientation a été plus récemment révélé. Nakhili (2010) montre que les aspirations des lycéens sont affectées par le type de lycée dans lequel ils sont scolarisés et en particulier par sa composition sociale. L'effet établissement peut ainsi brider les élèves les moins favorisés. Elle conclut que la réduction des inégalités d'orientation dépend aussi de l'attention à la composition sociale des établissements et du rééquilibrage des offres de formation supérieure entre les territoires, ce qui renvoie à l'organisation même du système éducatif. De façon plus globale, André (2012), à partir d'une recherche menée en Belgique francophone, parle de stratégies de reproduction des établissements dans la hiérarchie scolaire locale conduisant certains élèves vers les filières d'enseignement les moins valorisées.

- Des inégalités encore trop peu prises en compte : filles, et enfants de l'immigration

L'influence du genre reste forte dans la détermination des projets scolaires et professionnels, attestée par l'inégale répartition des filles et des garçons selon les filières de formation et pourtant on ne trouve que peu d'analyses critiques sur la question. Il faut remonter à 2007 pour trouver un bilan scientifique de la question (Vouillot, 2007), qui rappelle que la ségrégation sexuée du marché du travail s'explique en bonne partie par le manque de diversification dans les choix d'orientation des filles, mais relève également que les garçons font des choix tout aussi sexués et négligent certaines filières. « Toutes choses égales par ailleurs », les filles choisissent significativement plus en premier vœu une formation universitaire dans le domaine de la santé (+ 7,1 points de différence), des Arts, Lettres, Langues et Sciences humaines et sociales (+ 6,3 points) et dans le domaine du Droit et des Sciences politiques (+ 1,8 point). Elles s'orientent moins en STAPS (- 4,2 points). Lorsqu'elles envisagent une orientation en STS, elles préfèrent s'orienter vers les formations tertiaires (+ 3,7 points) alors que les garçons choisissent davantage une formation industrielle (+ 3,2 points). Cette situation est également présente pour les IUT (Bluntz, 2018). Les CPGE scientifiques sont également moins demandées par les filles, sauf dans la spécialité BCPST. De nombreux rapports se sont souvent alarmés d'une autocensure des filles pour les formations scientifiques. Une majorité de filles ne montrent pas, en réalité, un désintérêt pour les sciences en général, mais une préférence pour les sciences biologiques au détriment des STEM (*science, technology, engineering and mathematics*). Préférence déjà présente dans le choix de la spécialité « Sciences de la vie et de la Terre » en Terminale scientifique. À l'inverse, les garçons délaissent les formations préparant aux métiers du

care. Un rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective (Naves & Wisnia-Weill, 2014, p. 99) préconise à ce propos que « *pour monter en mixité, il faudrait obtenir un déplacement des garçons et des filles des métiers traditionnellement occupés par l'autre sexe et non pas seulement une orientation des filles vers de nouveaux métiers ou secteurs ».* Les filles continueraient donc à être contraintes à des choix de compromis de façon à concilier activité professionnelle et responsabilités familiales traditionnelles, mais, comme le notent Palheta (2012) et surtout Court *et al.* (2013), ces compromis seraient eux-mêmes limités d'une part en raison des conditions sociales qu'ils supposent, d'autre part en raison de la méconnaissance qu'en ont bon nombre de femmes, et concerneraient de ce fait plus spécifiquement et plus consciemment les filles des classes moyennes et supérieures. Enfin, pour celles qui malgré tout s'engageraient dans des filières de formation « masculines », leur choix supposerait qu'elles se contraignent soit à masculiniser leur apparence et leur comportement, soit au contraire à les (sur)féminiser (Thomas 2013).

Vouillot (2007) constate au bout du compte que le manque d'intérêt pour l'influence du genre dans les projets d'orientation scolaire et professionnelle touche aussi bien les professionnel/les de la question que les chercheur/es, débouchant sur le manque de références pour influer sur les politiques et actions susceptibles de changer la donne.

Ce constat est encore plus valable pour ce qui concerne l'orientation des **jeunes issus de l'immigration**, sur lesquels on ne trouve encore que très peu de travaux scientifiques et d'analyses objectives, sinon au détour d'études plus globales et mettant de ce fait insuffisamment en évidence une problématique pourtant essentielle autant d'un point de vue sociopolitique qu'éthique.

Le seul travail d'envergure dans la période récente est celui de Brinbaum et Guégnard (2012) qui constatent justement que le parcours des enfants de l'immigration est marqué par une forte détermination de leur orientation, en particulier pour ceux issus du Maghreb et d'Afrique subsaharienne 1) au niveau du secondaire, où ils subissent plus souvent une orientation vers les filières professionnelles, 2) au niveau du supérieur, où de nombreux bacheliers entrent à l'université en dépit de leurs préférences pour les formations professionnelles supérieures. Ces désajustements ont un impact négatif fort sur la réussite dans leurs études puis sur leur insertion professionnelle.

- L'accès aux formations d'élite : un révélateur

Si l'enseignement supérieur français reste marqué par une démocratisation profondément ségrégative (Saint-Martin, 2008 ; Van Zanten, 2015), les voies sélectives et prestigieuses le sont plus encore, comme en attestent les travaux menés depuis une dizaine d'années sur les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les grandes écoles (GE). Le caractère socialement élitiste de leur recrutement a été fortement mis en question par des travaux proposant une analyse quantitative de la massification de l'accès à l'enseignement supérieur (Albouy & Tavan, 2007 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2008), conduisant d'une part à la production de plusieurs rapports et textes officiels (Sénat, 2007 ; Ministère de l'éducation nationale, 2010 ; *etc.*), d'autre part à la multiplication des enquêtes (Albouy & Vanecq, 2003 ; Baudelot *et al.,* 2003 ; Van Zanten, 2010 ; Daverne & Dutercq, 2013 ; Darmon, 2013).

Le constat d'ensemble est la représentation insuffisante des enfants des milieux populaires (issus ou non de l'immigration), des lycéens des voies autres que générales et, pour les filières scientifiques, des filles. Ainsi, malgré une série de réformes visant à soutenir leur développement sur l'ensemble du territoire français et à élargir socialement leur recrutement, la démocratisation des formations d'élite demeure limitée. Elle se heurte en effet à un ensemble de freins qui pèsent sur les choix

d'orientation : offre territorialement inégale, défaut d'information et manque d'aspirations des lycéens des milieux populaires, volonté d'élargissement du vivier des établissements trop peu marquée, mais aussi insuffisance des politiques institutionnelles d'ouverture sociale, en particulier celles de discrimination positive.

4) Les conséquences d'une orientation par défaut

Rappelons que la majorité des bacheliers sont inscrits dans la formation qu'ils souhaitaient. En 2011, 25 % des étudiants de 1re année de Licence sont inscrits par défaut, notamment en AES (37 %), en Sciences économiques et Gestion (31 %), en Sciences (31 %) et en SHS (28 %). Rappelons que les étudiants inscrits « par défaut », qui auraient eu le plus besoin d'un avis d'orientation, en ont moins souvent bénéficié que les autres (27 % contre 38 %) (Jaggers, 2012).

Que deviennent ces étudiants ? Le tableau 3 révèle que seuls 16 % des inscrits par défaut, contre 58 % des inscrits dans la formation voulue, passent en deuxième année. Les inscrits par défaut vont majortairement se réorienter ou décider d'arrêter leurs études. Une « mauvaise orientation » est le principal motif avancé par ceux qui décrochent.

Tableau 3 : Devenir la deuxième année des bacheliers 2014 inscrits en licence selon qu'ils sont ou non dans la filière qu'ils désiraient (en %)

	Passage en deuxième année	Redoublement de la première année	Réorientation	Arrêt des études la deuxième année	Ensemble
Formation voulue	**58**	**22**	**16**	**4**	**100**
Inscription par défaut	**16**	**20**	**51**	**13**	**100**

Source : Panel de bacheliers 2014- Note du SIES 17.09

D. Les personnels en charge de l'accompagnement et de l'éducation à l'orientation

A l'origine, les conseillers d'orientation[12] étaient les seuls personnels en charge de l'orientation. Leur formation initiale associait des connaissances psychométriques, une connaissance des différentes filières de formation et une approche socio-économique des différents secteurs d'emploi, de leurs besoins de formation et des carrières proposées. Ils disposaient par ailleurs, et disposent toujours, des informations fournies par l'Onisep, dont ils dépendent, et par le Céreq, qui était initialement intégré à l'Onisep. Depuis 1995, ils ont obtenu la reconnaissance d'une qualification de psychologues.

Mais on a vu plus haut qu'à partir de la loi Haby (1975) et surtout de la loi Jospin (1989), des missions d'orientation ont également été attribuées aux personnels des établissements secondaires. Ces missions ont été confirmées et précisées par la loi de refondation de 2013, qui a notamment mis en

[12] Sur le recours à cette appellation générique voir note 9.

place le principe d'un suivi continu du processus d'orientation de la sixième à la terminale sous le nom de « Parcours Avenir ».
Or la lecture des textes qui présentent les missions de ces différents personnels (loi de refondation, code de l'éducation, référentiel de compétences des enseignants, sites à destination des parents) fait d'emblée apparaître un décalage très net entre les intentions politiques telles que ces textes les présentent, et le travail prescrit ou attendu des acteurs tel qu'il est formulé par les mêmes textes.
Dans l'ordre des intentions politiques, l'orientation est présentée comme un « droit » qui fait partie du « droit à l'éducation »[13], et par conséquent comme un « processus » continu qui « prend appui sur le suivi du parcours scolaire de l'élève, qui inclut notamment l'évaluation de la progression de ses acquis, sur son information et celle de ses représentants légaux et sur le dialogue entre ces derniers et les membres de l'équipe éducative »[14]. L'orientation est donc considérée comme une mission centrale du système éducatif assurée par un travail d'équipe où chaque catégorie de personnel collabore dans la continuité.

Mais c'est une autre réalité que donne à voir la description des missions de chaque catégorie de personnel impliquée : il s'agit alors d'un empilement de tâches prescrites dont la coordination est laissée à la seule bonne volonté d'acteurs qui ne disposent pas des mêmes moyens de formation et d'information, travaillent dans des lieux différents et souvent éloignés, et pour lesquels il n'est prévu aucune structure de rencontre ni de temps de travail commun. Sont ainsi de fait juxtaposés les prescriptions destinées d'un côté aux personnels des établissements, chefs d'établissement et enseignants principalement, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation plus marginalement, et de l'autre aux conseillers d'orientation (conseillers d'orientation-psychologues devenus psychologues de l'Éducation nationale). Les liens entre ces deux catégories de personnels, ceux des établissements et ceux des centres d'information et d'orientation, apparaissent institutionnellement presque inexistants. Cette situation constitue probablement une des difficultés majeures de la mise en œuvre d'un dispositif d'orientation cohérent dans le système éducatif français.

1) Les psychologues de l'Éducation nationale (ex. conseillers d'orientation-psychologues)

Désormais réservé aux étudiants ayant suivi une formation universitaire en psychologie, le concours des ex-conseillers d'orientation-psychologues devenus psychologues de l'Éducation nationale (psyEN) comprend une dimension psychologique dominante (« psychologie se rapportant à l'éducation, au développement, à l'enseignement, aux apprentissages et à l'orientation scolaire et professionnelle »[15]) et paradoxalement assez peu d'exigences en matière de connaissance du marché de l'emploi. Dans certaines formations universitaires, une petite partie de la préparation au concours est délivrée en ESPÉ et est ainsi supposée se dérouler au contact des futurs enseignants. C'est le cas à l'université Paris-Descartes où sur 450 heures de formation, un peu moins d'une centaine se déroulent à l'ESPÉ de Paris. Mais ce modèle est rare. Dans un travail de recherche sur l'orientation qui associe dans la même enquête des entretiens avec des enseignants et avec des Conseillers d'orientation psychologues, selon leur appellation de l'époque, (Buisson-Fenet, 2005), il apparaît que

[13] Article L313-1 du code de l'éducation.

[14] Article D231-23 du code de l'éducation.

[15] Programme du concours, Éduscol.

leur formation universitaire à l'écart de l'IUFM (aujourd'hui ESPÉ) est parfois ressentie par ces derniers comme participant d'un déficit de légitimité vis-à-vis des enseignants.

Quant aux textes qui définissent les fonctions des PsyEN, ils ne font jamais référence à une obligation de collaboration avec les enseignants. Le code de l'éducation prévoit certes que les PsyEN puissent « exercer dans les établissements du second degré », mais en priorité pour la prévention du décrochage ou les élèves handicapés ou en grande difficulté : « Ils interviennent notamment auprès des élèves en difficulté, des élèves en situation de handicap, des élèves en risque de décrochage ou des élèves présentant des signes de souffrance psychique »[16]. A ce titre, ils peuvent être invités par les chefs d'établissement à participer à certains conseils de classes. Tout indique que cette pratique reste, dans les faits, très variable selon les établissements. À un niveau plus institutionnel, la composition du conseil d'administration de l'Onisep est, dans le même ordre d'idée, remarquable : alors qu'en sont membres de droit des représentants des associations de parents d'élèves, des organisations représentatives des lycéens et des étudiants, et même des associations familiales, aucun représentant des organisations d'enseignants n'y participe. Tout se passe donc comme si les PsyEN étaient institués comme référents en orientation, que les familles sont incitées à solliciter pour élaborer le parcours de l'orientation de leurs enfants, mais sans qu'à aucun moment leur expertise n'ait à être prononcée en collaboration avec les avis des enseignants, en tout cas du point de vue de la définition officielle de leur tâche.

À cet égard, il faut en outre souligner que l'évolution institutionnelle de la profession, qui depuis 1995 porte le titre de « psychologue », a contribué au développement d'une identité professionnelle qui se définit parfois en opposition à celle des enseignants en matière d'orientation. En tant que psychologues, les Copsy puis les PsyEN ont fait évoluer leur pratique vers une éthique professionnelle « d'aide à la personne » qui les place en décalage par rapport aux arbitrages des enseignants, dont l'approche reste centrée sur le niveau scolaire. C'est ce qu'affirme en creux la disparition de la référence à une mission d'orientation dans le nouvel intitulé de leur corps établi en 2017 : psychologue de l'Éducation nationale. Dès 2007, Duru-Bellat et Perretier soulignaient que leur statut centrait nettement leur activité sur l'individu en ajoutant deux dimensions qui n'étaient pas auparavant mentionnées : l'élaboration des projets et le droit au conseil. Hélène Buisson-Fenet (2005) montre que cette divergence de conceptions de l'orientation entraîne des « différences d'arbitrages » entre enseignants et PsyEN (conseillers d'orientation psychologues » » dans l'article cité). Dans une recherche comparable, Séverine Chauvel, après avoir également souligné les différences d'appréciation entre enseignants et ex-Copsy, observe que la division du travail et le secret professionnel auxquels ils sont liés auraient ainsi pour conséquence une absence de travail collectif (Chauvel, 2014).

2) Les enseignants

A l'inverse du travail prescrit des PsyEN, dont on vient de voir qu'il demeure pour l'essentiel dans l'ordre du conseil aux familles sur la base d'une démarche volontaire de ces dernières, les prescriptions concernant l'intervention des enseignants en matière d'orientation sont devenues au fil du temps de plus en plus précises. Le code de l'éducation reste de ce point de vue très général, mais présente le « conseil aux élèves dans le choix de leur projet d'orientation » comme faisant partie des

[16] Décret 2017-120 du 1/2/2017, article 3.

obligations de services des enseignants au même titre que l'évaluation ou la préparation des cours. Surtout, le référentiel de compétences publié par éduscol énumère une suite de tâches que les enseignants sont censés accomplir dans le champ de l'orientation de manière assez détaillée et prescriptive. C'est particulièrement visible pour le professeur principal, qui reçoit une prime spécifique à sa fonction : « Le professeur principal exerce les activités de coordination et de suivi des élèves, accompagne les élèves tout au long de l'année dans la construction de leur projet d'orientation, participe aux conseils de classe, assure la liaison entre les membres de l'équipe éducative, la complémentarité des initiatives et le suivi des actions, y compris avec les partenaires extérieurs ». Dans les documents d'orientation destinés aux familles sur internet, les parents sont incités de manière récurrente à s'adresser aux enseignants bien plus qu'aux PsyEN. Ainsi dans le *Kit des parents* : « Au moment des conseils de classe, les professeurs donnent des avis, des conseils, et prennent des décisions en fonction des résultats scolaires de votre enfant et de ses projets. Les années où des choix d'orientation doivent être faits, vous serez régulièrement en contact avec le professeur principal… ». À plusieurs reprises apparaissent en caractères gras ou dans des encadrés des recommandations qui font des enseignants des interlocuteurs privilégiés en matière d'orientation : « Pour aider votre enfant à choisir ses poursuites d'études, en tenant compte de ses projets et de ses résultats scolaires, il est conseillé d'échanger avec ses professeurs, et plus particulièrement avec son professeur principal », « N'hésitez pas à solliciter le professeur principal afin de connaître les possibilités de stage, et d'être aidés dans vos démarches », «Attention : tous les diplômes professionnels ne se préparent pas en apprentissage. Renseignez-vous auprès de son professeur principal ou du psychologue de l'Éducation nationale au collège ou en CIO (centre d'information et d'orientation) », *etc*. Comme le montre la dernière citation, le PsyEN n'apparaît dans ces prescriptions aux parents que comme un recours externe et relativement auxiliaire par rapport aux enseignants, et particulièrement au professeur principal. La réforme récente du dispositif d'orientation vers l'enseignement supérieur (d'APB à Parcoursup) s'est accompagnée d'un renforcement du rôle des professeurs principaux en terminale : deux professeurs principaux par classe sont chargés d'accompagner « en binôme » la formulation des vœux par les lycéens et leurs familles et de rédiger pendant les conseils de classe des « fiches avenir » qu'ils communiquent aux familles. Là encore il n'est pas fait mention d'une éventuelle intervention des PsyEN.

L'organisation de l'orientation ainsi analysée paraît donc pour le moins paradoxale : les personnels explicitement formés à cette fin et supposés experts en la matière apparaissent de fait auxiliaires dans le processus d'orientation tel qu'il est décrit par les textes officiels et présenté aux parents, tandis que les enseignants, qui ne reçoivent presque aucune formation spécifique en ce sens, sont les interlocuteurs privilégiés du processus d'orientation et disposent d'un pouvoir explicite d'influence sur les décisions familiales. Cette dissociation entre PsyEN et enseignants donne en fait à voir en creux une conception de l'orientation qui est centrée sur les choix de poursuite d'études, principalement ceux proposées par l'Éducation nationale, que connaissent le mieux, voire exclusivement, les enseignants et qui sont, on le sait, examinés en priorité au cours du moment fort pour l'orientation que constituent les conseils de classe des années terminales de chaque cycle. On a vu d'ailleurs que, dans les informations à l'intention des parents, ce sont exclusivement les résultats scolaires qui sont présentés comme le critère des propositions qui leur sont faites.

Les conséquences de ces pratiques sont de deux ordres. La première est la distance entre l'intention telle qu'elle est formulée au niveau politique et la réalité des faits. On est à l'évidence assez loin de ce qu'annonce le code de l'éducation, qui supposerait une démarche d'aide à la personne proche de

l'éthique professionnelle revendiquée par les PsyEN: « L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités »[17]. La seconde est que l'importance décisive donnée aux enseignants de collège et de lycée, principalement dans le cadre des conseils de classe, tend à fonder pour l'essentiel les décisions d'orientation sur l'évaluation du niveau des élèves en enseignement général à l'instant *t*du conseil de classe. Or l'information des enseignants en matière d'orientation ne tient qu'à leur propre initiative et sans qu'aucun temps de formation spécifique ne soit prévu dans leurs obligations de service[18]. Autrement dit, elle semble reposer sur la lecture éventuelle des brochures de l'Onisep et les représentations dont les enseignants sont porteurs en la matière. Comme l'ont largement montré les travaux des sociologues sur cette question (*cf*. entre autres Duru-Bellat, 1988 ; Duru-Bellat & Perretier 2007 ; Landrier & Nakhili, 2010) les propositions des conseils de classe tendent dès lors à reproduire, d'une part, une hiérarchie implicite des filières et des disciplines qui va de la filière scientifique S à l'enseignement professionnel et des mathématiques aux disciplines artistiques, sportives ou technologiques, et, d'autre part, la tendance des familles populaires à limiter leurs ambitions.

3) Les chefs d'établissement

L'orientation fait logiquement partie de la mission des chefs d'établissement pour un ensemble de raisons qui tiennent à leurs responsabilités au sein de l'établissement. Premièrement, en tant que supérieurs hiérarchiques des enseignants en termes d'organisation du travail[19], ils ont à vérifier que ces derniers accomplissent bien les tâches que prévoit leur référentiel de compétences. Deuxièmement, ce sont eux-mêmes, ou leurs adjoints, qui président les conseils de classe, moments décisifs du processus d'orientation, et qui sont les arbitres en dernière instance des propositions faites aux familles. Ils ont d'ailleurs également la responsabilité de la discussion avec ces dernières si elles refusent les propositions des conseils de classe. Troisièmement, ils ont à élaborer les projets d'établissement et à ce titre ils peuvent réserver au processus d'orientation une place plus ou moins centrale dans le fonctionnement de leur établissement. Ils sont notamment en capacité d'inviter des PsyEN à participer à certains conseils de classe ou de solliciter des interventions de divers partenaires pour l'information des familles et des élèves (chefs d'entreprises, représentants des différentes institutions en charge de l'insertion, *etc*.). Ils peuvent aussi impliquer plus ou moins fortement les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les professeurs documentalistes dans l'animation d'un dispositif de suivi de l'orientation et d'information des familles. Leur rôle est donc décisif dans l'importance que chaque établissement accorde à la question de l'orientation et dans le sens que prennent les dispositifs éventuellement mis en œuvre.

Il convient aussi de souligner que les critères sur lesquels les chefs d'établissement fondent leurs décisions en matière d'orientation peuvent différer sensiblement de ceux que privilégient les enseignants. Les chefs d'établissement sont évidemment très sensibles à la question du niveau des élèves, mais ils ont aussi à tenir compte d'impératifs gestionnaires. Comme l'écrit Hélène Buisson-Fenet, les chefs d'établissement sont tenus de prendre en compte « les objectifs institutionnels

[17] Article D331-23 du code de l'éducation.

[18] La formation continue n'est pas obligatoire pour les enseignants.

[19] Jusqu'à maintenant, le contrôle de la dimension pédagogique du travail des enseignants relève des corps d'inspection.

généraux » que leur dicte l'administration centrale qui évalue leur carrière. Ainsi, le souci de donner la « priorité à la fluidité du système » en évitant « les goulots d'étranglement et le déséquilibre des filières »[20] peut les conduire à infléchir les propositions des conseils de classe en fonction de critères qui ont parfois plus à voir avec les contraintes de la gestion des filières qu'avec la seule évaluation des capacités des élèves. « 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 possibles dans des offres existantes », constatent Duru-Bellat et Perretier (2007). Les chefs d'établissement peuvent aussi bien chercher à « remplir » certaines filières peu demandées par les familles qu'à détourner les familles des filières en tension. Cette dimension de la gestion de l'orientation propre aux chefs d'établissement contribue à opacifier un peu plus aux yeux du public les logiques à l'œuvre dans le processus d'orientation auquel il est confronté.

Aborder l'orientation sous l'angle des personnels chargé de la mettre en œuvre dans le système éducatif français met en évidence l'absence d'une politique cohérente en la matière. Les dispositifs existants et les missions des personnels concernés sont le produit de priorités différentes qui ont émergé au fur et à mesure des réformes sans qu'une réflexion globale sur les finalités de l'orientation n'ait vraiment été conduite. Les PsyEN, devenus psychologues, ont collectivement obtenu d'infléchir leur activité dans le sens d'une aide à la maturation des individus, mais cette vision n'a à l'évidence pas été partagée par l'administration du ministère. L'essentiel du suivi de l'orientation a ainsi été progressivement confié aux enseignants et aux chefs d'établissement sans jamais chercher à organiser une collaboration avec les PsyEN, pourtant seuls experts en la matière. Il est difficile de savoir si la récente régionalisation de la gestion des PsyEN aura à ce sujet une influence.

Rien n'a par ailleurs été prévu pour que les enseignants, et singulièrement les professeurs principaux, reçoivent une formation, ou même une information, qui leur permette d'acquérir une expertise dans le domaine de l'orientation. Comme les textes destinés aux parents le mettent clairement en évidence, l'orientation se réduit de fait à une proposition de choix de poursuites d'études dans les différentes filières du système éducatif en fonction des résultats scolaires des élèves au collège et au lycée. Le seul véritable autre critère susceptible d'influer notablement sur les propositions d'orientation est en définitive la régulation des flux au sein du système éducatif, que les chefs d'établissement sont incités à prendre en compte au moment des propositions d'orientation qu'ils valident dans les conseils de classe. On est donc très loin de l'ambition du code de l'éducation qui présente l'orientation comme devant se construire sur le long terme en fonction « des aspirations et des capacités » des élèves pour leur permettre d'élaborer un « projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle ».

[20] Buisson-Fenet op.cit.

III. Les actions et dispositifs mis en œuvre pour améliorer le processus d'orientation en France et dans le monde

Le processus d'orientation scolaire a pour principale visée la réussite du parcours d'études et, au-delà, celle de l'insertion professionnelle. Or nous avons vu que le système d'orientation français pêche par l'insuffisance de l'adéquation entre l'offre et la demande, le poids des différentes formes de déterminisme social et territorial. Comme plusieurs rapports l'ont pointé toutes ces dernières années (COE, 2009[21] ; Sénat, 2016 ; *etc.*), cette désadéquation et cette permanence des inégalités renvoient à des défauts clairement identifiés, sans pour autant avoir trouvé de voie de résolution :

- reconnaissance et prise en compte insuffisante des capacités et des aspirations des jeunes,
- information déficiente sur les débouchés professionnels des études et plus largement sur les besoins en matière de qualification et d'emplois,
- méconnaissance par les jeunes, par leurs parents mais aussi par les professionnels de l'éducation des outils et des lieux d'information à disposition,
- insuffisance et, quand elle existe, médiocre pertinence de l'éducation à l'orientation,
- méconnaissance par les jeunes et par les professionnels de l'éducation du monde du travail et de certains métiers, en particulier les activités nouvelles et des voies de formation à emprunter pour y postuler,
- insuffisance du nombre des personnels chargés d'accompagner l'orientation et de conseiller les jeunes mais aussi décalage partiel entre la formation et le profil de ces personnels et les nouvelles nécessités de leurs missions,
- réticence des enseignants, notamment par défaut de formation, de reconnaissance et de gratification, à prendre en charge l'accompagnement à l'orientation qui est attendu d'eux en raison de leur position privilégiée au plus près des jeunes,
- insuffisance de coordination interinstitutionnelle entre les différents acteurs de l'orientation,

Toutefois de nombreuses expérimentations ont été menées en France, parfois avec succès, pour répondre à ces difficultés, à travers des dispositifs locaux innovants ou à la suite de la prise au sérieux d'incitations nationales. Par ailleurs, certains pays étrangers mènent depuis bien plus longtemps qu'en France une action vigoureuse pour répondre aux défis de l'orientation des jeunes sur lesquels il serait possible de prendre exemple, au-delà des inévitables adaptations qu'exigent les différences de contexte et de culture, sans négliger non plus ce qu'ils peuvent nous inciter à modifier plus profondément dans la conception du système français d'éducation et de formation.

Nous essaierons donc de balayer dans ce qui suit divers exemples d'actions et de dispositifs mis en œuvre pour améliorer le processus d'orientation en France, tout en en évaluant la pertinence et l'efficacité.

[21] http://www.coe.gouv.fr/propositions_COE_orientation_-_20-01-09-32cba.pdf?file_url=IMG/pdf/propositions_COE_orientation_-_20-01-09-3.pdf

A. En France

1) La Loi de 2013 sur la refondation de l'école : une éducation à l'orientation centrée sur le collège, la coéducation et l'établissement

La Loi d'orientation de 2013[22] (art. 47) crée un parcours individuel d'information, d'orientation, et de découverte du monde économique et professionnel tout au long de la scolarité secondaire de l'élève, dans la continuité des inflexions données dans les années 2000, mais en insistant sur des principes qui achèvent de transformer la place et le rôle de l'éducation à l'orientation dans le système éducatif français.

Le premier principe consiste à clairement donner dès le niveau du collège les bases qui doivent permettre aux jeunes de choisir leurs études à la fois avec les informations pertinentes pour concilier aspirations personnelles et perspectives professionnelles en lien avec les besoins prévisibles de la société et de l'économie. Le second principe est de faire de l'établissement le cadre privilégié de l'organisation du parcours des élèves et de l'accompagnement à l'orientation, associant, sous la responsabilité du chef d'établissement, l'ensemble de l'équipe éducative, en particulier les enseignants, les spécialistes de l'orientation (conseillers d'orientation-psychologues devenus PsyEN), les acteurs extérieurs à l'école aux compétences complémentaires, mais encore les parents dans la lignée de la logique de coéducation devenue en quelques années le leitmotiv des textes régissant la scolarité des élèves.

Situer au niveau du collège le gros des efforts à accomplir pour une orientation active des élèves répond à une structuration du système éducatif français qui fait de la classe de 3^{e} un palier déterminant et symbolique car, à son issue, les élèves sont répartis entre deux voies peu perméables, celle de l'enseignement général et technologique et celle de l'enseignement professionnel, avec encore peu de passerelles dans l'enseignement supérieur. Ainsi, le parcours de découverte du monde économique et professionnel concerne tous les élèves (il est inscrit dans le tronc commun de formation), démarre en 6^{e} et court au long de la scolarité en collège pour se prolonger au lycée. L'objectif est double : d'une part, informer et aider à choisir au mieux afin d'éviter les choix subis, dont les recherches ont montré qu'ils étaient à terme vecteurs d'échec (idée d' « orientation choisie »), et en conséquence prendre en considération d'autres paramètres que les seuls résultats scolaires, le milieu social et le genre ; d'autre part, réhabiliter l'enseignement professionnel, de manière à ne plus en faire une voie d'orientation destinée aux élèves scolairement les plus faibles, socialement les moins favorisés et parfois subie. De tous ces points de vue, la Loi de 2013 s'inscrit dans la continuité des dispositions antérieurement prise, avec en particulier la création, par la circulaire du 11 juillet 2008, d'un parcours de découverte des métiers et des formations, mais elle constitue une inflexion majeure puisque désormais ce parcours s'adresse à tous les élèves et non plus seulement à ceux se destinant à l'enseignement professionnel.

Faire de l'établissement le lieu stratégique du processus d'orientation, tout en affirmant le principe de l'individualisation du parcours, constitue un infléchissement puisque cela revient à donner à ses personnels un rôle qu'ils n'ont pas toujours souhaité investir : si le chef d'établissement est réaffirmé dans une responsabilité décisionnelle qui n'est pas nouvelle, si les conseillers principaux d'éducation

[22] http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html

restent des interlocuteurs privilégiés en tant que bons connaisseurs de caractéristiques autres que purement scolaires des élèves, ce sont les enseignants qui sont les premiers interpellés par l'attribution de fonctions allant clairement au-delà de celles d'enseignement, sans pour autant que ces fonctions soient clairement définies si ce n'est pour les professeurs principaux, garants du dialogue avec l'élève et ses parents, et les enseignants chargés de l'éducation à l'orientation, de façon directe ou comme coordinateurs d'intervenants divers (professionnels, représentants des entreprises ou des associations, *etc*.). C'est dire que les spécialistes de l'orientation, conseillers en poste dans les centres d'information et d'orientation ou affectés sur des temps donnés à tel ou tel établissement, sont censés se rapprocher plus encore des établissements d'enseignement pour aller à la rencontre des élèves et non l'inverse. Le service public d'orientation mis en place par la loi 2009-1437 du 24 novembre 2009 sur l'orientation et la formation professionnelle a en effet pour mission « d'améliorer la qualité d'information sur les formations, les métiers et l'insertion professionnelle et de développer un conseil et un accompagnement personnalisé de proximité ». Bien que les personnels des services d'orientation ne soient pas officiellement rattachés à la tutelle régionale, les textes insistent sur les nécessités de collaboration entre l'État, dont ils continuent officiellement à dépendre, et les collectivités territoriales, en charge, depuis la Loi du 13 août 2004 sur les libertés et responsabilités locales, de la formation professionnelle initiale et de l'apprentissage, en sus de la formation professionnelle continue. Enfin, un enjeu essentiel est de plus étroitement associer les parents, à côté de leurs enfants, au processus de choix et d'orientation.

Le rapport du Sénat de 2016 *Une orientation réussie pour tous les élèves*[23], élaboré sur la base d'une mission d'information sur l'orientation scolaire démarrée au printemps 2015, est destiné à la fois à évaluer ce qui a déjà été mis en œuvre par la loi de 2013 et à faire des recommandations visant à aller un peu plus loin dans la mise en question d'une politique qui, de l'avis de tous, peine à se réformer et à porter ses fruits. Les principales préconisations qui ressortent de ce rapport sont les suivantes :

- définir des objectifs d'insertion professionnelle pour le système éducatif ;
- transférer le réseau « Information Jeunesse » ainsi que les CIO aux régions ;
- intégrer la formation au conseil en orientation dans la formation initiale et continue des enseignants et rendre obligatoire un stage en milieu professionnel ;
- valoriser les réussites de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage ;
- renforcer la présence des représentants du monde professionnel dans la gouvernance des établissements ;
- faire du lycée polyvalent la norme ;
- rendre plus transparents les barèmes et les critères d'AFFELNET et d'APB ;
- autoriser l'édiction de prérequis pour les filières à effectifs limités dans l'enseignement supérieur.

Ces recommandations donnent à réfléchir sur l'inertie du système ou les tensions générées par la volonté de réforme, puisque plusieurs d'entre elles reprennent les intentions des principales mesures prises par les différents gouvernements depuis dix ans, notamment : l'affirmation de la

[23] Rapport du Sénat de 2016 http://www.senat.fr/rap/r15-737/r15-7371.pdf

mission de préparation à l'insertion professionnelle du système éducatif, la formation des enseignants au conseil en orientation, la valorisation de l'enseignement professionnel et le développement de l'apprentissage, la régionalisation du service d'orientation et d'information des jeunes, points qui trouvent ou trouveront des applications pratiques dans des innovations et expérimentations de nature souvent locale.

2) Les principales innovations récentes en matière d'aide à l'orientation[24]

De nombreuses actions portant sur l'aide à l'orientation des élèves ont été expérimentées ces dernières années en France, que ce soit sous l'impulsion des services académiques, des universités, d'associations ou, à l'échelon plus local, d'un ou de plusieurs établissements scolaires. Ces derniers ont en effet été encouragés à mettre en place des expérimentations à leur niveau, notamment en recourant à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005, dans le cadre des Cordées de la réussite démarrées en 2008, qui visent l'appariement d'établissements du secondaire et du supérieur, et enfin grâce au lancement du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) en 2009, avec pour vocation le soutien d'actions locales innovantes et l'évaluation de leur impact (FEJ, 2013). A partir de la Loi d'orientation et de programmation sur l'école de 2013, la préoccupation en matière d'orientation se poursuit, principalement pour lutter contre l'échec, voire le décrochage des collégiens en lycée et des lycéens dans l'enseignement supérieur, qui sont souvent corrélés à une orientation par défaut ou non choisie, et plus généralement liés à un manque d'information sur le contenu et la forme des études à mener ainsi que sur leurs débouchés professionnels. Son article 48 promeut à cet effet une expérimentation pour que la décision d'orientation revienne aux responsables légaux de l'élève ou à celui-ci lorsqu'il est majeur. Par la suite, le parcours Avenir, inscrit lui aussi dans la Loi de 2013, est un parcours éducatif mis en œuvre à la rentrée 2015, s'adressant à tous les élèves de la 6e à la terminale et visant l'acquisition de compétences et de connaissances nécessaires pour se projeter dans l'avenir et faire des choix raisonnés et éclairés.

Les objectifs des projets innovants qui émanent de cet ensemble d'initiatives institutionnelles sont cependant divers, ainsi que les modalités de leur mise en œuvre. Certains dispositifs s'adressent à un public large, d'autres à des catégories plus spécifiques : les filles, les jeunes issus de milieux ruraux, les lycéens professionnels, les élèves issus d'établissements défavorisés. Les intentions qui sous-tendent leur développement sont liées aux caractéristiques du public : on cherche par exemple à lutter contre l'autocensure des filles à l'encontre des domaines scientifiques, à donner des perspectives de poursuite d'études à des élèves de lycées professionnels, à permettre à des jeunes habitant en milieu rural d'accéder à des informations sur l'orientation. Par ailleurs, dans les dernières années, l'infléchissement le plus remarquable, dont témoigne Parcours Avenir, est sans doute que l'aide à l'orientation proposé s'adresse désormais à tous les élèves du secondaire et non aux seuls élèves en difficulté scolaire ou sociale.

Au niveau du collège, l'enjeu est d'abord de prévenir le décrochage scolaire et plus globalement de préparer sereinement l'orientation après la troisième. **Au niveau du lycée**, prime la préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur en vue d'une meilleure réussite, qui passe par la

[24] Les auteurs remercient beaucoup Raphaëlle Guillet (doctorante au CREN, Université de Nantes) pour le travail préparatoire nécessaire à la rédaction de cette partie, comme pour ses recherches concernant les dispositifs expérimentés hors de France.

collaboration entre une pluralité d'acteurs. Nous présentons à la suite les principaux objectifs des dispositifs et expérimentations en les illustrant d'exemples précis.

- ***Préparer son orientation en collège*** : De nombreuses expérimentations reposent sur l'accompagnement des élèves dans leur orientation en amont de la classe de troisième. Ainsi, à partir de 2014, le collège Amiral Pierre Bouvet de Saint-Benoît (Réunion) a mené une expérimentation « article 34 » de travaux personnels encadrés (TPE) autour de l'orientation. L'objectif affiché est de susciter chez les élèves une orientation plus sereine en fin de 3e. Ce dispositif passe également par la voie de stages effectués par les collégiens en 4e et en 3e, qui réalisent ensuite des TPE à partir de cette expérience de découverte du monde professionnel. En plus de l'acquisition de connaissances sur le monde professionnel, la démarche vise au développement de compétences extra disciplinaires telles que l'autonomie. Dans le cadre du Parcours avenir, le collège Jean Monnet à Bénévent-l'Abbaye (Nouvelle-Aquitaine) a instauré en 2018, à destination des élèves de quatrième, des « rendez-vous de l'orientation ». L'objectif de cet établissement de milieu rural est de favoriser la formulation de projets plus « ambitieux » par ses élèves, et de faciliter la transition du collège au lycée. Pour ce faire, l'équipe est partie du constat que le temps alloué en classe de troisième à la définition d'un projet n'est pas suffisant : les élèves de quatrième ont donc été conduits à devoir réaliser une visite en entreprise ainsi qu'un stage, avec l'objectif d'entrer en troisième avec un pré-projet d'orientation déjà élaboré.
- ***Prévenir le décrochage scolaire en collège :*** Des expérimentations sont également mises en place au collège dans le cadre de la **prévention du décrochage scolaire**. Parmi les initiatives soutenues à partir de 2009 par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, on trouve notamment, porté par le rectorat de Versailles, le projet de « Mallette des parents » pour l'orientation en troisième (2011), dont l'objectif est de les impliquer davantage dans la scolarité et l'orientation de leur enfant et de lutter ainsi contre le décrochage. Les équipes éducatives des collèges, après avoir repéré des élèves potentiellement redoublants ou décrocheurs, prennent contact avec leurs parents pour les intégrer dans le dispositif. L'évaluation montre que les taux de redoublement et de décrochage des élèves ayant bénéficié du dispositif deux ans auparavant ont baissé de façon significative par rapport au groupe témoin. Elle attribue cette baisse au fait que les élèves au niveau scolaire faible demandent davantage des voies professionnalisantes lorsqu'ils ont été accompagnés, ainsi que leurs parents, dans le processus d'orientation (Goux, Gurgand & Maurin, 2014). Dans le cadre du Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF), le collège Montgaillard de Saint-Denis (Île-de-France) expérimente un dispositif visant à donner à des élèves de faible niveau scolaire les moyens de choisir leur orientation en fin de troisième et à ainsi prévenir le décrochage scolaire par la suite. Le dispositif est mis en place de la cinquième à la troisième dans des classes spécifiques. En cinquième, les élèves ont cours le matin et des activités culturelles et sportives l'après-midi ; en quatrième, un après-midi par semaine est consacré à stage en entreprise ; en troisième, les élèves travaillent en effectifs réduits selon des modalités répondant à leurs difficultés, d'ordre comportemental ou scolaire, avec pour finalité de faciliter leur poursuite d'études au-delà du collège.
- ***Renforcer l'implication des élèves*** **:** Certains dispositifs cherchent à renforcer l'implication des élèves par le suivi d'un projet tout au long de l'année, celui-ci dépendant des objectifs du programme. Par exemple, les projets et ateliers sup' sciences (PASS) sont une

expérimentation à l'échelle académique mise en place par le rectorat Aix-Marseille à partir de 2009. Ils s'adressent à des classes de collégiens ou lycéens, issus d'établissements défavorisés. L'objectif en est de favoriser la poursuite d'études dans le domaine scientifique, en mettant en place des projets scientifiques et techniques en partenariat avec des organismes de recherche. Le PASS regroupe plusieurs types de dispositifs, sur différentes thématiques, et dans des formats variables : les projets peuvent être par exemple la construction d'un robot ou la résolution d'énigmes scientifiques. L'évaluation du dispositif, menée par une équipe universitaire, montre que les activités proposées dans le cadre du PASS engendrent un changement positif du rapport au collège ou au lycée, rendant l'activité scolaire plus ludique et davantage liée à la pratique. La comparaison par questionnaire d'un groupe test avec un groupe témoin a montré que les élèves bénéficiaires aspirent davantage que les autres à poursuivre des études universitaires, en particulier dans les domaines de la santé et des sciences. En revanche, le dispositif n'a pas d'effet sur la réussite scolaire et les élèves semblent ne pas parvenir à faire des liens entre ces connaissances et leurs cours.

- ***Améliorer l'information sur l'orientation*** **:** Certains dispositifs visent à faciliter l'accès aux informations sur l'orientation par la mise en place d'une coordination des acteurs. Par exemple, en Normandie, l'université du Havre a monté en 2014 un projet visant à donner aux élèves de terminale une meilleure vision de l'offre locale de formation. Il prévoit la collaboration de tous les acteurs de l'enseignement supérieur de la Région pour organiser des événements liés à l'orientation à destination des lycéens : accueil de lycéens à l'université pour des présentations disciplinaires, création d'un livret informant des différents événements autour de l'orientation organisés sur le territoire, tenue d'un forum auxquels les lycéens assistent avec leur classe, aide à la recherche d'orientations alternatives pour ceux qui en auraient besoin. Cependant l'évaluation de ce dispositif n'a pu être menée à bien du fait de la faible mobilisation des acteurs, preuve de la difficulté à mettre en œuvre une action collaborative. Par ailleurs, dans le Limousin, où de nombreuses zones étaient non desservies par les structures existantes, le Centre régional information jeunesse (CRIJ) a créé à partir de 2010 un vaste réseau de relais information jeunesse dotés d'un statut permettant à des petites structures non spécialistes de l'information sur l'orientation de devenir relais des ressources documentaires du CRIJ, et a également conçu un guide multi-partenarial par la mutualisation des ressources des différents acteurs de l'orientation sur le territoire. Les jeunes de milieux ruraux peuvent alors plus facilement accéder à des informations sur l'orientation.
- ***L'aide à la construction d'un projet :*** Une autre catégorie d'objectifs visés par les dispositifs est l'aide à la construction d'un projet d'études ou d'un projet professionnel. Par exemple, l'association ACTENSES propose, depuis 2008, un dispositif reposant sur le parrainage afin d'aider les jeunes à définir leur projet professionnel et leur orientation. Dans ce cadre, les élèves de différentes académies sont suivis de la seconde à la terminale par un parrain issu du monde du travail, ils sont conviés à des sorties mensuelles (culturelles ou en lien avec l'orientation scolaire ou professionnelle), ainsi qu'à des événements ponctuels organisés par l'association, avec des ateliers et interventions. Les parrains bénéficient d'un accompagnement pour les aider dans leur mission. Ce programme de parrainage avait au départ vocation à être proposé à l'ensemble des élèves des classes sélectionnées, dans l'optique de limiter l'autosélection des individus les plus motivés. En pratique, le recrutement

de parrains s'est révélé difficile, ce qui a conduit à limiter la portée du dispositif. L'évaluation qui en a été opérée montre que la durée est nécessaire pour que la relation entre l'élève et le parrain soit profitable, car ce n'est qu'au bout de la deuxième année que les élèves citent leur parrain comme ressource pour l'aide à l'orientation. Les effets du dispositif restent limités : il ressort que les ambitions des élèves bénéficiaires sont plus modestes, ce qui a été interprété comme signe d'un plus grand réalisme de ces élèves dans la formulation de leurs choix d'orientation. Par ailleurs, le lycée Guy de Maupassant de Fécamp expérimente un dispositif d'accompagnement personnalisé pour la réussite des études supérieures (APRES), s'adressant à tous les élèves de première et terminale sciences et technologies du management et de la gestion **(**STMG) du lycée. A partir du constat selon lequel la plupart des lycéens s'orientent en STMG par défaut, l'objectif est de leur faire découvrir cette filière, ainsi que les formations et les métiers associés, afin qu'ils s'y plaisent davantage et qu'ils aient envie de poursuivre des études post-bac dans une filière technologique tertiaire. Les élèves développent un projet en cours, en accompagnement personnalisé et en tutorat. Des actions culturelles sont également proposées. Ce projet permet aussi de développer la coopération entre les enseignants, notamment ceux du général et du technologique.

- ***Une orientation vers le supérieur mieux vécue :*** La majorité des dispositifs recensés à destination des lycéens ont pour ambition de favoriser la réussite dans les études supérieures. En effet, les taux d'échec, notamment à l'université, sont une préoccupation importante des pouvoirs publics et souvent imputés aux orientations « par défaut » (Beaupère, Boudesseul & Macaire, 2009). C'est ce qui conduit au déploiement d'actions destinées à permettre une orientation plus informée et mieux vécue, et ainsi faciliter la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur. On peut citer ici le dispositif « Demain l'université » porté par l'Université de Lille (2010), qui se donne pour objectif d'assurer la transition lycée-université, en permettant aux élèves de se préparer au mieux au métier d'étudiant, et ce dès la classe de première. En classe de première, les élèves assistent à des tables rondes avec des témoignages d'étudiants. En classe de terminale, ils bénéficient de journées d'immersion à l'université de Lille. L'originalité de ce dispositif réside dans la mise en place d'un dialogue avec les parents, considérés comme des acteurs essentiels du processus d'orientation (Toutin, 2013). On constate en effet qu'ils sont très rarement mobilisés dans le cadre des dispositifs d'éducation à l'orientation, qui restent généralement dans le cadre scolaire. Il ressort de l'évaluation de ce dispositif que les étudiants en ayant bénéficié ne s'orientent pas davantage que les autres vers l'université, mais que ceux qui le font ont un projet mieux défini et une meilleure connaissance du système universitaire. Parmi les étudiants qui s'orientent « par défaut » à l'université, ceux qui ont bénéficié du dispositif y sont mieux préparés que ceux qui n'en ont pas bénéficié. Au niveau plus local, le dispositif BAC+ s'est développé depuis 2008 à partir de la collaboration à Bressuire (Nouvelle-Aquitaine) entre un lycée professionnel (Simone Signoret) et un lycée général et technologique (Maurice Genevoix) proposant des BTS. Il s'est depuis étendu au niveau académique. L'objectif de cette expérimentation était de permettre à des lycéens professionnels de niveau moyen, mais repérés par les enseignants pour leur motivation et leurs capacités de travail, d'obtenir une place en BTS. Ces élèves bénéficient de certains cours de BTS en immersion et leurs apprentissages dans ce cadre sont évalués : ceux dont les aptitudes et la volonté transparaissent au cours de cette expérimentation se voient proposer une place en BTS dans le lycée partenaire. Ce dispositif permet donc à des élèves d'intégrer

un BTS sans avoir à passer par la procédure habituelle de sélection sur dossier qui leur aurait été peu favorable. Ils peuvent ainsi accéder à un diplôme du supérieur en évitant l'université où les chances de réussite des bacheliers professionnels de niveau scolaire moyen sont faibles.

- ***Favoriser une meilleure connaissance de l'enseignement supérieur :*** Les situations de mise en immersion des élèves semblent avoir des résultats encourageants sur la perception des milieux découverts, ils leur permettent de faire des choix affirmés car en connaissance de cause. L'association Tous Chercheurs a ainsi mis en place le dispositif « Hippocampe S » (2009-2012), à destination des élèves de première et de terminale scientifique de quatre lycées marseillais, plaçant les élèves en situation d'immersion dans un laboratoire conçu spécifiquement pour ce projet et dans lequel ils sont encadrés par des doctorants et un enseignant-chercheur référent. Ils ont bénéficié, de plus, d'un suivi spécifique tout au long de l'année par leur enseignant de lycée de sciences de la vie et de la Terre (SVT) et d'un accompagnement à la construction de leur projet professionnel par des enseignants-chercheurs, le Service universitaire d'information et d'orientation (SUIO) et des conseillers d'orientation-psychologues (aujourd'hui PsyEN). L'objectif était, en plus de la valorisation des filières scientifiques, de donner une meilleure vision de ce domaine de formation et donc d'y éviter une orientation par défaut. L'évaluation de ce dispositif a montré que les élèves en ayant bénéficié s'orientent davantage dans les filières scientifiques que le groupe témoin. Cette mise en situation des élèves peut également se faire dans le cadre d'un cours magistral, comme c'est le cas du dispositif « Pour une orientation réussie du lycée à l'université », initié par l'université Lumière Lyon 2 à destination des lycéens du département, dans le but de réduire le décrochage universitaire. Les élèves sont amenés dès la classe de première à découvrir le milieu universitaire lors d'un cours préparé à leur intention par un enseignant-chercheur. Au cours de leur année de terminale, les élèves rencontrent des étudiants de l'université « passeurs d'informations », qui leur présentent les études et les critères de réussite. Il s'agit ici, dans un premier temps, d'immerger les lycéens dans l'enseignement supérieur, puis, dans un second temps, de faire venir à eux des représentants du supérieur. L'intention est de répondre au besoin pour les élèves de se représenter le milieu universitaire ou les études supérieures en général. Les bénéficiaires, interrogés à leur entrée à l'université en même temps qu'un groupe témoin, envisagent des études plus longues que les autres, pensent moins à se réorienter et déclarent avoir fait leur choix d'orientation plus tôt que les autres.
- ***Mieux faire connaître le monde scientifique*** : Certains dispositifs ont pour vocation de permettre aux jeunes de découvrir un milieu professionnel ou un domaine d'études en particulier. Par exemple, le projet « Veni vedi vici » de l'université Paris 12 s'adresse aux lycéens, de la seconde à la terminale, et prévoit deux jours d'immersion à l'université après lesquels les élèves sont invités à créer des supports audiovisuels (posters, journaux, clips) pour présenter des métiers en lien avec les filières lettres, langues et sciences humaines. Néanmoins, la majorité des actions visant à valoriser un domaine disciplinaire concernent les sciences. Citons ici le club scientifique transdisciplinaire, créé par le lycée Lislet Geoffroy de Sainte-Clotilde (La Réunion). Le dispositif s'adresse à des lycéens mais aussi à des élèves de STS, sur la base de séances de travail pluridisciplinaires réunissant des élèves volontaires autour des matières scientifiques, en partenariat avec des entreprises et des chercheurs. Les

élèves élaborent des productions (maquettes, prototypes, vidéos, posters) à partir desquelles ils participent à des concours et événements scientifiques, l'objectif étant de favoriser l'orientation vers des filières correspondantes. Notons qu'une part non négligeable des dispositifs portant sur la découverte des domaines scientifiques s'adresse spécifiquement aux filles. C'est le cas du programme « Futures scientifiques » (académie d'Aix-Marseille) : l'objectif est d'accroître la part des filles de terminale scientifique poursuivant leurs études post-bac dans des filières scientifiques et technologiques. Pour ce faire, le programme consiste à faire découvrir à des lycéennes, sur les deux dernières années de lycée, des métiers et des formations de ces domaines, par le biais de visites sur le terrain et d'échanges avec des femmes en formation ou travaillant dans ces secteurs où les femmes sont peu nombreuses. Ce dispositif change la vision que les lycéennes avaient des métiers de l'ingénierie et de la recherche et favorise une meilleure connaissance des différentes filières scientifiques. Il est principalement utile pour celles qui étaient indécises sur leur projet d'orientation, que ce soit dans le domaine scientifique ou non, et permet aussi de lutter contre les orientations par défaut. De même, au niveau plus local, le lycée Georges Leygues de Villeneuve-sur-Lot (Nouvelle-Aquitaine) a mis en place le projet « Constellation Ariane », en partenariat européen avec un lycée de Zurich. L'objet est la découverte des métiers scientifiques à travers le thème de la construction de la fusée Ariane, avec l'appui des entreprises de ces villes impliquées dans la conception et le fonctionnement de la fusée. Les visées sont nombreuses, entre autres développer l'ambition, créer des vocations scientifiques, en particulier chez les filles. Ces différents objectifs se traduisent par la mise en place de pratiques diverses, plus ou moins impliquantes pour les destinataires : organisation d'événements ponctuels, création de supports d'information à destination des lycéens, immersion à l'université ou dans un milieu professionnel, parrainage, accompagnement au projet, coopération avec les enseignants du secondaire… En fait, les dispositifs prévoient souvent plusieurs types d'actions conjointes : se pose donc la question de repérer quelles pratiques fonctionnent ou non et quelles sont les principales difficultés rencontrées dans leur mise en œuvre.

- ***Tutorat :*** Nombreuses sont les expériences qui prévoient le tutorat (ou le parrainage, *cf*. plus haut) à destination des jeunes, que ce soit de la part d'étudiants ou de professionnels en activité. Dans le cadre des Cordées de la réussite, le dispositif DACORES (Dispositif d'aide contractualisée pour la réussite en enseignement supérieur) a été expérimenté à partir de 2008 auprès des élèves de terminale générale d'un lycée de Marseille classé ZEP, puis de leur première année de licence à l'université de Provence. L'objectif affiché du projet est de lutter contre l'inégalité des chances, en mettant en place des moyens pour faciliter l'accès du néo-bachelier au statut de « vrai étudiant », à partir d'un travail sur les trois dimensions de l'expérience étudiante dégagées par François Dubet (1994) : le projet, l'intégration, l'engagement. D'une part, les jeunes concernés bénéficient, au cours de leur année de terminale, de séances de cours animées par une conseillère d'orientation-psychologue (aujourd'hui PsyEN) autour de l'éducation à l'orientation, d'interventions de tuteurs étudiants sur des thématiques liées à la vie étudiante et d'interventions d'enseignants du secondaire et du supérieur sur les attendus du supérieur. D'autre part, il leur est offert, au cours de leur première année de licence, un tutorat d'aide méthodologique et pédagogique, ainsi qu'un renforcement de l'accueil et de l'aide aux démarches administratives. Les effets de ces actions ont été évaluées : au cours de l'année de terminale, les prises de rendez-vous

individuel avec la conseillère sont plus nombreuses, témoignant d'une démarche plus active des élèves quant à leur orientation ; les taux de réussite aux examens en première année de licence sont plus élevés pour ceux qui ont adhéré au dispositif que pour ceux du groupe témoin (qui n'ont pas souhaité poursuivre dans le dispositif une fois entrés à l'université). Cependant, pour ces derniers résultats, deux biais sont à prendre en compte : le groupe est très réduit et l'adhésion fondée sur le volontariat, les différences observées pouvant donc être dues à certaines caractéristiques des participants. Ce biais est observable pour tous les dispositifs dont la participation repose sur le volontariat des élèves. C'est le cas par exemple des tutorats scientifiques organisés par l'association Tremplin, qui ont pour objectif de promouvoir l'égalité des chances dans l'accès aux études scientifiques et visent les élèves d'établissements défavorisés d'Île-de-France. Un tutorat d'approfondissement scientifique est proposé à tous les élèves des filières scientifiques des établissements engagés dans le projet. L'évaluation a montré que les performances en mathématiques des élèves bénéficiaires augmentent significativement, à condition que le tutorat soit hebdomadaire et le tuteur expérimenté. On relève aussi un effet positif sur la motivation générale au travail des élèves bénéficiaires. Cependant, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant les caractéristiques des individus engagés, le dispositif ne produit pas d'effet sur le désir de poursuivre des études post-bac. Les filles, les enfants d'immigrés, les enfants de parents diplômés sont surreprésentés dans le groupe des bénéficiaires par rapport au groupe témoin et les tests effectués montrent que ces élèves présentent déjà, avant de bénéficier du dispositif, une meilleure confiance en eux, une meilleure motivation, ainsi que des performances relativement bonnes en mathématiques.

- ***Diversifier les vecteurs d'information*** : Un autre mode d'action consiste à diversifier les sources et supports d'information accessibles, en s'appuyant notamment sur les enseignants. L'université d'Angers a mis en place dès 2009 le dispositif « Développer des synergies d'avenir du lycée à l'Université » qui vise à réduire l'échec en première année d'université. Il s'adresse à des lycéens du département du Maine-et-Loire (Pays-de-la-Loire) et repose sur trois types d'actions : information sur l'orientation, coordonnée par des binômes composés d'un enseignant du secondaire et d'un enseignant-chercheur dans le but d'améliorer la liaison lycée-université ; orientation active, avec la possibilité pour les lycéens de recevoir un avis circonstancié sur leurs choix d'orientation ; dispositif spécifique à destination des lycéens issus de milieux défavorisés. L'orientation active permet notamment aux équipes pédagogiques de repérer des élèves qui se sont orientés vers une filière malgré un avis défavorable et donc d'anticiper les éventuelles difficultés qu'ils pourraient rencontrer. L'évaluation montre que les avis émis dans ce cadre concordent avec la réussite effective des étudiants en fin de première année, mais sans permettre de déterminer si les pratiques d'orientation des lycéens ont été modifiées par ce volet du dispositif et donc s'il permet de réduire l'échec en première année d'université. Les chercheurs insistent cependant sur le fait que les universités gagneraient à généraliser cet outil de prévision. Par ailleurs, les actions d'orientation et d'information ont modifié les pratiques des élèves et des enseignants : les professeurs principaux paraissent avoir renforcé leur fonction de personnes-ressources en matière de conseil en orientation, même si l'investissement de ceux qui ne sont pas coordinateurs est bien moins avéré. Dans certains cas, il s'agit d'actualiser les connaissances des enseignants sur l'orientation, puisqu'ils sont des relais essentiels de l'information sur l'orientation. Plusieurs dispositifs intègrent un volet sur la formation ou l'actualisation de

cette information. L'université de Cergy-Pontoise a tenté d'instaurer un système de suivi des parcours des jeunes (« contrat de suivi ») du lycée à l'enseignement supérieur, jusqu'à leur insertion professionnelle, dans le but de transmettre ces informations aux enseignants du secondaire afin de les aider à préparer l'orientation de leurs élèves. L'objectif est de sensibiliser les enseignants aux risques d'échec dans le supérieur et de les impliquer davantage dans le processus d'orientation de leurs élèves. Cependant, ce dispositif est resté au stade expérimental : il a été difficile de recruter les élèves comme les enseignants car ils n'ont pas assez perçu l'intérêt du dispositif. Peu de jeunes qui s'étaient engagés ont par la suite fait remonter les informations sur leur parcours, rendant donc la tâche plus compliquée et décourageante pour les enseignants. S'il ne modifie pas fondamentalement les pratiques des enseignants, le dispositif permettrait de mieux les alerter sur les difficultés rencontrées à l'université et la nécessité de collecter des informations fiables sur le parcours des étudiants. La formation des enseignants du secondaire est sans doute un levier pour mieux conseiller les élèves dans leur orientation, diverses évaluations montrant qu'ils sont en demande de connaissance sur les parcours post-bac et qu'ils modifient leurs pratiques lorsqu'ils se sentent impliqués dans un dispositif. Mais trois écueils subsistent : le peu de possibilités d'accompagnement et de coordination par des spécialistes au sein des établissements, la faible reconnaissance par l'institution de l'engagement des enseignants dans des actions parfois chronophages et la difficulté corrélée à les garder mobilisés sur le long terme.

Il ressort de la compilation de ces expérimentations récentes que **la principale difficulté rencontrée réside dans la capacité à faire collaborer les acteurs de l'orientation, ce à quoi s'ajoute parfois la pérennité de l'engagement dans la démarche**. Les actions peuvent être lourdes à mettre en place parce qu'elles nécessitent du temps et une mobilisation sur le long terme. Lorsqu'elles impliquent plusieurs acteurs, chaque acteur est dépendant de la mobilisation des autres. Les actions de parrainage sont, elles, soumises à la difficulté de trouver des parrains, et suffisamment pour l'ensemble du public visé par l'expérimentation. Dans cette perspective de collaboration, il paraît important d'instaurer une communication régulière des informations entre les acteurs de l'enseignement secondaire et supérieur afin qu'ils aient une meilleure vision des parcours des étudiants et qu'ils soient donc sensibilisés à la nécessité d'accompagner les élèves dans leur orientation, notamment pour éviter les échecs. Du point de vue des élèves, les actions qui paraissent avoir le plus d'impact sur leur orientation sont celles qui correspondent à un suivi régulier, l'engagement dans le dispositif se faisant souvent sur la durée. Des dispositifs qui accompagnent sur plusieurs années permettent en effet aux jeunes de mûrir leur projet. Il est enfin pertinent de leur donner un retour objectif sur leurs choix d'orientation, que ce soit *via* des membres de l'équipe éducative de leur établissement ou *via* des conseillers extérieurs.

3) Ouverture sociale de l'orientation vers les filières sélectives et politique de quotas

La circulaire du 22 août 2005 de mise en œuvre de la Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence et le rapport du Sénat de 2007 insistent sur l'apparition de phénomènes d'autocensure très tôt dans le parcours scolaire et proposent des mesures concernant l'implantation des CPGE, l'information sur les filières et le financement des études, le tutorat, le nombre de places en internat ou encore le taux de boursiers recrutés.

Au début des années 2000, quelques établissements d'enseignement prennent des initiatives de diversification de leur recrutement, participant à l'infléchissement des politiques de discrimination positive vers des actions plus individualisées auprès de lycéens repérés, avec une attention spécifique aux jeunes issus de l'immigration (Buisson-Fenet & Landrier, 2008). Ces actions font suite aux constats de la recherche qui font valoir que plus on s'élève dans les niveaux d'enseignement et plus on va vers les filières sélectives, moins ces jeunes sont nombreux et moins leurs chances de réussir sont effectives (Buisson-Fenet & Draelants, 2010 ; Masy, 2011 ; Maxwel & Van Zanten, 2015)

Les initiatives locales et nationales rendent nécessaire l'instauration de critères objectifs de mesure des efforts d'ouverture sociale du recrutement des lieux de formation sélectifs. Très rapidement, c'est la proportion des élèves boursiers qui a suscité le plus d'intérêt, avec une forte référence aux formes de discrimination positive explorées aux États-Unis depuis de longues années (Weil, 2005). L'objectif de 30 % de boursiers accueillis en CPGE (2007) fait l'objet d'une évaluation de son impact dans le rapport des inspections générales de 2010. Il en ressort que l'engagement des responsables locaux et équipes pédagogiques est déterminant, mais aussi que le problème du logement à proximité des établissements constitue une barrière sur laquelle il importe d'agir.

Dès le début des années 1990, en lien avec le mouvement de massification de l'enseignement supérieur, différentes initiatives ont été prises pour rapprocher les CPGE de nouveaux publics : l'action a porté d'abord sur la localisation puis sur la filière proposée et enfin sur l'ouverture aux bacheliers des sections technologiques et plus récemment du baccalauréat professionnel. Les classes de proximité se sont développées dans des villes moyennes et à la périphérie de Paris et de quelques métropoles régionales. Moins demandées, elles sont aussi plus faciles d'accès avec un dossier scolaire moyen et visent des écoles d'ingénieurs ou de commerce de moindre prestige (Dutercq *et al.*, 2018).

Sur le modèle des classes préparatoires technologiques apparues dès 1977, les CPGE ECT (économiques et commerciales, option technologique) sont créées en 1995 avec vocation d'attirer les bacheliers technologiques. Implantées dans des lycées de « second rang », à l'instar des classes préparatoires de proximité dont elles constituent une voie privilégiée, elles accueillent un taux important de boursiers en raison du profil social des bacheliers technologiques. Les 3 lycées qui accueillent des bacheliers professionnels proposent une scolarité en 3 ans dont une année de propédeutique.

Rappelons enfin le cas de la classe préparatoire à l'enseignement supérieur (CPES) proposée depuis 2003 par le lycée Henri IV (Paris) : sous forme d'une propédeutique, cette classe très sélective est destinée à acculturer les nouveaux bacheliers aux spécificités des CPGE avec l'appui de tuteurs étudiants et à les inciter à s'orienter vers les CPGE (Allouch & Van Zanten, 2008).

Les « Cordées de la réussite », inaugurées à la fin 2008 dans le cadre de la Dynamique Espoir banlieues, visent à favoriser la mise en réseau d'établissements d'enseignement supérieur (lycées à CPGE, grandes écoles ou universités) avec des lycées et des collèges dits "sources" scolarisant des élèves d'origine sociale défavorisée. Avec l'objectif de lever les barrières culturelles et psychologiques, le tutorat de collégiens et de lycéens par des étudiants des grandes écoles ou des universités et l'accompagnement d'élèves de CPGE de milieux modestes sont les principales mesures de soutien portées par le dispositif. *La lettre de cadrage pour 2014-2015* (interministérielle) maintient les orientations stratégiques insistant sur la nécessité de densifier le maillage et de mieux intégrer les élèves des filières professionnelles et technologiques. A la rentrée 2017, on comptait plus

de 375 cordées impliquant plus de 250 établissements d'enseignement supérieur et près de 1 900 établissements secondaires.

L'expérience démarrée en 2009 des internats d'excellence, destinés à de très bons élèves de collège, lycée ou CPGE ne bénéficiant pas chez eux des « conditions matérielles favorables », a été contestée dans ses finalités, mais présente un bilan mitigé, plutôt positif (Rayou & Glasman, 2012) : elle a été arrêtée après que le coût excessif en eut été pointé par la Cour des Comptes en 2014.

La question se pose de façon similaire en STS (section de techniciens supérieurs) et en IUT (institut universitaire de technologie), deux filières dont la mission originelle était d'accueillir en priorité des bacheliers technologiques, et qui sont devenus, en raison de leur caractère sélectif et de la qualité de leur encadrement, un refuge pour les bacheliers des baccalauréats généraux, notamment ceux qui n'ont pas souhaité ou pas pu s'orienter en classes préparatoires. La loi Enseignement supérieur et recherche (ESR) de 2013 a clairement incité les STS et IUT à ouvrir plus grand leurs portes aux élèves des lycées professionnels et technologiques, mais les progrès sont restés modestes : la proportion de bacheliers « pro » admis en STS n'est passée que de 27,4 % en 2013 à 28 % en 2015, puis à presque 30 % dans le secteur public. Pour les IUT, la part des bacheliers « techno » a crû de 28,8 % en 2013 était de 29,9 % en 2015 et en 2016. Cette frilosité a conduit le ministère de l'Éducation nationale à demander aux recteurs de fixer par décret des quotas, tandis que les responsables d'IUT se montraient réticents et réclamaient plutôt une augmentation du nombre de places qui est resté le même depuis le début des années 2000, soit 59 000 à la rentrée 2017 pour un nombre grandissant de candidatures (857 000 en 2017). Ce caractère extrêmement sélectif du recrutement et la concurrence des bacheliers généraux sont des freins évidents aux choix d'orientation vers ces filières des bacheliers technologiques et plus encore professionnels, dont une grande proportion sont issus des milieux populaires (Orange, 2013).

4) Le point de vue des élèves et des parents sur le processus d'orientation

Comme on l'a vu, l'orientation des jeunes est fortement marquée par leurs caractéristiques sociospatiales, mais leur point de vue sur cette orientation l'est également : dans la mesure où la plupart des élèves associent l'orientation à l'exercice d'un métier spécifique, ils rapportent leur préférence en termes de métier à leur niveau scolaire, à leur milieu social et au type d'établissement dans lequel ils sont scolarisés, lesquels sont très souvent étroitement liés. En revanche, et de façon cette fois-ci globale, c'est une logique de niveau qui prime chez les élèves car ils cherchent à aller le plus loin possible dans leurs études et font leurs choix d'orientation, de manière apparemment pragmatique, en fonction des matières scolaires où ils réussissent le mieux, en tout cas au collège (Guigue, 2001). Mais Michèle Guigue (2001) met tout autant en évidence le fait que l'orientation et les projets des collégiens sont articulés à des rapports socio-familiaux et à des micro-interactions parmi lesquelles les relations aux enseignants et aux conseillers d'orientation, sans oublier celles avec les pairs qui sont déterminantes : c'est dire le mixte entre objectivité et subjectivité qui les caractérise.

Le Centre d'orientation de la Chambre du commerce et de l'industrie de Paris (BIOP) a réalisé entre 2006 et 2016 (année de sa fermeture) des enquêtes régulières auprès des jeunes ayant fait appel à ses services spécialisés dans le conseil et l'aide à l'orientation. Ces enquêtes permettent de mieux appréhender leur point de vue sur l'orientation, comment ils la préparent et la vivent. Si les difficultés liées au processus d'orientation y apparaissent comme globalement les mêmes que dans

nombre d'autres pays européens, notamment en rapport avec le manque de moyens financiers et humains au service de l'orientation, la France se caractérise par le poids des résultats scolaires dans les choix d'orientation : une bonne orientation passe par de bons bulletins qui permettront de construire de bons dossiers qui permettront d'accéder à une bonne filière à l'issue du baccalauréat (BIOP/CCIP, 2009). En effet, certains établissements demandent tacitement aux élèves un haut niveau de performance scolaire pour pouvoir s'orienter dans les filières dites d'excellence. À l'inverse, plus d'un élève de lycée professionnel sur deux déclare avoir été contraint dans son orientation en raison de ses résultats scolaires insuffisants pour obtenir l'orientation souhaitée (BIOP/CCIP, 2010). L'orientation des jeunes élèves en France apparaît donc comme fortement déterminée par un contexte doublement anxiogène de crainte du chômage et de compétition scolaire, ce que corroborent les enquêtes de comparaison internationales comme PISA.

Une étude menée sur plus de 2 000 collégiens et lycéens (Lacoste *et al.,* 2005) fait ressortir que la nécessité qu'ils ont de faire des choix d'orientation entre les différentes filières et les différentes professions qui leur sont ouvertes en fonction de leurs capacités, de leurs résultats scolaires mais aussi de déterminants socio-économiques constitue pour l'immense majorité (85,6 % des jeunes interrogés) une source de stress. Les difficultés pointées peuvent être d'origine interne (par ex. doute de soi, compétences insuffisantes) ou d'origine externe (par ex. manque d'aide et de soutien) : plus les jeunes montent en âge, plus le stress s'affirme et plus les causes déclarées sont d'ordre externe, ce qui peut s'expliquer par un mécanisme de défense qui consiste précisément à externaliser les difficultés.

Dans une synthèse de 2010, le BIOP insiste sur le fait que les points de vue recueillis auprès des jeunes, qu'ils soient collégiens, lycéens ou étudiants, s'accordent sur le fait que les enseignants accordent trop d'importance aux résultats scolaires dans les décisions d'orientation et pas suffisamment à la personne de l'élève dans son ensemble (personnalité, aptitudes…). Selon ces mêmes jeunes : l'école ne préparerait pas assez à l'orientation, tant du point de vue du travail de réflexion et de maturation psychologique que du point de vue de la découverte du monde professionnel et des métiers ; l'information sur les filières et les métiers, abondante, complexe et trop abstraite, serait davantage désorientante qu'orientante ; les conseillers et les centres d'orientation ne contribueraient guère à les aider dans leurs démarches d'orientation, le plus souvent par manque de temps à leur consacrer. Ces manques les conduisent à chercher de préférence leur information sur Internet, dans des salons, dans des guides et à se retrouver, au bout du compte, noyés sous un surcroît d'informations... Ce recours à Internet n'a fait que s'amplifier ces dernières années au point qu'il est devenu la principale source d'information au fil des enquêtes auprès de jeunes, mais, remarque l'Observatoire de la jeunesse (Injep, 2012), cette pratique n'est pas homogène car fortement liée aux compétences dans l'accès à l'information et son traitement. Beaucoup de jeunes, et notamment ceux des milieux dotés d'un fort capital culturel, tout en recourant régulièrement à Internet pour s'informer sur leur orientation, doutent de sa fiabilité, ce qui les conduit à faire appel à une autre source pour corroborer les renseignements recueillis.

Selon l'enquête de 2010 du BIOP, si les jeunes souhaitent être soutenus par leurs enseignants et leurs parents dans leur orientation, ils n'attendent pas d'eux qu'ils le fassent de manière trop inductive et revendiquent des choix propres. Ce qui leur manque, c'est bien plutôt une approche plus concrète et plus complète des formations qui nourrirait ces choix.

Ces éléments ont conduit les auteurs d'une enquête menée dans le grand Angoulême auprès de professionnels de jeunesse et d'éducation (Injep, 2009) à dresser deux figures des jeunes face l'orientation :

- les « jeunes stratèges » combinent différentes pratiques dans un temps donné et de manière organisée (sélection des premières informations recherchées sur Internet, maîtrise des ressources informatives ou documentaires, recherche de contacts avec des professionnels...), les spécialistes n'intervenant que dans la phase de confirmation de l'information et d'accompagnement dans son exploitation ;
- les « jeunes dépendants » recherchent l'information de manière moins structurée, leur approche variant selon leur maîtrise des différentes étapes du processus, manifestant des difficultés à rechercher, décoder ou exploiter les discours des médias et de leurs proches, eux-mêmes souvent peu aptes à délivrer une information pertinente.

Une étude réalisée au début des années 2000 auprès de 2 750 lycéens de seconde (Le Bastard-Landrier, 2005) montre que la perception qu'ils ont de leur niveau scolaire ou le rapport qu'ils entretiennent envers telle ou telle discipline influencent de manière significative la formulation de leurs vœux d'orientation, plus encore que leurs résultats scolaires en soi. Ce constat se vérifie tout spécialement concernant le choix préférentiel de la filière scientifique, placée par les lycéens en haut de la hiérarchie des filières : un tiers des élèves demandent une orientation en 1re scientifique, 22 % en 1re économique et sociale, 13,9 % en 1re sciences et techniques du tertiaire, 10 % en 1re littéraire et 8,2 % en 1re sciences et techniques industrielles. Ajoutons, pour en confirmer le caractère élitiste, qu'être issu d'une famille favorisée influence positivement, à résultats scolaires comparables, le vœu d'orientation en 1re scientifique. L'auteure conclut que la perception subjective de leur niveau scolaire et de leurs capacités par les élèves doit inciter les équipes éducatives à les aider à élaborer leur projet d'études et la formulation de leurs vœux d'orientation, avec l'objectif d'améliorer leur rapport aux disciplines et de développer une image positive d'eux-mêmes, afin que le projet soit au final plus conforme à leurs résultats scolaires et leurs ambitions.

L'Union nationale des associations familiales (UNAF) a effectué en 2010 une enquête qualitative auprès de jeunes de 17 à 18 ans, en fin de cycle (terminale générale, technologique ou professionnelle, fin de CAP ou de BEP) afin de retracer leur parcours et d'analyser comment ils ont vécu leur orientation, mais aussi de mieux comprendre comment s'est effectué leur choix final et ce qui l'a influencé. À côté de ces jeunes, un de leurs parents a également été interrogé. 4 types de parcours ont été dégagés, qualifiés de linéaire, souple, éclectique et chaotique. Il est remarquable de constater que la grande majorité des jeunes interrogés, y compris ceux ayant eu un parcours chaotique, sont satisfaits de leur orientation et plutôt optimistes quant à leur avenir, même s'ils pointent des rebondissements et des crises dans ce cheminement. L'accompagnement des parents, en particulier quand il s'est fait selon un mode non autoritaire, est pointé comme essentiel, aussi bien par les jeunes que par les parents eux-mêmes. *A contrario*, l'école, si elle sait évaluer la capacité à suivre tel ou tel parcours, est vue comme peu apte à accompagner et conseiller. De plus, les uns et les autres regrettent que l'école quand elle délivre une décision contraire aux préférences exprimées ne sache pas l'argumenter, ce qui en accentue la perception négative. Enfin deux problèmes structurels sont soulignés : le sentiment que les décisions d'orientation interviennent trop tard, sans possibilité effective de recours ou de recherche d'alternative, mais encore qu'elles soient dans

certains cas motivées par la nécessité de remplir des classes ou des filières plus que de répondre aux vœux des jeunes, l'offre primant alors sur la demande.

Les résultats d'un sondage réalisé par l'institut CSA en 2008 pour l'Association des parents d'élèves de l'enseignement libre (Apel) sur la perception de l'orientation scolaire et professionnelle par les parents d'élèves rejoignent largement ces résultats, côté parents, puisque la grande majorité d'entre eux s'estiment le mieux placés pour aider leurs enfants à s'orienter, considérant, à 67 %, que l'école ne leur apprend pas suffisamment à faire des choix d'orientation durant leur scolarité. L'orientation est une préoccupation majeure des parents et le sentiment d'un déficit d'information est d'autant plus aigu, notablement plus marqué chez les plus démunis. Ce sont, pour les parents, les débouchés qui priment sur l'épanouissement personnel, mais il est à relever qu'ils affirment laisser une certaine marge de liberté à leurs enfants, ceux des milieux les plus favorisés étant les plus nombreux à chercher à influencer leurs choix.

B. Dispositifs mis en place ces dernières années à l'étranger

Les politiques d'orientation solaire et professionnelle des différents pays sont largement marquées par leur histoire, la configuration de leur système d'éducation, leurs traditions scolaires et pédagogiques mais encore, plus largement, la philosophie politique dominante. De ce fait, les réformes qui ont touché l'orientation, l'accompagnement et l'éducation des élèves en la matière répondent à des motivations et des objectifs variés, dont témoignent les actions et dispositifs qu'elles suscitent. Toutefois, la mondialisation conduit à des rapprochements inévitables qui désormais rendent moins « exotiques » les expérimentations et les innovations pour l'observateur français. Ces dispositifs mis en place à l'étranger dans les années récentes, ne sont pas tous immédiatement et intégralement transposables mais peuvent constituer des sources d'inspiration ou, du moins, de réflexion.

1) Tour d'horizon international large

Le tour d'horizon international qui suit ne cherche évidemment pas l'exhaustivité mais vise à mettre en lumière les principaux objectifs des actions mises en place en les illustrant d'exemples caractérisés par leur originalité et leur ambition et faisant ressortir la grande variété des pays préoccupés d'améliorer les conditions d'orientation de leurs élèves dans un souci à la fois d'efficacité (assurer l'insertion professionnelle et l'adéquation formation-emploi) et d'équité (faire pièce au déterminisme social).

- ***Intégrer l'orientation à l'enseignement ordinaire***

La **Finlande** a particulièrement développé cette voie. L'orientation est intégrée à l'enseignement ordinaire dès l'école primaire. Au collège et au lycée, des heures spécifiques obligatoires sont consacrées à l'orientation pédagogique et éducative : 2 heures par semaine au collège, avec l'aide d'un enseignant spécialisé (visites d'entreprises, films sur les métiers, entretiens individuels avec l'élève et ses parents sur ses centres d'intérêt) auxquels s'ajoutent des « journées professionnelles » avec des intervenants extérieurs. Les professeurs d'orientation, qui interviennent également au niveau du lycée, ont reçu une formation bivalente qui leur permet d'enseigner dans une discipline à côté de l'éducation et du conseil à l'orientation. Si les différents dispositifs instaurés pour décliner cette politique globale d'éducation à l'orientation en font valoir la cohérence, certains observateurs (Sénat, 2010) pointent la précocité du processus qui peut d'une part renforcer le rapport

exclusivement utilitariste des élèves à leur scolarité, d'autre part redoubler un déterminisme social et donc des stéréotypes particulièrement pénalisants, ainsi que nous l'avons montré plus haut**.**

Dans certains pays, l'éducation à l'orientation est non seulement intégrée et précoce mais encore tournée délibérément vers la préparation au marché du travail ou, du moins, à la connaissance du monde de l'entreprise. **En Californie,** ont été mis en œuvre des programmes d'éducation à l'esprit d'entreprise pour des élèves de l'école primaire. Huber *et al*. (2014), qui en ont examiné les effets, constatent que le programme a un effet positif important sur les compétences non cognitives pertinentes pour l'activité entrepreneuriale, mais pas sur les connaissances effectives.

Formation des enseignants. **Aux Pays-Bas**, à partir du constat d'un vide institutionnel au niveau de la formation des enseignants pour l'accompagnement à l'orientation, a été pensé le programme « *Career Orientation and Guidance in Secondary Vocational Education* »**,** dont l'objet est d'enseigner aux enseignants comment mettre en place avec leurs élèves des échanges autour de l'orientation scolaire. 37 écoles volontaires ont été intégrées au projet, et les enseignants de ces établissements ont reçu une formation sur le thème de l'aide à l'orientation. Les résultats de la recherche évaluative ont toutefois montré que les enseignants s'étaient sentis contraints à entrer dans le projet, et qu'ils avaient donc du mal à s'accorder avec les responsables du projet sur une vision commune de l'éducation à l'orientation, si bien que les actions collaboratives restaient défaillantes (Draaisma, Meijers & Kuijpers, 2017 ; 2018)

Système de dossiers. Dans certains pays ont été instaurés des dossiers que les élèves peuvent utiliser pour se situer par rapport à leurs projets professionnels, en y intégrant leurs expériences et apprentissages (OCDE, 2004). Le **Danemark** a par exemple créé un « carnet de bord éducatif **»,** que les élèves commencent dès le début du collège avec l'aide d'un conseiller d'orientation et de leurs parents. Leurs expériences et leurs centres d'intérêt sont ainsi analysés pour les aider à formuler un projet et donc faire les choix qui leur permettront de le réaliser. Dans cette même optique, ont été mis en place en Autriche un « passeport pour l'emploi » et en Allemagne un « passeport pour le choix d'une carrière ».

- ***Recourir massivement au numérique****.*

Les **sites internet dédiés à l'orientation scolaire et professionnelle** sont très utilisés par les jeunes, et les politiques mises en place en matière d'aide à l'orientation tournent de plus en plus autour du numérique. Partant de ce constat en **Grande-Bretagne**, Cathy Howieson et Sheila Semple (2013) ont mené une recherche visant à définir si ces dispositifs d'aide à l'orientation sont réellement efficaces. Ils ont pour cela étudié les effets de deux sites internet écossais. Ces outils seraient considérés par les élèves comme des éléments complémentaires pour les aider dans leur orientation, mais ne pouvant pas remplacer un contact direct avec un professionnel de l'orientation ou un enseignant. Les résultats montrent par ailleurs que les usages des sites varient considérablement en fonction des groupes d'élèves : ceux qui sont considérés comme à risque de décrochage post-bac les consultent moins, ainsi que les jeunes issus de minorités ethniques. Or, ce sont des groupes qui sont le plus sensibles aux actions directes de sensibilisation à l'orientation telles que des rencontres avec des conseillers ou des échanges avec leurs enseignants. Le développement du numérique en matière d'accompagnement à l'orientation, voire son utilisation pour remplacer des méthodes traditionnelles d'accompagnement, pourrait donc constituer pour ces jeunes déjà désavantagés un handicap encore plus important.

En **Australie**, a été lancée la plateforme numérique *Myfuture* pour répondre à un ensemble de problèmes touchant les jeunes, et en particulier : le chômage et le sous-emploi, situations qui nécessiteraient aujourd'hui de former des individus adaptables ; le nombre croissant d'étudiants et décroissant du nombre de professionnels de l'orientation ; les disparités de situations entre régions, qui rendent difficile l'établissement d'une politique nationale uniforme. La plateforme *Myfuture* concerne l'orientation professionnelle à destination de tous les établissements, mais également des particuliers qui peuvent y avoir librement recours. Elle rassemble des informations sur les activités d'enseignement et de formation, sur la situation du marché du travail à l'échelle régionale, sur le contenu des métiers et sur les sources de financement des études. Les utilisateurs peuvent effectuer des recherches en fonctions de leurs intérêts et préférences (Johnson, 2018).

Au **Danemark**, a été lancé en 2011 un service d'orientation en ligne, *e-Guidance*, dépendant du portail national d'orientation. Des conseillers sont joignables par téléphone, SMS, messagerie, courrier électronique ou tchat, tous les jours de la semaine, sur des plages horaires larges. Tous les citoyens peuvent demander conseil au sujet de leur orientation scolaire ou professionnelle. L'usage du tchat en ligne, particulièrement sollicité par les jeunes, représente la moitié des prises de contact[25] auprès du service. Ce succès peut s'expliquer par le fait que la conversation s'adapte au rythme de l'usager et permet ainsi de prendre le temps de la réflexion. La page Facebook du service est également utilisée par les jeunes et leur permet d'échanger entre eux autour de l'orientation et de leurs expériences.

Le programme "*Chilecalifica*", au **Chili**[26] a été pensé conjointement par les ministères en charge de l'éducation, du travail, et de l'économie, pour améliorer l'orientation professionnelle. Ses objectifs initiaux sont de renforcer les filières techniques et professionnelles secondaires et post-secondaires, ainsi que la formation des adultes n'ayant pas terminé leurs études secondaires, et de fournir des informations sur le marché du travail et les métiers. En 2003, le programme a lancé une initiative visant à améliorer l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles secondaires (publiques et semi-subventionnées) du Chili, en agissant d'une part en soutenant la création d'outils d'aide à l'orientation, parmi lesquels la plateforme informatique "*Joblab*", et d'autre part en améliorant la formation des professionnels de l'orientation et en créant des réseaux régionaux de ces professionnels de l'orientation («*Redes de Orientación Vocacional Regionales*») afin d'offrir des services de meilleurs qualité et plus accessibles aux jeunes en recherche d'aide à l'orientation. Le dispositif aurait atteint ces objectifs, permettant un meilleur accès des élèves et leurs familles aux informations sur l'orientation, et améliorant les capacités des conseillers d'orientation (McWhirter & McWhirter, 2011).

Le *serious game Youth@Work* a été développé dans le cadre d'un projet européen Erasmus+ (*the YOUTHYES project*). L'approche par le jeu a été choisie afin de favoriser un engagement plus actif et plus expérientiel des jeunes dans la construction de leur projet professionnel et de leurs prises de décision. Elle doit aussi améliorer leur connaissance d'eux-mêmes. Dans le jeu, le joueur incarne un personnage virtuel qui entreprend un voyage (de carrière) dans le but de chercher des conseils de carrière. A la fin du voyage, le joueur atteint un château dans lequel le roi lui remet un carnet de

[25] https://ufm.dk/en/publications/2013/eguidance_revised2013.pdf

[26] Le Chili serait l'un des pays les plus engagés dans les réformes concernant l'orientation professionnelle, au moins à l'échelle de l'Amérique latine cf. Gallart, M. A. (2008). *Skills, productivity and employment growth: The case of Latin America*. ILO.

voyage dans lequel sont indiquées des compatibilités de tâches et des propositions de choix de carrière pertinents en fonction de ses choix tout au long du jeu (Hummel *et al.*, 2018). Ce dispositif a fait l'objet d'une évaluation : des effets positifs significatifs ont été constatés en termes d'adaptabilité professionnelle et de perception des compétences d'apprentissage de carrière.

- ***Faciliter les réorientations***

Certains systèmes éducatifs s'assurent de la flexibilité des parcours scolaires, afin par exemple de permettre aux jeunes de passer de l'enseignement général à l'enseignement professionnel, ou inversement. C'est le cas en **Autriche**, où les élèves de lycée professionnel peuvent obtenir, en plus de leur diplôme professionnel, un certificat d'études secondaires, leur donnant accès aux études universitaires. Une part importante des étudiants dans le supérieur sort de lycées professionnels (un étudiant sur quatre à l'université se trouve dans cette situation, OCDE, 2015a). En **Suisse**, il existe également des doubles diplômes qui permettent aux jeunes d'obtenir à la fois un diplôme professionnel et une qualification d'entrée à l'université. En **Allemagne,** l'accès à l'université des diplômés de l'enseignement professionnel est encouragé et les titulaires d'une qualification professionnelle peuvent de droit s'inscrire dans toutes les filières universitaires. Certaines mesures d'encouragement ont été expérimentées, avec entre autres des systèmes bilatéraux de transferts de crédits entre certains lycées professionnels et universités de sciences appliquées, cependant la mise en place est difficile car elle nécessite l'engagement des établissements (OCDE, 2015a).

- ***Prendre en charge les jeunes à risque***

Aux **Pays-Bas**, l'orientation est perçue comme un moyen d'assurer la réussite des étudiants – réussite entendue dans le sens de la persévérance dans les études. Plusieurs mesures ont ainsi été prises dans le but de protéger les élèves à risque, faisant baisser le taux de décrochage de 3 points entre 2002 et 2013 (OCDE, 2015a). Il a notamment été mis en place une obligation de qualification pour les jeunes de 16 à 23 ans, ce qui signifie que ceux d'entre eux qui ne valident pas leur diplôme en fin d'études secondaires doivent continuer à fréquenter un établissement d'enseignement jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Des centres régionaux de liaison et de coordination ont été créés pour accompagner les jeunes jusqu'à leur insertion professionnelle. Sont également encouragés les coopérations entre les acteurs de l'enseignement, de l'orientation, de représentation professionnelle. Enfin, dans l'optique de repérer ces jeunes à risque, chaque enfant se voit attribuer dès le début de sa scolarité (à trois ans et demi) un numéro d'identification personnel, qui permet de le rattacher aux données concernant sa scolarité (parcours, assiduité) ainsi qu'à des données personnelles, ce qui facilite l'intervention rapide des centres régionaux auprès de ces jeunes. Des systèmes de repérages basés sur des suivis des élèves informatisés ont également été expérimentés en Estonie (EHIS) et au Luxembourg (registre national des élèves). Lors de la première année d'université, l'orientation est intégrée dans le cursus. Il a été montré un effet positif de ces cours sur la persévérance des étudiants (Te Wierik, Beishuizen & van Os, 2015)

En **Ontario,** le programme local « Passeport pour la réussite »[27] a été instauré en 2001, au départ à l'échelle d'un seul quartier défavorisé de Toronto, dans l'optique de lutter contre les problèmes d'exclusion tels que la déscolarisation, le chômage, la drogue, les grossesses précoces. Du tutorat est assuré dans les matières principales par des étudiants bénévoles, des activités artistiques et sportives

[27] https://www.pathwaystoeducation.ca/

sont proposées, un soutien et une aide à l'orientation sont fournis, ainsi qu'une aide financière pour le suivi d'études secondaires et une incitation financière à l'obtention du diplôme. Pour encourager l'investissement des parents, à chaque élève est attribué un conseiller élèves-parents, qui suit son parcours et l'aide dans ses relations avec son entourage. Le bilan de ce dispositif est positif, puisque le taux de décrochage a fortement baissé chez les élèves bénéficiaires dans ce quartier et qu'il a permis en outre de réduire de 47 % le nombre d'élèves de neuvième considérés comme « à risque » (OCDE, 2015b).

Aux Etats-Unis, les *Career Academies* ont été créées il y a une trentaine d'années afin de favoriser la persévérance des élèves dans les études secondaires et de les préparer à une poursuite d'études ou une entrée sur le marché de l'emploi. Ce sont de petites communautés d'apprentissage qui se mettent en place au sein d'établissements scolaires de zones défavorisées. Des enseignements académiques et techniques sont dispensés aux élèves, qui sont par ailleurs initiés au monde du travail en partenariat avec des employeurs locaux. La mise en place de ce programme dans un établissement nécessite donc de trouver des entreprises partenaires, de rendre flexibles les emplois du temps des élèves afin qu'ils puissent travailler et d'avoir les moyens humains pour mettre en place un suivi des activités professionnelles qui permette d'intervenir en cas de difficulté (Carcillo, 2016). Une évaluation de ce programme a montré que les jeunes bénéficiaires avaient de meilleurs revenus à long terme que le groupe témoin, même s'ils n'obtenaient pas à court terme de meilleurs résultats scolaires (suivi effectué sur 8 ans, Kemple & Willner, 2008). Plus récemment, Lanford et Maruco (2018) font l'historique et présentent une enquête de 2016 sur l'impact de ces *Career Academies* en Californie, état pionnier en la matière. Ils mettent en évidence, du point de vue d'un échantillon de coordinateurs, d'enseignants de l'académie et d'élèves, la capacité du dispositif à offrir des expériences professionnelles précieuses aux élèves et à améliorer leur engagement dans les études. Par ailleurs, il permet d'entretenir les relations entre les établissements d'enseignement et les entreprises et l'échange de ressources entre établissements.

Également aux Etats-Unis, le programme « *Careerstart* » a pour objectif de lutter contre le décrochage scolaire en donnant du sens aux enseignements, en les reliant à des compétences et connaissances utiles dans un milieu professionnel, et donc en augmentant la motivation et l'engagement des élèves. Le programme intervient donc en aidant les enseignants à faire des liens entre leurs objets d'études et de réels exemples d'utilisation dans le monde du travail. Une recherche portant sur les effets de ce programme a montré que les élèves intégrés au dispositif auraient de meilleurs résultats en mathématiques que ceux du groupe contrôle (Woolley *et al.,* 2013).

En **Allemagne,** le projet « *Kumulus* » permet à des jeunes descendants de migrants de recevoir une aide à l'orientation et de découvrir le milieu professionnel grâce à des stages. Il est mis en place dans des établissements scolaires ou le taux de migrants est élevé, où les élèves bénéficient de conseils individuels, d'événements sur l'orientation professionnelle, d'événements incluant les parents. L'objectif est ici de se servir de l'orientation professionnelle pour prévenir le chômage et l'exclusion sociale (Cedefop, 2015).

Les ***Youth Guidance Centres*** ont été ouverts au **Danemark d**ans l'optique de venir en aide aux jeunes qui ne sont ni en emploi ni en formation (NEET). Ces centres suivent les jeunes de 15 à 24 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme du deuxième cycle du secondaire, leur proposent des entretiens individuels, et les guident vers des activités professionnelles ou des formations. Leur activité se situe

entre le conseil et le contrôle. En effet, en plus de l'aide à l'orientation scolaire ou professionnelle, des visites sont effectuées au domicile des jeunes sans emploi ni formation pour vérifier qu'ils restent bien « actifs » (Plant & Thomsen, 2012).

Le programme national **« *Youthreach* »** en **Irlande,** qui s'adresse également aux jeunes sans emploi ni diplômes, comprend une grande part de conseil en orientation. Démarré dès les années 1980, le dispositif a été rénové et relancé en 2006, sous l'égide du ministère de l'éducation et des compétences en collaboration avec le ministère de l'économie, des entreprises et de l'innovation. Il propose aux jeunes entre 15 et 20 ans ayant quitté l'école sans diplôme un programme de deux ans comprenant formations, stages et expériences professionnelles, dans le but de leur permettre de se réinsérer dans la vie active. Il a été largement étudié et évalué (*Inspectorate Department of Evaluation and Skills*, 2010 ; McHugh, 2014 ; *etc*.) : il en ressort notamment que les centres *Youthreach*, devenus un espace de réadaptation efficace pour nombre des jeunes en décrochage scolaire, jouent un rôle important dans le système éducatif irlandais même si beaucoup de jeunes s'avouent honteux d'en dépendre.

2) Les évolutions récentes en Espagne : l'orientation comme processus et le rôle des enseignants[28]

La LOGSE (1990), jalon essentiel dans le système éducatif espagnol vers un modèle plus démocratique et égalitaire et qui prolonge le caractère obligatoire de l'éducation jusqu'à 16 ans, crée notamment des services spécialisés pour l'orientation scolaire et professionnelle, en plus de mettre l'accent sur le travail d'orientation du personnel enseignant, une activité désormais incluse dans les programmes d'enseignement.

La LOPEG (1995) conçoit l'orientation comme à visée d'abord professionnelle tout en la présentant comme une tâche incombant au personnel enseignant sous forme de tutorat, avec une insistance particulière dans les phases de changements de cycle. La LOCE (2002) affirme que tous les élèves doivent bénéficier d'une orientation professionnelle, de la responsabilité des conseillers spécialisés mais aussi de l'ensemble de la communauté éducative. La LOE (2006) précise que l'orientation doit être prolongée tout au long de la vie et que la fonction de tutorat dévolue aux enseignants est primordiale parmi les tâches d'orientation. Elle inclut l'attention à la diversité pour détecter les besoins en matière de soutien éducatif selon le principe d'inclusion. La relation avec les familles y est présentée comme fondamentale. Enfin, la LOE souligne l'importance d'intégrer l'orientation à la formation permanente des enseignants. Le président de la Confédération des organisations de psychopédagogie et d'orientation de l'Espagne (COPOE) affirme, l'année où la LOE est approuvée : « L'orientation a remarquablement évolué ces dernières années. D'une approche réservée à quelques cas d'élèves, on est passé à un modèle plus systémique qui englobe l'ensemble de la communauté éducative » (Educaweb, 2016).

Cette évolution renvoie au changement du paradigme européen en matière d'orientation. Ainsi le Conseil européen (2004, 2008) prévoit-il le guidage tout au long de la vie défini comme « un processus continu qui permet aux citoyens de tout âge, et à tout moment de leur vie, d'identifier leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts ; de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi ; et de gérer leurs stratégies de vie en termes d'apprentissage,

[28] Cette synthèse doit beaucoup à Mar Venegas (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada).

de travail ou dans toute autre situation où les aptitudes et les compétences peuvent être utilisées ou acquises. » (Amor, 2016)

La LOMCE (2013) avance à la seconde année de l'enseignement secondaire la possibilité de s'orienter vers une classe à programme diversifié, en fonction du niveau des élèves. Cette loi introduit parallèlement un dispositif appelé conseil d'orientation : à la fin de chaque année de l'enseignement secondaire obligatoire (12-16 ans), un rapport est remis aux parents ou tuteurs de chaque élève sur le degré de réalisation des objectifs et l'acquisition des compétences ainsi qu'une proposition de l'orientation la plus appropriée, qui peut inclure l'inscription à un programme d'amélioration des apprentissages et des résultats ou à un cours de formation professionnelle de base. En troisième année, et non plus en quatrième année (fin du secondaire obligatoire) comme auparavant, les élèves choisissent leur orientation, vers la voie générale ou bien professionnelle, ce qui constitue une forme de sélection précoce (OCDE, 2012).

L'accès à cette formation, qui correspond à une véritable qualification professionnelle, doit répondre à des conditions d'âge, de scolarité et d'accord explicite des parents ou tuteurs. De cette manière, le travail d'orientation des enseignants devient une activité éducative à forte responsabilité sociale, fondée sur une logique de résultats obtenus à des évaluations standardisées et par rapport à laquelle les enseignants doivent rendre compte de leur travail. Le conseil d'orientation devient ainsi un outil de sélection des étudiants (Guichard, 2006) et de ségrégation scolaire (OCDE, 2012). Toutefois une ordonnance de 2015 (MECD, 2015) souligne l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle au cours de l'enseignement secondaire obligatoire, notamment *via* le tutorat, et précise que la proposition de parcours faite à chaque élève est de nature non prescriptive et doit tenir compte à la fois de son dossier scolaire et de ses intérêts, attentes et capacités, tels que ses parents et lui-même les ont exprimés. Ceux dont les résultats à l'évaluation finale de l'enseignement secondaire obligatoire ne seraient pas suffisants peuvent bénéficier d'un plan individualisé de soutien et de renforcement coordonné par le service d'orientation et le responsable des études.

Le cadre général du master enseignant actuel, établi par un décret de 2007, inclut une spécialité en orientation scolaire pour ceux qui souhaitent devenir conseillers d'orientation. En ce sens cette spécialité répond de près aux prescriptions européennes selon lesquelles les enseignants ont un rôle clé pour aider les individus à découvrir et développer leurs talents et à acquérir les connaissances et compétences dont ils auront besoin en tant que citoyens tout au long de leur vie personnelle, sociale et professionnelle (Journal de l'UE, 2007). Une étude de Vélaz de Medrano *et al*. (2013) fait le bilan de la formation initiale et de l'acquisition des compétences professionnelles des conseillers à la suite de ce changement de paradigme en Espagne. Les auteurs concluent que la formation des conseillers doit être contextualisée et adaptée aux profonds changements du système éducatif espagnol et en particulier de sa mission d'orientation, envisagée comme un processus. Ils notent enfin qu'au niveau de l'enseignement secondaire les conseillers ont besoin d'une formation destinée à répondre aux nécessités moins de l'orientation professionnelle que de l'orientation scolaire pour faciliter le passage vers les étapes suivantes de la scolarité.

3) Le cas de l'Ontario : une politique d'orientation des élèves visant la construction progressive d'un projet à la fois scolaire et professionnel[29]

Sont présentés à la suite deux programmes d'accompagnement à l'orientation actuellement en vigueur en Ontario, qui se complètent et dont les points communs sont, d'une part, la précocité mais aussi la progressivité de l'éducation à l'orientation, d'autre part, le partenariat affirmé avec l'environnement local et tout spécialement le monde professionnel.

- *Tracer son itinéraire vers la réussite,* un programme complet de la maternelle à la fin du secondaire (2013)[30]

Tracer son itinéraire vers la réussite, mis en place à la rentrée 2014, est « *un programme exhaustif de planification d'apprentissage, de carrière et de vie conçu pour aider les élèves à atteindre leurs objectifs personnels et à devenir des citoyennes et citoyens compétents, qui réussissent et qui contribuent à la société* ». L'expression « planification d'apprentissage, de carrière et de vie » fait référence à un processus qui aide à élaborer et à mettre en pratique les connaissances et les compétences nécessaires pour éclairer les choix en matière d'apprentissage, de carrière et de vie. Pour ce faire des possibilités d'apprentissage sont ouvertes au niveau de la classe et de l'école et les parents et la communauté dans son ensemble participent à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation du programme.

Les élèves consignent les preuves d'apprentissage dans un portfolio de cheminement de la maternelle à la 6e année (primaire) puis dans le plan d'itinéraire d'études de la 7e à la 12e année (secondaire)[31]. Un dispositif est mis en place dans chaque école pour aider les élèves à documenter leur apprentissage en matière d'apprentissage, de carrière et de vie. Ils peuvent ainsi réviser et partager les preuves de cet apprentissage avec leurs enseignants, leur conseiller en orientation et, si possible, leurs parents au moins deux fois par an.

En 8e année, les preuves de leurs recherches et de leurs réflexions doivent aider les élèves à choisir leurs cours du secondaire, à établir des objectifs pour le service communautaire et à définir leurs champs d'intérêt pour des activités parascolaires et des possibilités de leadership.

En 10e année, le cours d'exploration de carrière est destiné à planifier la transition du secondaire vers des projets postsecondaires (projet privilégié et alternatives) et le choix des cours par les élèves, en consultation avec leurs parents, pour la 11e et la 12e année.

Les écoles sont tenues de mettre en place un dispositif qui permette aux élèves d'actualiser leurs informations sur les possibilités d'études postsecondaires, de rechercher les meilleures stratégies de planification financière, d'explorer les possibilités d'emploi, de développer leurs compétences de recherche et de conservation d'emploi ainsi que d'apprentissage par l'expérience.

Chaque école élémentaire et secondaire doit donc, sous la responsabilité de l'équipe de direction et avec l'aide du personnel scolaire, mettre à disposition tous les moyens pour que les élèves puissent élaborer au mieux leur programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie. Un comité consultatif, composé des représentants de l'ensemble de la communauté scolaire, est chargé de la

[29] Merci à Nathalie Bélanger (professeur à l'Université d'Ottawa) pour l'aide apportée à la rédaction de cette synthèse.

[30] http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/cps/index.html

[31] Soit de l'équivalent de la 6e à l'équivalent de la Terminale

coordination du dispositif dans chaque école et de la transition d'une école à une autre. Une évaluation est prévue au moins à la fin de la 8e et de la 12e année.

- ***La Majeure haute spécialisation***[32]

La Majeure est un programme spécialisé lancé en 2006 et approuvé par le ministère de l'Éducation qui permet aux élèves des écoles secondaires de satisfaire aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) tout en acquérant des connaissances propres au secteur économique dans lequel ils envisagent de faire carrière. Plusieurs des composantes d'une majeure, notamment les certifications et les formations, les activités d'apprentissage par l'expérience ainsi que les expériences d'anticipation, dépassent le cadre traditionnel de la salle de classe et mettent les élèves en contact avec le monde réel.

Ce programme, axé sur le cheminement de carrière, est conçu pour préparer les élèves à faire la transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur, la formation en apprentissage, le marché du travail ou l'université. Une majeure permet aux élèves d'acquérir des connaissances et de développer des compétences liées à un secteur d'activité de leur choix dans des contextes professionnels authentiques, ce qui favorise l'apprentissage et l'exploration de carrière et aide les élèves à se concentrer sur l'obtention de leur diplôme et à poursuivre leurs objectifs pour le postsecondaire.

Une collaboration étroite entre les conseils scolaires et les écoles est nécessaire pour planifier et mettre en œuvre, de concert avec leurs divers partenaires (universités, communauté, milieu des affaires et de l'industrie), des programmes de la Majeure Haute Spécialisation de qualité pour les élèves. L'ensemble des conseils scolaires et des écoles secondaires doivent canaliser leurs efforts pour développer un réseau de partenaires et aborder la mise en œuvre du programme de la majeure comme une entreprise commune afin de générer un maximum de possibilités pour les élèves, en rapport à la fois avec leurs projets et avec les ressources locales. De tels partenariats fournissent des stratégies efficaces pour collaborer avec les secteurs économiques et les partenaires communautaires et peuvent permettre de partager les ressources et installations existantes dans une visée d'efficacité et d'efficience.

Les certifications et formations sont reconnues après avoir été identifiées et définies en consultation avec des employeurs et des experts de chaque secteur, de sorte qu'elles reflètent les exigences des différents secteurs et mettent l'accent sur des connaissances et des compétences spécifiques. Elles doivent ainsi fournir aux élèves, selon les promoteurs du programme, un avantage lorsqu'ils entrent sur le marché du travail.

4) Le cas de la Corée du Sud : une réforme du lycée centrée sur l'éducation à l'orientation intégrée et la construction de compétences sociales et professionnelles[33]

En Corée du Sud, tout au long du cursus de lycée, les établissements peuvent ajuster et répartir le nombre d'heures de cours de chaque matière sous réserve de respecter le minimum fixé par le curriculum national. Ainsi, les élèves qui, en première année de lycée (équivalent de la classe française de seconde) ont suivi la quantité de cours de musique du curriculum, n'ont plus à y assister jusqu'à la fin du lycée. Dans le prolongement de ces dispositions, la réforme du *Career education intensive semester*, expérimentée en 2016, conduit à ce que les enseignements disciplinaires et les

[32] http://www.edu.gov.on.ca/plusdereussitedeseleves/shsm.html

[33] Cette synthèse doit beaucoup à Young-Sil Kim (Université de Nantes, CREN).

activités expérientielles créatives (culturelles, artistiques, de recherche…) soient réorganisés en s'ouvrant largement à l'éducation à l'orientation traitée, au niveau du lycée, comme une éducation professionnelle (*career education*) et que, durant un semestre voire un an, l'accent soit mis sur des activités d'apprentissage professionnel (*career activity)*. Certains lycées peuvent même prévoir pour les élèves un programme optionnel lié à leurs choix d'orientation professionnelle.

- ***L'intégration de l'éducation à l'orientation aux enseignements disciplinaires***

Dans chaque matière sont mis en relief les éléments liés à l'orientation et à l'éducation professionnelle, que ce soit en coréen, en mathématiques, en sciences, *etc*.

Figure 2 : Processus d'intégration de l'éducation professionnelle dans l'enseignement (Source : *Career education intensive grade, intensive semester system operation manual* (*general high school*



Source : KRIVET & Ministère sud-coréen de l'**Éducation** (2016).

Tableau 4 : Intégration de l'éducation professionnelle dans les activités expérientielles créatives

Domaines intégrés	Exemples
Éducation à l'orientation professionnelle + *autonomous activity*	Choisir une activité destinée à la construction de l'autonomie liée à l'éducation professionnelle
Éducation à l'orientation + *club activity*	Participer à un club d'éducation à l'orientation
Éducation à l'orientation professionnelle + *volunteer activity*	Apprendre la vie professionnelle par la *volunteer activity* dans le cadre de l'éducation à l'orientation

- ***L'évaluation des élèves***

1. Évaluation de la performance prioritairement centrée sur le processus d'apprentissage : l'éducation à l'orientation est intégrée dans les enseignements disciplinaires et la *career activity*.

2. Supports d'évaluation de la *career activity* : rapports de visite, de recherche et d'expérience des élèves. Résultats reportés dans le dossier scolaire.

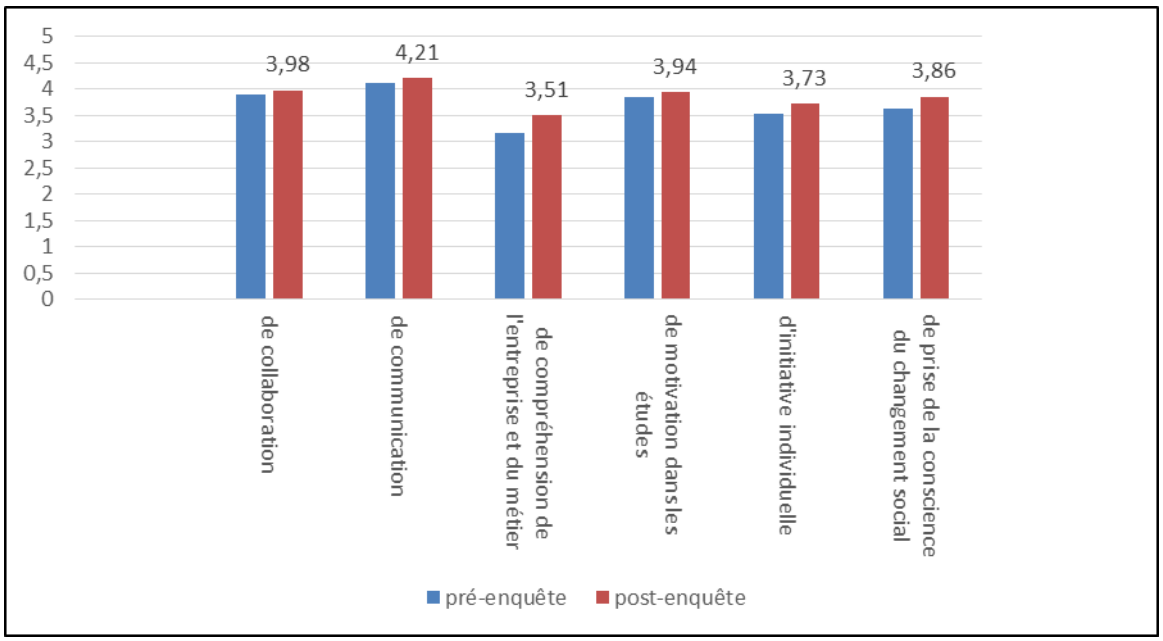
3. Chaque élève rédige son plan d'orientation et la fiche d'orientation qui en résulte est importante pour l'accès à l'enseignement supérieur. Les élèves de terminale peuvent choisir, grosso modo, entre deux procédures : le *Su-Neung* (examen national dont les résultats conditionnent l'accès à des filières et des établissements hiérarchisés) ou le *Comprehensive Student Assessment System for College Admission (CSAS)*. Dans le deuxième cas, la fiche d'orientation est particulièrement déterminante pour la filière auquel les lycéens postulent. La note obtenue au *Su-neung* n'est considérée que comme un critère minimal pour postuler à telle ou telle filière.

- ***Résultats de l'enquête sur l'expérimentation de la réforme***

Pour apprécier la validité de cette expérimentation, avant que la réforme ne soit étendue à l'ensemble des lycées, une enquête d'opinion a été effectuée sur un échantillon de 3 206 élèves des lycées pilotes, une première fois en avril 2016, une deuxième fois en juillet, avec 5 modalités de réponse de 1 à 5 (désaccord total / désaccord / neutre / accord / accord total). En voici les principaux résultats.

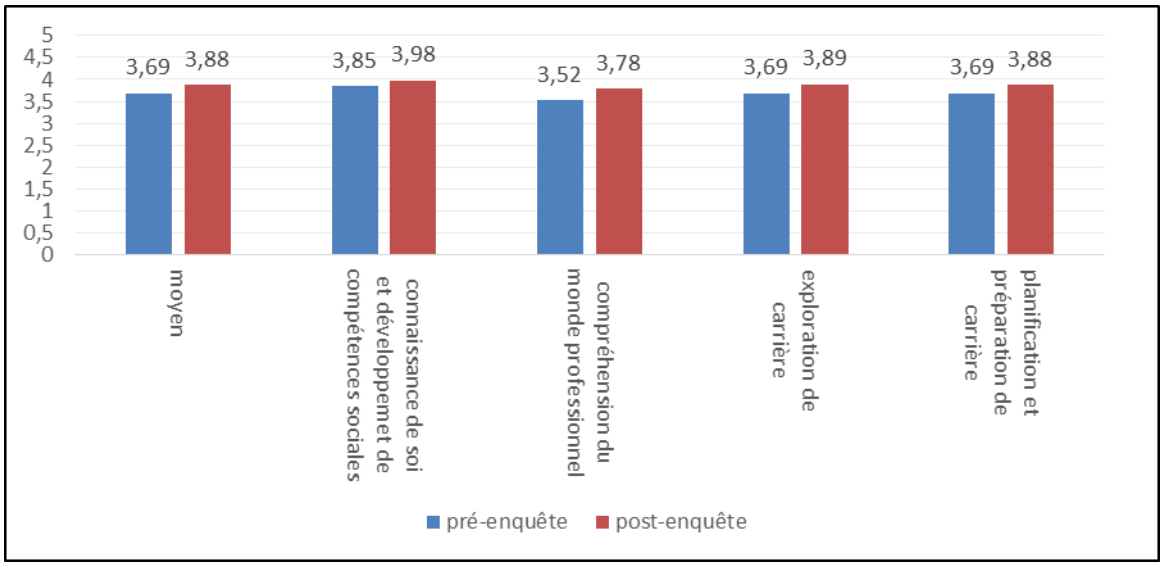
- Accroitre les compétences pour choisir son orientation

Figure 3 : Évolution des compétences pour construire son orientation



Source : General High School Career Education Intensive Semester Model School Performance Report, KRIVET (2016).

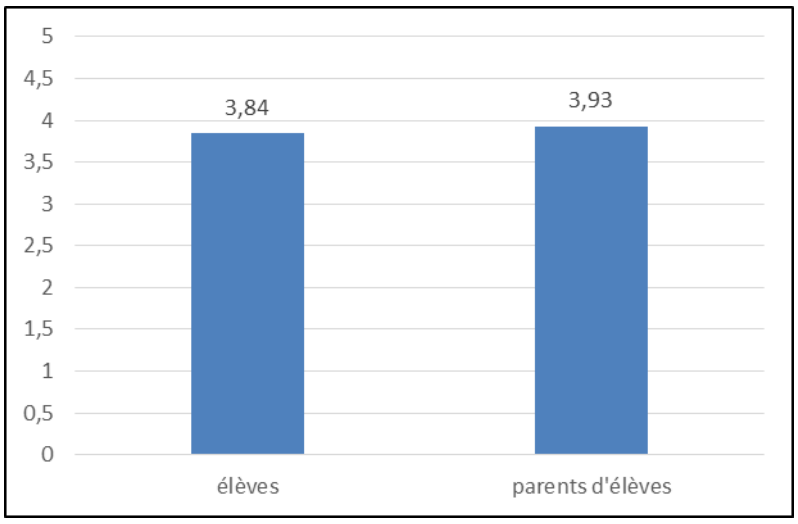
Figure 4 : Évolution de la capacité à atteindre les objectifs de l'éducation à l'orientation



Source : General High School Career Education Intensive Semester Model School Performance Report, KRIVET (2016).

- *Encourager les parents d'élèves à prendre conscience du projet global d'orientation de leurs enfants* plutôt que de se centrer uniquement sur le niveau de leur futur établissement d'enseignement supérieur, comme c'est depuis des années le cas en Corée du Sud.

Figure 5 : Mesure de satisfaction des élèves et des parents d'élèves (post-enquête)



Source : General High School Career Education Intensive Semester Model School Performance Report, KRIVET (2016).

À côté de ce travail de mobilisation des lycées, des élèves et des parents autour d'une éducation active à l'orientation et d'une préparation des études supérieures centrées sur la construction de capacités sociales et professionnelles, la réforme cherche à promouvoir les compétences des enseignants en matière d'éducation à l'orientation.

IV.Conclusion : Apprendre de la comparaison internationale

Il ressort indubitablement des différents constats et des expériences dont ce rapport a rendu compte un ensemble de similarités, au-delà des traditions politiques et culturelles qui marquent la place, les modalités et les objectifs de l'orientation des élèves, et en particulier le rapport entre orientation proprement scolaire et orientation professionnelle ou attelée à l'insertion professionnelle. Ce sont ces similarités sur lesquelles nous insisterons d'abord et qui nous conduiront ensuite à dégager des pistes pour infléchir la politique française d'éducation à l'orientation et d'orientation des jeunes.

1) Problématiques communes aux politiques d'orientation à l'échelle internationale

En matière d'orientation, la première problématique dont la récurrence apparaît à la lecture des comparaisons internationales est celle des publics en difficulté scolaire et sociale. C'est en effet souvent en priorité à eux que s'adressent les politiques d'orientation, qui privilégient les questions des élèves en échec au collège, des élèves décrocheurs, des élèves isolés dans des zones rurales, et qui font donc de l'orientation une nécessité face à la permanence des inégalités socio-scolaires. C'est notamment le cas des exemples étudiés dans la section précédente aux Pays Bas, aux États-Unis, en Allemagne, au Danemark, en Irlande, en Australie et dans l'état canadien de l'Ontario. Autant de contextes nationaux très différents, notamment si on se reporte à la classification des quatre types d'organisation scolaire présentée dans le premier chapitre de ce rapport.

La question de l'évolution des marchés du travail et de l'insertion des jeunes dans le contexte de l'extension des gestions libérales de l'économie constitue un second point commun aux politiques d'orientation, comme en témoigne notamment le rapport rédigé pour l'OCDE par Pauline Musset et Lucia Mytna Kurykova (2018). Que cette question soit traitée d'un point de vue critique à l'égard du « néo-libéralisme » (Hooley & Sultana, 2016), ou qu'elle s'exprime comme un simple constat (Musset & Kurykova, 2018), tous les travaux et toutes les prescriptions politiques sur la question de l'orientation font référence à une transformation des carrières professionnelles marquées, d'une part, par la complexité ou les difficultés des processus d'insertion des jeunes, d'autre part, par la discontinuité et la quasi disparition des carrières linéaires aussi bien au sein des entreprises que des administrations. L'orientation est alors convoquée pour préparer les jeunes à gérer à la fois leur future insertion professionnelle et leur future mobilité professionnelle et leurs probables reconversions.

De cette seconde problématique découle logiquement les quatre suivantes. En premier lieu, pour préparer la jeunesse à la discontinuité de son avenir professionnel, il faut intégrer la formation à l'orientation dans un processus éducatif long qui permette de développer des capacités d'information, d'anticipation et d'autonomie. En second lieu, ce processus « d'éducation à l'orientation » s'adresse à une jeunesse qui est porteuse de représentation de son avenir, d'ambition, de désirs, dont il faut tenir compte tout en préparant les jeunes à les adapter tant à la réalité du marché du travail qu'à leurs propres compétences. Ainsi, beaucoup d'initiatives internationales tendent à organiser un suivi sur le long terme des publics scolaires, même dans des pays dont les systèmes éducatifs étaient jugés performants en termes d'insertion professionnelle (Corée, Pays-Bas, Danemark, *etc*.). Troisième conséquence de ce souci de préparer la jeunesse à une gestion complexe de son avenir professionnel, l'organisation d'un suivi des jeunes sur le long terme

suppose non seulement de faire de l'orientation un objet d'éducation, mais aussi et surtout de coordonner la collaboration d'acteurs dont les activités étaient jusque-là dans presque tous les pays juxtaposées et discontinues, aussi bien dans l'espace que dans le temps. Enfin, conséquence directe du point précédent, dans la plupart des pays concernés les enseignants manifestent leur réticence à s'impliquer fortement dans l'éducation à l'orientation. Ces réticences peuvent être d'ordre organisationnel (absence de formation, absence de rémunération et de temps), mais aussi d'ordre éthique (conception humaniste de l'éducation, refus de s'aliéner aux prescriptions « néo-libérales »).

Une dernière récurrence émerge assez clairement des multiples initiatives internationales en matière d'orientation, c'est celle des conditions d'accès à l'enseignement supérieur et aux universités. Tant en raison des incitations politiques internationales centrées sur la valorisation du capital humain qu'en raison de la pression des demandes des familles, l'orientation est aussi presque systématiquement envisagée comme un outil de gestion des flux vers l'enseignement supérieur. Même dans des pays où ces questions n'étaient pas prioritaires en raison de l'accès précoce et performant d'une partie très significative de la jeunesse à des formations professionnelles en alternance (Allemagne, Autriche), cette préoccupation est désormais d'actualité.

À partir de ces six thèmes récurrents, et si on estime que ces problématiques constituent effectivement un enjeu d'éducation essentiel, on peut donc, prudemment, esquisser quelques recommandations pour la France.

2) Informer, accompagner, coordonner

Outre des raisons déjà évoquées, l'exercice des préconisations de bonnes pratiques inspirées des exemples internationaux est d'autant plus difficile lorsque le diagnostic sur lequel elles se fondent souligne des problèmes au niveau des structures dont on sait qu'elles sont extrêmement difficiles à faire évoluer, surtout dans un pays aussi centralisé que la France. Ainsi, on a vu que les difficultés françaises actuelles tiennent d'abord à trois dimensions structurelles : l'accumulation de finalités disparates attribuées à l'orientation au fil des évolutions sociétales et économiques des cinquante dernières années ; la coexistence d'une diversité de personnels dont la collaboration n'est ni pensée, ni prescrite, ni facilitée ; enfin, la complexité de l'organisation de l'enseignement supérieur. Il est clair qu'il serait hors de propos ici de préconiser des réformes de fond susceptibles de transformer dans leur totalité des réalités structurelles aussi profondément ancrées dans le système scolaire et universitaire français.

Pour contourner cette difficulté et formuler des propositions à la fois réalistes et susceptibles d'agir sur certaines conséquences des blocages structurels identifiés, un chemin possible est d'inverser la démarche d'expertise en partant de ce qui se passe sur le terrain plutôt qu'en raisonnant dans une logique *top-down*. Or un des constats, somme toute surprenant, qu'a repéré ce rapport est que les jeunes Français se disent en définitive plutôt satisfaits de leur orientation. On a vu en effet que le sondage commandé par l'Unaf en 2010[34] avait mis en évidence la satisfaction majoritaire des élèves et de leurs familles à propos de leur itinéraire scolaire et partant de leur orientation. En revanche, ce que ce sondage montre, comme d'ailleurs un autre effectué par l'Apel en 2008 et comme certaines enquêtes (BIOP, 2010 ; Injep, 2012), c'est que la principale ressource des jeunes pour prendre leur décision d'orientation est leur famille, et que l'école leur apparaît de ce point de vue déficiente. C'est

[34] Voir p56 du présent document.

dire que les familles les moins instruites sont particulièrement pénalisées parce qu'elles ont plus de mal à repérer les bonnes sources d'information et subissent à court terme la pression des résultats scolaires de leurs enfants. Ces enfants issus des milieux disposant d'un faible capital culturel sont, au final, les principales victimes de la déficience de l'école en matière d'orientation.

De ce point de vue il est donc clair que là où l'institution scolaire dysfonctionne le plus, c'est dans l'offre d'information et dans l'accompagnement des décisions, ce qui rejoint une des problématiques centrales observée au niveau international : la nécessité d'organiser sur le long terme un accompagnement informé des familles pour les aider à accéder à une autonomie de décision et ne pas subir en permanence la pression à court terme des résultats scolaires. On a vu que certaines expériences locales françaises sont orientées vers l'aide à l'autonomie des élèves et de leur famille, et sans doute faudrait-il en évaluer plus précisément les résultats. Mais des expériences internationales conduites dans plusieurs pays et identifiées dans ce rapport pourraient aussi inspirer des décisions en France :

- la constitution d'un dossier de suivi pour chaque élève centré sur l'évolution de ses projets et de ses informations et co-rédigé avec les familles (Autriche, Allemagne, Corée du sud, Danemark, Ontario) ;
- l'élaboration d'une plateforme internet unique d'informations sur l'orientation associée à la possibilité de dialoguer par téléphone avec des professionnels pour aider à l'élaboration progressif des choix (Danemark), voir d'une plateforme de conseil et de ressources sur l'orientation accessible à l'ensemble de la population (Australie).

Il existe déjà en France des outils qui préfigurent ce type d'expérience (Parcours avenir, plateforme Onisep), mais ils souffrent d'un accompagnement discontinu et mal informé sur leur utilisation.

La mise en œuvre à une échelle nationale et coordonnée de telles initiatives supposerait que des personnels formés et informés leur soient dédiés dans une logique de collaboration et de coordination des informations et des conseils qu'ils délivrent. Il conviendrait sans doute qu'au sein des établissements scolaires certains enseignants, par exemple des professeurs principaux, se voient décharger d'une partie de leurs cours et formés pour consacrer du temps au suivi des élèves en matière d'orientation (comme cela se passe, notamment, en Finlande). On pourrait imaginer que la formation de ces professeurs principaux soit assurée par les services de formation continue en relation avec les services régionaux de l'orientation et non pas au niveau de la formation initiale des enseignants qui est déjà largement surchargée. Une telle expérience n'aurait d'ailleurs de sens qu'en coordonnant structurellement la collaboration de ces professeurs principaux avec les PsyEN qui, en tant que psychologues scolaires, seraient eux-mêmes partie prenante du fonctionnement de la plateforme d'information. Cette plateforme devrait être alimentée par des informations plus précises sur les branches professionnelles et leurs besoins, en liaison avec les organisations d'employeurs mais surtout par le biais de spécialistes de l'insertion professionnelle. Un tel dispositif serait enfin d'autant plus pertinent qu'il permettrait aux élèves et à leurs familles de réfléchir à leur projet d'orientation sur le moyen terme et sans subir la contrainte des résultats scolaires immédiats, et notamment de l'opinion, toujours à court terme, des conseils de classes. Ce point est essentiel pour les familles les plus modestes dont le capital social et informationnel est insuffisant pour leur permettre d'accéder facilement aux bonnes informations.

Le second point majeur qui émerge tant de l'analyse du système français que de l'observation des expériences internationales est à l'évidence celui de l'accès aux formations supérieures. S'il paraît

illusoire de proposer une transformation à court terme des structures complexes de l'enseignement supérieur français, on peut néanmoins faire deux suggestions :

- La première s'inscrit dans la suite de la proposition précédente. On peut penser qu'en cohérence avec la réforme programmée du processus d'orientation liée à l'instauration de Parcoursup les professeurs principaux dédiés à l'orientation en classe terminale soient conduits à jouer à l'avenir un rôle de conseil continu auprès des élèves des établissements, et que ce processus soit partiellement dissocié des avis des conseils de classe. Il est d'ailleurs possible que la réforme en cours des filières du lycée facilite une telle démarche.
- La seconde suggestion concerne le suivi des trajectoires de ceux parmi les étudiants qui ne trouvent pas d'emblée une orientation stable après le baccalauréat et qui s'inscrivent dans un cheminement complexe (Barrère, 2011 ; Delès, 2018). Il serait d'une part pertinent que ces étudiants puissent bénéficier d'un conseil régulier auprès d'une instance qui les connaisse et dans laquelle ils aient confiance, rôle qui pourrait être dévolu aux PsyEN dans le cadre de la plateforme suggérée ci-dessus. Il serait d'autre part essentiel de s'inspirer des expériences internationales en cours en matière de développement de passerelles entre les différents types de formations supérieures, générales et technologiques, mais aussi initiale et en alternance (Allemagne, Suisse, Autriche). Il existe notamment un barrage financier au retour des jeunes travailleurs à l'université qui se voient soumis à des frais d'inscription très supérieurs à ceux demandés aux étudiants primo-arrivants. La même remarque est valable pour les dispositifs de validation des acquis de l'expérience.

On doit certes rappeler que la transposition dans un contexte national des résultats d'analyses effectuées au niveau international pose des questions délicates : d'une part le choix des méthodes de mesure et des objets mesurés dans le cadre d'institutions politiques internationales peut traduire des présupposés idéologiques masqués ou objets de polémiques aux échelles nationales, en l'occurrence aujourd'hui une vision managériale de l'éducation dans les instances européennes (Trehin-Lalanne, 2015) ; d'autre part les mesures strictement statistiques peuvent oblitérer les effets de structure des contextes socio-culturels nationaux sur le fonctionnement des systèmes scolaires (Mons, 2007). Il convient donc de rester prudent dans ce type de démarche.

Néanmoins leur intérêt devient flagrant dès lors que ces analyses font émerger des points communs remarquables dans la manière de poser les problèmes et de proposer des solutions alors même que ces problèmes et ces solutions sont justement produits dans des systèmes culturels, politiques et sociaux *a priori* très différents. C'est ce qui ressort le plus nettement de notre recension et de notre analyse des politiques menées dans les pays et territoires sur lesquels nous nous sommes particulièrement focalisés en raison de leur dynamisme particulier, y compris quand il renvoie à une conception de l'orientation des élèves en décalage avec la tradition française.

Ce tour d'horizon conduit également à prendre en considération des expérimentations qui ont pu être menées en France à la suite d'initiatives institutionnelles, mais aussi des innovations locales trop peu connues, même quand elles ont été évaluées de façon très positive. Il est en effet important de rappeler que la meilleure manière de progresser dans la qualité et l'efficacité de l'orientation est de favoriser, d'accompagner et d'évaluer les initiatives pour traduire en politiques pérennes celles qui réussissent.

Annexe : Tableau récapitulatif des projets Français cités

Des exemples français récents d'innovations en matière d'aide à l'orientation

Où ?	Quoi ?	Objectifs ?	Effets évalués ?
Collège (Réunion)	TPE autour de l'orientation	Permettre orientation plus sereine fin de 3e	
Collège rural (Nouvelle-Aquitaine)	Stage et visite entreprise élèves 4ème	Inciter élèves à formuler des projets plus « ambitieux »	
Académie de Versailles	Mallette des parents pour orientation en 3ème	Mieux impliquer parents des collégiens dans scolarité et orientation	Baisse du redoublement et du décrochage chez bénéficiaires
Collège populaire (Ile-de-France)	Aide élèves scolairement faibles à choisir leur orientation	Prévenir le décrochage scolaire des élèves concernés	
Collèges et lycées "défavorisés" (Aix-Marseille)	Projets et ateliers sup' sciences (PASS)	Favoriser la poursuite d'études scientifiques	Bénéficiaires aspirent plus à poursuivre des études en santé et en sciences.
Lycées (Université du Havre, Normandie)	Evénements liés à l'orientation à destination des lycéens de terminale	Donner aux élèves bonne vision offre locale de formation	Evaluation impossible car faible mobilisation acteurs
Centre régional information jeunesse (Limousin)	Réseau de petits relais information jeunesse	Créer vaste réseau de ressources orientation en milieu rural	
Association ACTENSES (différentes régions)	Dispositif reposant sur le parrainage d'un membre du monde de l'entreprise	Aider jeunes à définir projet professionnel et orientation	Ambitions des bénéficiaires plus modestes et « plus réalistes »
Lycée de Fécamp (Normandie)	Accompagnement pour réussite des élèves de STMG dans études supérieures	Image positive et poursuite études supérieures technologiques	
Lycées (Université de Lille)	Mise en place dialogue régulier avec parents	Mieux préparer les élèves au « métier d'étudiant »	Bénéficiaires ont projet mieux défini et supportent mieux une orientation « par défaut » à l'université
LP et LEGT (Nouvelle-Aquitaine)	Collaboration entre 2 lycées autour des dossiers des	Permettre à des lycéens professionnels moyen mais	

	candidats	motivés d'obtenir un BTS	
Association Tous chercheurs et 4 lycées (Marseille)	« Hippocampe S » à destination des élèves de 1ère et terminale S	Immersion dans laboratoire conçu pour projet	Bénéficiaires s'orientent plus dans filières scientifiques
Université Lumière (Lyon)	Découverte milieu universitaire lors d'un cours spécifique	Réduire le décrochage universitaire	Bénéficiaires envisagent études plus longues et déclarent avoir fait leur choix d'orientation plus tôt
Université Paris 12	2 jours d'immersion à l'université	Présentation des métiers en lien avec les filières LLSH	
Académie Aix-Marseille	Programme « Futures scientifiques »	Accroître part filles dans filières scientifiques et technologiques du sup.	Utile pour celles qui étaient indécises et limite les orientations par défaut
Lycée Villeneuve-sur-Lot (Nouvelle-Aquitaine)	Projet « Constellation Ariane », en partenariat européen avec lycée de Zurich	Découverte métiers scientifiques dans cadre construction fusée Ariane	
Lycée ZEP Marseille et L1 Université Provence	DACORES = aider à apprendre « métier d'étudiant » par tutorat	Lutter contre inégalité des chances	Meilleure réussite aux examens en L1
Lycées « défavorisés » Ile-de-France	Tutorat	Promouvoir égalité des chances dans accès études scientifiques	Meilleures performances en mathématiques des bénéficiaires
Université d'Angers	Diversification de l'information et orientation active	Réduire l'échec en L1	Meilleur investissement des enseignants dans l'orientation
Université de Cergy-Pontoise	Suivi parcours lycée - enseignement supérieur - insertion professionnelle	Aider les enseignants de lycée à mieux préparer l'orientation de leurs élèves	Meilleures connaissance et information des enseignants sur l'université

Bibliographie

Albouy, V., Tavan, C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Economie et statistique*, n°410, 3-22.

Albouy V., Wanecq T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique*, n° 361, 27-52

Allouch, A., van Zanten, A. (2008). Formateurs ou "grands frères" ? *Éducation et sociétés 21*, 49–65.

Amor, E. (2016). La importancia de la orientación a lo largo de la vida en la Unión Europea. *La nueva ruta del empleo,* en http://www.lanuevarutadelempleo.com/Noticias/la-importancia-de-la-orientacion-lo-largo-de-la-vida-en-la-union-europea (consulté le 5 juillet 2018)

André, G. (2012). *L'orientation scolaire : Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : PUF.

Arum R., Gamoran A., Shavit Y. (2007). Inclusion and diversion in higher education: A study of expansion and stratification in 15 countries. In Shavit Y., Arum R., Gamoran A. (éd.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study* (p.1-35). Stanford (CA): Stanford University Press.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière*. Paris : Armand-Colin.

Baudelot, C. *et al.* (2003). Les CPGE au fil du temps, *Dossier de la DEP*, n° 146.

Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne. *Formation emploi*, 101(1), 149-165.

Beaupère, N., Boudesseul, G., Macaire, S. (2009). Sortir sans diplôme de l'université: comprendre les parcours d'étudiants" décrocheurs". OVE infos n°21, Documentation française.

Begue, M. (2014). Collège Amiral P Bouvet : Travaux Personnels Encadrés de l'orientation. Repéré sur Expérithèque, à : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=9794.

Behaghel, L., Chiodi, V., Gurgand, M. (2013) Evaluation de l'impact du programme de parrainage d'aide à l'orientation de l'association Actenses.

http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Actenses_rapport_jan2013.pdf

Bernard P.Y., Masy J., Troger V. (2016). *Le Baccalauréat Professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris : PUF.

Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.

Berthet, T *et al*. (2010). La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire. *Formation emploi*, 109-2010, 37-52.

Bertin, J.-C., Gravé, P. (2012), rapport d'évaluation de l'expérimentation sur l'orientation active à l'Université du Havre.

http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_EVA_AP1_405.pdf

BIOP (2010). *Les jeunes et leur orientation : points de vue et témoignages*. Paris : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

BIOP/CCIP (2008). Choix d'orientation : jeux de hasard, stratégie ou processus bien préparé? http://www.biop.cci-paris-idf.fr/upload/pdf/etude-orientation-scolaire-BIOP-2008.pdf

BIOP/CCIP (2009). *L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation ?* Etude réalisée par S. Kitabgi, Novembre 2009 http://www.biop.cci-paris-idf.fr/upload/pdf/Etude-evaluation-scolaire-orientation-2009.pdf

Bluntz, C. (2018). Choix d'orientation en terminale et mobilité géographique. *Note d'information du SIES*, 18.01.

Bodin, R., Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, vol. 2,(3), 225-242.

Boudesseul, G. (2010). La segmentation par l'orientation ? *Formation emploi*, 109-2010, 53-70.

Boulet, P. (2017a). Orientation dans l'enseignement supérieur : vœux formulés pour la rentrée 2017-2018. *Note Flash du SIES*, n°6.

Boulet, P. (2017b). Propositions d'admission dans l'enseignement supérieur et réponse des candidats pour 2017-2018. *Note Flash du SIES*, n°20.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et leurs études*. Paris : Editions de Minuit.

Brinbaum, Y., Guégnard, C. (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi*, 118, 61-82.

Britton, M., Gilles, L., Jauneau, P. (2013) Evaluation du dispositif « orientation active ». Collection des rapports, Crédoc. http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R305.pdf

Brizio, A., Castets-Fontaine, B., Plessard, C., Berthet, T. (2012), rapport d'évaluation pour le FEJ. http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_EVA_AP1_335.pdf

Brodaty, T., 2013. « Sécuriser le choix des études supérieures », rapport d'évaluation pour le FEJ. http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_EVA_AP1_108.pdf

Buck, S., McGinn, K. (2005) Initial Vocational Education and Training in Ireland: Draft report prepared by FÁS on behalf of Cedefop in accordance with Cedefop guidelines.

Buisson-Fenet, H. (2005). Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de « réorientation » scolaire en fin de seconde. *Sociétés contemporaines*, n° 59-60,(3).

Buisson-Fenet, H., Draelants, H. (2010). Réputation, mimétisme et concurrence. Ce que l'ouverture sociale fait aux grandes écoles. *Sociologies Pratiques 21*, 67–81.

Buisson-Fenet, H., Landrier, S. (2008). Être ou pas ? discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une 'prépa ZEP' de province. *Éducation et sociétés 21* (1), 67–80.

Carcillo, S. (2016). Des compétences pour les jeunes défavorisés : leçons américaines. Presses de Sciences Po.

CEDEFOP, 2015, Career guidance in unstable times: linking economic, social and individual benefits, briefing note.

Chan-Pang-Fong, E. (2017). Les bacheliers 2014, où en sont-ils à la rentrée 2015 ? *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche*, n° 17.09.

Chauvel S. (2014). Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires. Politix, 2014-4, n°108, 53-73.

COE (2009). *L'orientation scolaire et professionnelle des jeunes*. Propositions du Conseil d'Orientation pour l'Emploi, 20 janvier 2009. http://www.coe.gouv.fr/propositions_COE_orientation_-_20-01-09-32cba.pdf?file_url=IMG/pdf/propositions_COE_orientation_-_20-01-09-3.pdf

Court, M., *et al.* (2013). L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des « choix de compromis » ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses. *Revue française de pédagogie*, 184, 29-40.

Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante.* Paris : La Découverte.

Daverne, C., Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation.* Paris : PUF, coll. Education et société.

Delès R. (2018). *Quand on n'a que le diplôme. Les jeunes diplômés et l'insertion professionnelle*. Paris : 2018

Denjean, M. (2018). Parcours et réussite en STS : les indicateurs de la session 2017. *Note Flash du SIES*, n°8.

Depoilly S. (2014). *Filles et garçons au Lycée pro.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Didier-Fèvre, C. (2014). Les jeunes de l'espace périurbain à l'épreuve des choix post-bac. *Formation emploi*, 127(3), 27-48.

Di Vito, P. (2013). Pour une orientation réussie du lycée à l'université, rapport d'évaluation pour le FEJ. http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_EVA_AP1_379.pdf

Draaisma, A., Meijers, F., Kuijpers, M. (2018). The development of strong career learning environments: the project 'Career Orientation and Guidance' in Dutch vocational education, Journal of Vocational Education & Training, 70:1, 27-46, DOI: 10.1080/13636820.2017.1392995

Draaisma, A., Meijers, F., Kuijpers, M. (2017) Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study, British Journal of Guidance & Counselling, 45:2, 165-177, DOI: 10.1080/03069885.2016.1217979

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35-4, 511-532.

Dubet F. (2002). Le déclin de l'institution. Paris : Le Seuil.

Duroudier, M. (2018). Parcours avenir : des « rendez-vous de l'orientation » en 4ème, pour agir sur la motivation et l'ambition des élèves. Repéré à : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=13593

Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat M., Kieffer A. (2008). La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 2008/1, 63, 123-157.

Duru-Bellat, M., Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Education. <halshs-00325099>

Dutercq, Y. Lanéelle, X., Michaut, C., David, P. (2018, à paraître). Les classes prépas sur le marché. Attractivité et stratégies de recrutement des classes préparatoires de proximité. *Education et Formations*.

Educaweb (2016). Entrevista a Juan Antonio Planas Domingo, Presidente de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), 10/10/2006, en https://www.educaweb.com/noticia/2006/10/10/orientacion-ha-evolucionado-notablemente-ultimos-anos-modelo-mas-1930/ (consulté le 4 juillet 2018).

FEJ, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, (2013). *Premiers enseignements des expérimentations en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Note thématique.* Paris : Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative.

Filâtre, D. (2017). *Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants.* Rapport général de la consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Gallart, M. A. (2008). *Skills, productivity and employment growth: The case of Latin America*. ILO.

Goux, D., Gurgand, M., & Maurin, E. (2014). Adjusting Your Dreams? High School Plans and Dropout Behavior (No. 7948). IZA discussion paper.

Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école.* Rapport au Haut Conseil de l'Education. Paris : Haut Conseil de l'Education.

Guigue, M. (dir.) (2001). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Hooley, T., & Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling (NICEC)*.

Howieson, C., & Semple, S. (2013). The impact of career websites: what's the evidence?. British journal of guidance & counselling, 41(3), 287-301.

Huber, L. R., Sloof, R. and Van Praag, M. (2014) 'The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment', *European Economic Review,* 72, 76–97.

Hummel, H. G., Boyle, E. A., Einarsdóttir, S., Pétursdóttir, A., & Graur, A. (2018). Game-based career learning support for youth: effects of playing the Youth@ Work game on career adaptability. Interactive Learning Environments, 26(6), 745-759.

INJEP (2009). *Les jeunes et l'information dans leur orientation et leur parcours personnel*. Angoulême : INJEP/CIJ Angoulême, avril 2009.

http://www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/pdf/_rap_angoul090228e.pdf

INJEP (2012). Orientation : les pratiques d'information des jeunes changent la donne. Jeunesses. Etudes et synthèses. *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, n°9, juin 2012

http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/JES9_orientation_BD.pdf

Inspectorate Department of Evaluation and Skills (2010). *An Evaluation of Youthreach. Inspectoate Evaluation Studies*. Dublin: Department of Evaluation and Skills.

http://www.cedefop.europa.eu/files/3_2_3a_evaluation_youthreach_en.pdf

Jaggers C. (2012). Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011, *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche*, n° 12.07.

Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006, http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), BOE Núm. 295, martes, 10 de diciembre de 2013, https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Jellab, A. (2008). *Sociologie de l'enseignement professionnel.* Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.

Johnson, V. (2018). MyFuture, un service en ligne pour construire son parcours. Quelles compétences pour les professionnels dans ce contexte mouvant ? Le point de vue australien. Communication au colloque international « orientation et transformation numérique » de l'ONISEP. http://www.onisep.fr/colloque

Journal officiel de l'UE (2007). Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil du 15 novembre 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A42007X1212%2801%29#ntr1-C_2007300ES.01000601-E0001 (consulté le 7 juillet 2018)

Journal officiel (2015). *Parcours Avenir*. Arrêté du 1-7-2015, J.O. du 7-7-2015, MENESR – DGESCO.

Kemple, J. J. and Willner, C. J. (2008) Career academies: long-term impacts on labor market outcomes, educational attainment, and transitions to adulthood (Report), New York: MDRC publications.

Kergoat P., Capdevielle-Mougnibas V., Coutinat-Camps A., Jarty J., Lemistre P., Saccomano B. (2016). *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycées professionnels*, Cereq Net.Doc, n° 162.

KRIVET (2016). *General High School Career Education Intensive Semester Model School Performance Report.* Seoul: KRIVET.

KRIVET & Ministère sud-coréen de l'éducation (2016). *Career education intensive grade, intensive semester system operation manual (general high school).* Report 2016-39-3. Seoul: KRIVET.

Kurikova L. & Musset P., (2018). Working it out, Carrer guidance and employer engagement, OCDE education working papers n° 175

Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (2012). PASS : Projets et Ateliers Sup'Sciences: des passerelles vers les études scientifiques. Rapport d'évaluation. Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. En ligne : http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_final_EVA_AP1_427.pdf

Lanford, M., & Maruco, T. (2018). When Job Training Is Not Enough: The Cultivation of Social Capital in Career Academies. *American Educational Research Journal*, *55*(3), 617-648.

La Croix (2008). *Sondage La perception de l'orientation scolaire et professionnelle par les parents d'élèves,* réalisé par l'institut CSA. Cahier central du journal La Croix, 28 mai 2008.

Lacoste, S., Esparbès-Pitre, S., Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/3, 295-322.

Landrier, S., Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109-2010, 23-36.

Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/2, 143-164.

Marquié, G. (2012). Orientation : les pratiques d'information des jeunes changent la donne. *Jeunesses. Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, n°9, INJEP, juin 2012.

Masy, J. (2012). L'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles : entre leurre et justice. *Congrès de l'Association française de sociologie, Grenoble, France*.

Maxwell, C., van Zanten, A. (2015). Elite education and the state in France : Durable ties and new challenges. *British Journal of Sociology of Education 36* (1), 71–94.

McHugh, K. (2014). *A Road Less Spoken' The experiences of Youthreach participants.* PhD thesis, National University of Ireland Maynooth.

McWhirter, E. H., McWhirter, B. T. (2011), Critical Perspectives on Adolescent Vocational Guidance in Chile. Journal of Career Development, vol 39, Issue 4, pp. 386 – 404. https://doi.org/10.1177/0894845311400910

Merle P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 57(4-5), 633-660.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2015). *Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas*. «BOE» núm. 163, de 9 de julio de 2015, 1-26.

Ministère de l'Education nationale (2010). *Ouverture sociale des grandes écoles, livre blanc des pratiques.* Conférence des grandes écoles.

Ministère de l'Education nationale (2012). *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac.* Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale à la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2011). Orientation active, faire découvrir l'université aux lycéens dès la classe de 1ere. Repéré à : media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/orientation-insertionprofessionnelle/21/2/Dossierdepresse-Orientationactive178212.pdf

Mons, N., 2007, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF

Nakhili, N. (2010). Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence. *Céreq Bref,* n°271, 4 p.

Naves, M. C., & Wisnia-Weill, V. (2014). Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. *Rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective*.

Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.

OCDE (2004) *L'orientation professionnelle, guide pratique pour les décideurs*. Paris : OCDE.

OCDE (2012). Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja. Résumé en espagnol, http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en

OCDE (2015a). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015. Les jeunes, les compétences et l'employabilité.* Paris : Editions OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr

OCDE (2015b). *Création d'emplois et développement économique local*. Paris : Editions OCDE

Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires.* Paris : PUF.

Palheta U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.

Pietropaoli, K. (2008). Voeux, stratégies et orientations réelles des bacheliers technologiques. Education & formation, n°77, 83-88.

Pihet, C., Travers, M. (2013). Développer des synergies d'avenir du lycée à l'Université », rapport d'évaluation.
http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_Evaluation_AP1_251_FEJ.pdf

Plant, P., Thomsen, R. (2012). Career guidance in Denmark: Social control in a velvet glove. Orientación y Sociedad, N°11.

Ponceau, J. & Chan-Pang-Fong, E. (2017). Après le bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2014. *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche,* 17.01.

La constellation Ariane (2015) Un projet européen présenté dans le cadre d'Expérithèque. Objectifs. Repéré à : https://www.labofab.fr/objectifs

Rayou, P., Glasman, D. (2012). *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?* Lyon : Centre Alain Savary, Ifé-ENS.

Rectorat de l'Académie de Nantes. (2017). Données chiffrées post-Bac Juin 2017, http://www.ac-nantes.fr/orientation-et-insertion/espace-etablissement/donnees-chiffrees-post-bac-juin-2017-1110429.kjsp?RH=1426502569022 (consulté le 3 août 2018).

Robert, A. (2007), La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme, *Revue française de pédagogie*, 159, 81-92.

Rouyer**, C.,** Gilles**, P-Y.,** Bochatay, K.**,** Congard, A. (2012). Réduire les inégalités sociales à l'université : présentation d'un dispositif d'aide à l'orientation et à la transition secondaire-supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 41/3 | 2012, Online since 07 September 2015, connection on 12 July 2018.
URL : http://journals.openedition.org/osp/3850 ; DOI : 10.4000/osp.3850
Spampani, J. M., Munos, D. (?). Collège de Montgaillard : Passer d'une orientation subie à une orientation choisie. Repéré à :
http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=8003

Saint Martin, M. de (2008). Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice. *Éducation et sociétés*, 21, 95-103.

Selz M., Vallet L.-A. (2006). La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent. In *Données sociales, La société française*, Insee, 101-107.

Sénat (2007). *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de "délit d'initié"***.** Rapport de la mission d'information sur la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles, n° 441, septembre 2007.

Sénat (2010). Finlande : le bon élève des systèmes éducatifs occidentaux peut-il être un modèle ? Rapport de mission d'information sur l'orientation scolaire, fait au nom de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, n° 399, avril 2010.

Sénat (2016). *Une orientation réussie pour tous les élèves.* Rapport de la mission d'information sur l'orientation scolaire, fait au nom de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, n° 737, juin 2016.

Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La documentation française.

Te Wierik, M. L., Beishuizen, J., & van Os, W. (2015). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. Studies in Higher Education, 40(10), 1947-1961.

Théophile, N. (2017). S'orienter en Licence après un bac technologique. Entre logiques individuelles et mécanismes institutionnels. *Éducation & formations*, n°93, 89-103.

Thomas, J. (2013). Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines : Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de « faire le genre ». *Sociétés contemporaines*, 90(2), 53-79.

Tilmant, A. (2013). APRES - Accompagnement Personnalisé Pour la Réussite des Etudes Supérieures - dans la filière STMG. Repéré à : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=6954

Toutin, M.-H., 2013, Demain l'université : un projet d'accompagnement à la construction du parcours de formation du lycée à l'université. Rapport d'évaluation du Cereq pour le FEJ.

http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_EVA_AP1_200.pdf

Tréhin-Lalanne R., (2015). Le miroir de la comparaison internationale. Politiques et mises en scène des chiffres sur l'éducation dans la « société de la connaissance », *Entreprises et histoire n° 79*.

UNAF (2010). L'orientation scolaire vécue par les jeunes et leurs parents. Etude qualitative n°2 (coordonnée par P. Humann). Union nationale des associations familiales. https://www.unaf.fr/IMG/pdf/UNAF_Etude_Qualitative_n2.pdf

Van de Walle, I., Britton, M., Brice, L., Mordret, X. (2013). « Futures scientifiques », rapport d'évaluation.

Van Zanten A. (2001). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines 79*, 69–95.

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, (1), 80-92.

Vélaz-de-Medrano, C. *et al.* (2012). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación,* número extraordinario 2013, 363-383.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, nº 18(2), 87-108.

Weil, P. (2005). *La République et sa diversité. Immigration, intégration, discriminations.* Paris : Seuil.

Woolley, M., Woolley, M. E., Rose, R. A., Orthner, D. K., Akos, P. T. and Jones Sanpei, H. (2013) 'Advancing Academic Achievement Through Career Relevance in the Middle Grades: A Longitudinal Evaluation of CareerStart', American Educational Research Journal, 50 (6), 1,309–1,335.



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Carré Suffren
31-35 rue de la Fédération
75015 Paris
Tél. 01 55 55 02 09
cnesco.communication@education.gouv.fr
www.cnesco.fr
@Cnesco Cnesco

Membre de

CIEP

ALLIANCE SORBONNE UNIVERSITÉ

Centre international d'études pédagogiques
1 avenue Léon-Journault
92318 Sèvres Cedex
Tél. 01 45 07 60 00
www.ciep.fr/contact/
www.ciep.fr
@ciep_sevres CIEP (page officielle)