



Haut Conseil de l'Éducation

L'orientation scolaire

Bilan des résultats de l'École - 2008

AVANT-PROPOS

Aux termes des dispositions de la loi du 23 avril 2005, le Haut Conseil de l'Éducation *“établit chaque année un bilan des résultats obtenus par le système éducatif”*.

Pour 2008, le Haut Conseil a porté son attention sur l'orientation scolaire. Des responsables publics, des acteurs de terrain et des chercheurs ont été entendus. Des études ont été demandées à plusieurs instituts et laboratoires de recherche spécialisés. Enfin, le Comité consultatif auprès du Haut Conseil a été réuni deux fois pour recueillir l'avis des représentants des personnels enseignants, des parents d'élèves et des lycéens.

Le Haut Conseil de l'Éducation s'est appuyé sur ces différentes contributions pour présenter son bilan.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
I. L'ORIENTATION SCOLAIRE : MÉCANIQUE D'EXCLUSION ?	10
1. L'orientation au collège et au lycée dépend étroitement du niveau initial des élèves à l'école primaire	10
2. L'orientation consiste à trier les élèves en fonction de leurs seuls résultats scolaires dans les savoirs abstraits	10
3. L'origine sociale et les diplômes des parents sont des facteurs déterminants	12
4. Dans un système très hiérarchisé, l'orientation est faite trop souvent d'exclusions successives	13
5. Une mauvaise orientation est difficile à rattraper	17
II. L'ORIENTATION SCOLAIRE TEND À FONCTIONNER EN CIRCUIT FERMÉ	19
1. L'orientation des élèves et leur niveau de qualification final sont conditionnés par la structure de l'offre éducative	19
2. L'offre de formation professionnelle est abondante, mais le choix pour chaque élève est limité	20
3. L'offre de formation professionnelle s'adapte difficilement aux nécessités économiques	21
4. Avec l'apprentissage, l'adéquation des formations au marché du travail est en général assurée	23
5. Dans la voie professionnelle courte, les formations tertiaires sont préférées à celles du secteur de la production qui offrent pourtant plus de débouchés	24

III. QUATRE PRIORITÉS POUR L'ORIENTATION SCOLAIRE	26
1. Faire prendre en charge les missions d'accueil et d'information par les régions	26
2. Redéfinir la fonction de conseil en orientation, aujourd'hui mal exercée	28
3. Donner aux professeurs toute leur place dans l'orientation	32
4. Renforcer l'éducation à l'orientation pour aider les élèves à faire des choix	33
CONCLUSION	35
ÉTUDES	37
COMPOSITION DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION	38

INTRODUCTION

Depuis la décision du Conseil européen, réuni à Lisbonne en 2000, de faire de l'Europe la société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde d'ici 2010, l'orientation scolaire et professionnelle se trouve plus que jamais au premier plan des politiques éducatives des pays industriels et développés. Malgré des différences tenant à leur histoire et à leur culture, ils sont confrontés à des difficultés communes : les élèves ont une connaissance limitée des débouchés professionnels et des métiers ; les services qui s'occupent d'orientation sont mal coordonnés ; leurs personnels ont une formation insuffisante ou fragmentaire ; la population accède inégalement à ces services, en particulier à l'âge adulte ; les jeunes sont trop nombreux à quitter prématurément l'École.

Le terme "orientation" recouvre deux activités que la langue anglaise distingue : le processus qui répartit les élèves dans différentes voies de formation, filières et options ("students distribution") ; l'aide aux individus dans le choix de leur avenir scolaire et professionnel ("vocational guidance", "school and career counseling"). Le présent rapport traitera de ces deux activités et se concentrera sur l'orientation dans le secondaire.

En 2006-2007¹, enseignements public et privé confondus, environ deux millions d'élèves des collèges et des lycées ont eu à faire un choix de formation, que ce soit en fin de troisième, de seconde générale et technologique, de terminale BEP (seconde année de préparation du BEP), de terminale générale, technologique ou professionnelle (seconde année de préparation du baccalauréat professionnel). C'est dire l'importance de la question.

Dans le secondaire, les échéances qui se situent à la fin de la classe de troisième et de la classe de seconde générale et technologique² sont

1. *Repères et références statistiques (RERS)*, MEN-DEPP, 2007.

2. Dans l'enseignement professionnel, les élèves qui ont obtenu leur BEP (brevet d'études professionnelles) poursuivent leurs études (vers un baccalauréat professionnel de la spécialité de leur BEP ou, le cas échéant, vers un baccalauréat technologique) ou choisissent de s'insérer professionnellement. Quant aux élèves titulaires d'un CAP (certificat d'aptitude professionnelle), ils entrent majoritairement dans la vie active.

déterminantes. En fin de troisième, il s'agit de choisir entre la voie générale et technologique d'une part, et la voie professionnelle d'autre part, les diplômés de la voie professionnelle pouvant eux-mêmes se préparer soit sous statut scolaire, soit par apprentissage. En fin de seconde générale et technologique, c'est la série du baccalauréat (général ou technologique) qui est choisie. Depuis la suppression du palier d'orientation de cinquième, il n'y a plus d'orientation avant la fin de la troisième pour la grande majorité des élèves ; pour une minorité, il existe des dispositifs particuliers, à l'entrée en troisième ou dès la classe de quatrième, qui conduisent presque toujours les jeunes vers la voie professionnelle³.

À l'issue du collège, l'orientation fonctionne comme un couperet pour de nombreux élèves : ils sont quatre sur dix environ à considérer que leur orientation a été plus subie que voulue⁴. L'orientation provoque alors un sentiment d'injustice. De multiples paramètres l'influencent, en premier lieu les données sociales qui ne sont pas sans affecter les résultats scolaires, et elle est loin de prendre en considération toutes les qualités des élèves. Surtout, les familles savent ou entendent dire que, selon la filière d'affectation et le baccalauréat obtenu, les possibilités de poursuite d'études, d'accès à l'enseignement supérieur et d'insertion professionnelle sont très différentes, notamment quand le marché de l'emploi est étroit.

Le chômage en France touche particulièrement les moins de 24 ans⁵ et, parmi eux, ceux qui ne sont pas ou qui sont peu diplômés. Dans son étude de la génération sortie en 1998 du système éducatif, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) constate que, trois ans après, en 2001, seulement 65 % des non-diplômés ont un emploi contre 80 % des diplômés du secondaire et 90 % des diplômés du supérieur (bac + 2 et plus). Dans son étude de la génération sortie

3. Ces dispositifs concernent moins de 7 % des élèves : troisième d'insertion, apprentissage junior, découverte professionnelle 6 heures.

4. *Éducation & formations*, n° 72, MEN-DEPP, 2005.

5. Le taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans s'élève en France à 23 % ; la moyenne européenne est à 17,5 %. Dans les pays où l'apprentissage et le travail étudiant sont plus développés, le taux d'emploi est naturellement plus élevé (INSEE, 2008).

en 2004, 58 % des non-diplômés occupent un emploi trois ans après, en 2007, contre 75 % des diplômés du secondaire et 87 % des diplômés du supérieur. Si la situation des diplômés s'est dégradée, celle des non-diplômés s'est détériorée plus encore. Leurs emplois sont en outre souvent précaires, à durée déterminée pour la moitié d'entre eux. Le diplôme reste bien une protection contre le chômage et contre des conditions d'emploi difficiles.

Réduire le nombre de ceux qui arrêtent leurs études sans diplôme ni qualification et les diplômer au bon niveau et dans des secteurs qui offrent des débouchés est une exigence pour la Nation et pour son École.

Une orientation réussie doit permettre à chacun d'exploiter tout son potentiel et de s'insérer professionnellement.

I. L'ORIENTATION SCOLAIRE : MÉCANIQUE D'EXCLUSION ?

1. L'orientation au collège et au lycée dépend étroitement du niveau initial des élèves à l'école primaire

Dans son bilan annuel 2007 qui porte sur l'école primaire, le Haut Conseil de l'Éducation a relevé que les élèves obtiennent des résultats très contrastés à l'issue du primaire : 60 % ont des résultats acceptables ou satisfaisants ; 25 % ont des acquis fragiles ; 15 % connaissent des difficultés sévères ou très sévères. Or, dans les dernières mises à jour, en 2007, de la situation scolaire d'un panel d'élèves entrés ensemble en sixième⁶, et ayant tous quitté l'enseignement secondaire, on retrouve à peu près trois groupes du même ordre : 64 % ont un baccalauréat général, technologique ou professionnel ; 20 % ont un diplôme de niveau CAP-BEP ou ont atteint une classe terminale de lycée ; 16 % ont quitté le système éducatif sans qualification ni diplôme. Ainsi, jusqu'à la fin de la scolarité secondaire, **l'orientation entérine très largement une répartition hiérarchisée des élèves déterminée dès l'école élémentaire.**

2. L'orientation consiste à trier les élèves en fonction de leurs seuls résultats scolaires dans les savoirs abstraits

Notre enseignement privilégie les savoirs abstraits et l'intelligence déductive. **La réussite ou l'échec des élèves sont jugés en fonction de leurs seuls résultats dans les disciplines auxquelles sont associés ces savoirs** et qui sont souvent désignées sous le terme de "matières principales". L'éventail des choix ouverts aux jeunes qui réussissent le mieux dans ces disciplines et ces savoirs est sans commune mesure avec celui qui est offert aux élèves qui n'y réussissent pas.

6. Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, MEN-DEPP, 2007.

Les élèves qui ont rencontré des difficultés scolaires dans le primaire présentent des faiblesses dans ces disciplines, ou y échouent, alors que leurs talents pourraient s'exprimer dans des domaines où une intelligence plus inductive ou pratique est requise. En fin de troisième, ou plus tôt en cas de pré-orientation⁷, ils sont écartés de la seconde générale et technologique. Pour eux, **l'orientation est fondée sur l'échec dans les apprentissages où dominent les capacités déductives**, sans que, par ailleurs, on ait vraiment cherché à détecter leurs aptitudes à réussir dans des apprentissages propres à la voie professionnelle et à ses spécialités, apprentissages qui partent du concret et privilégient une approche plus expérimentale. Le collège reste largement marqué par cette conception de la réussite scolaire. Dans un rapport sur l'orientation vers le lycée professionnel de janvier 2002, l'Inspection générale constate elle-même que, *“pour l'enseignant du collège, le parcours scolaire normal se poursuit au lycée [général et technologique]”*.

La décision d'orientation s'appuie sur des notes et des moyennes de notes, méthode dont les insuffisances ont été démontrées depuis longtemps par diverses études. Les évaluations scolaires couramment pratiquées, qui organisent les apprentissages et certifient les acquis, servent aussi à orienter. Or, selon le but visé, **il vaudrait mieux différencier les évaluations, ne pas recueillir les mêmes informations ni les traiter de la même façon**. La formation des enseignants ne les y prépare pas suffisamment.

Avec le socle commun de compétences, l'évaluation des élèves devrait repérer des ressources individuelles que l'évaluation traditionnelle ignore. La mise en œuvre effective du socle devrait assurer à tous les élèves les acquis fondamentaux et permettre d'orienter chacun, conformément à ses potentialités, vers une formation débouchant sur un emploi.

7. Voir note 3.

3. L'origine sociale et les diplômes des parents sont des facteurs déterminants

L'orientation dans le second cycle du secondaire se caractérise par des disparités sociales très marquées : près de 91 % des enfants d'enseignants et près de 88 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat, contre moins de 50 % des enfants d'ouvriers ; 72 % des enfants d'enseignants et 69 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat général, contre 18 % des enfants d'ouvriers (et, dans la voie générale, 40 % des enfants d'enseignants et 41 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat S, contre seulement un peu plus de 7 % des enfants d'ouvriers) ; enfin, 29 % des enfants d'ouvriers ont comme diplôme un CAP ou un BEP, contre 5 % seulement des enfants d'enseignants et de cadres⁸.

Même à résultats scolaires comparables, l'orientation varie en fonction de la profession des parents et de leurs diplômes. Parmi les élèves de troisième qui ont des résultats moyens, ceux dont les parents sont cadres demandent quasi tous une seconde générale et technologique, mais, quand leurs parents sont ouvriers, six sur dix seulement expriment ce vœu⁹. En classe de seconde, à résultats scolaires comparables, les enfants de cadres sont plus orientés en première générale que les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs et de personnes inactives¹⁰. **L'institution scolaire a encore des progrès à faire pour que les décisions d'orientation encouragent, lorsqu'elles sont légitimes, les ambitions des élèves des milieux les moins favorisés, les moins diplômés, et aussi les moins informés.**

8. Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, MEN-DEPP, 2007.

9. *Note d'information*, 06.15, MEN-DEPP, 2006.

10. *Éducation & formations*, n° 72, MEN-DEPP, 2005.

4. Dans un système très hiérarchisé, l'orientation est faite trop souvent d'exclusions successives

Dès le premier palier d'orientation de fin de troisième, et aussi après la seconde générale et technologique, puis, plus tard, après le baccalauréat, les élèves et leurs familles sont confrontés à un système de formations fortement hiérarchisé. **La voie générale est au sommet de cette hiérarchie et elle est un idéal d'études : l'orientation tend à procéder par exclusions successives vers des voies ou des filières moins considérées.**

■ Bien qu'on y trouve des élèves motivés, notamment par des traditions familiales ou régionales, l'image de l'enseignement professionnel est dégradée. Pour beaucoup d'élèves qui y sont orientés à l'issue du collège, cela revient à ne pas être jugé digne de la voie générale et cela équivaut à une sélection par l'échec¹¹.

Après la décision d'orientation, un élève de troisième se voit attribuer une spécialité et un établissement en fonction de ses vœux. Si l'affectation ne pose pas de problème pour la seconde générale et technologique, il n'en va pas de même pour l'enseignement professionnel.

La difficulté principale tient au fait que l'entrée des élèves en lycée professionnel reste soumise aux capacités d'accueil, les places par spécialité étant contingentées. Si l'informatisation de l'affectation, motivée par le désir de réduire les inégalités de traitement, permet d'attribuer une place à chaque élève, elle ne peut pas corriger la rigidité de l'offre et encore moins éviter l'engouement pour telle ou telle spécialité. Cette procédure informatique revient donc à gérer le mieux possible une situation au cadre extrêmement contraint.

11. *Valeur du diplôme. Place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels*, Thierry Berthet et alii, CEREQ, 2008. Cette étude constate que 22 % des élèves (de la génération 2001 étudiée par le CEREQ) entrés en lycée professionnel après la troisième l'ont fait faute d'avoir pu passer en seconde générale et technologique. Par ailleurs, malgré son intérêt, le module de 6 heures de pré-orientation vers l'enseignement professionnel pour les élèves de 3^{ème} en difficulté scolaire présente l'inconvénient d'associer une fois de plus les formations professionnelles aux échecs d'apprentissage dans l'enseignement du collège.

Des choix d'orientation, entérinés par les conseils de classe, peuvent être contredits par des décisions d'affectation : soit il n'y a pas assez de places disponibles pour satisfaire tous les premiers vœux (situation courante lorsque la spécialité est très demandée) ; soit le deuxième vœu de tel élève peut passer devant le premier de tel autre¹²; soit encore des élèves modifient leur premier vœu, à la demande de leur collège d'origine, afin d'être affectés là où il y a de la place.

En conséquence, compte tenu du contingentement et en dépit de la procédure informatisée, **l'élève orienté en lycée professionnel peut se voir affecté dans une spécialité qui ne l'intéresse pas ou qui ne correspond pas à ses aptitudes**, ou bien il peut être contraint de quitter son secteur géographique, ou les deux : **c'est là une différence importante avec le lycée général et technologique** où, sauf pour certaines options à recrutement limité, l'offre de seconde est adaptée constamment aux effectifs et uniformément répartie sur le territoire. Malgré la mauvaise image de l'enseignement professionnel, il est plus difficile d'intégrer certaines de ses spécialités que d'entrer en seconde générale et technologique.

Une telle situation est d'autant plus regrettable que, en raison de désistements ou d'abandons, le nombre de présents à la rentrée dans certaines sections professionnelles peut se révéler en fin de compte inférieur aux capacités d'accueil, sans que tous les premiers vœux aient pu être satisfaits. De surcroît, ces places vacantes concernent le plus souvent des spécialités du secteur de la production où les débouchés sont réels.

L'affectation peut laisser penser que l'enseignement professionnel n'est pas traité comme l'enseignement général et technologique et **renforcer le sentiment d'injustice** quand elle contrarie les vœux des élèves, entérinés par le conseil de classe.

12. Sous la responsabilité du principal de collège, des "points de bonus" peuvent distinguer les dossiers pour valoriser telle qualité d'un élève, par exemple le sérieux avec lequel le projet d'orientation a été construit.

■ **Au lycée général et technologique**, l'élève de seconde choisit en fin d'année une filière, donc un baccalauréat. **L'orientation par l'exclusion consiste à se voir refuser l'accès aux filières générales**, en particulier à la filière scientifique. Celle-ci est en effet considérée comme le *nec plus ultra* et elle est souvent préparée dès la seconde par le truchement de l'option "mesures physiques et informatique", pour laquelle sont sélectionnés les meilleurs élèves en sciences.

La voie technologique elle-même est hiérarchisée. Parmi les quatre grandes séries de l'enseignement technologique¹³, enseignement agricole non compris, l'ex-série STT, implantée dans la quasi-totalité des lycées, représentant à elle seule, en classe de première, plus de la moitié des effectifs scolarisés dans ces quatre séries¹⁴, illustre l'inégalité de statut des voies de formation. En majorité féminine, cette série a accueilli massivement des élèves de milieux modestes écartés de la voie générale, leur niveau scolaire ayant été estimé insuffisant. Elle a permis au système éducatif de contenir le taux de redoublement de seconde (les conseils de classe auraient prononcé des redoublements pour la plupart des élèves s'ils avaient sollicité une série générale) et d'afficher un taux convenable de réussite au baccalauréat, alors qu'elle ne préparait ni à l'emploi ni aux études supérieures. Cette série vient d'être transformée en série STG, dans le but de la démarquer plus nettement de la filière professionnelle et de mieux préparer les élèves à accéder aux études supérieures juridiques, économiques ou de gestion. La première session du baccalauréat STG s'est tenue en 2007. Il est encore trop tôt pour tirer les enseignements de cette rénovation et pour savoir si les objectifs sont déjà atteints.

Un autre exemple est la série STI. Elle est essentiellement masculine et recrute elle aussi plutôt des élèves de milieux modestes. Mal connue, elle est souvent mal considérée, car l'orientation s'y fait par

13. STG, sciences et technologies de la gestion, ex-STT ; STI, sciences et technologies industrielles ; ST2S, sciences et technologies de la santé et du social, ex-SMS ; STL, sciences et technologies de laboratoire.

14. Les trois autres séries, qui n'existent pas dans tous les lycées, ont des effectifs contingents.

défaut par rapport à la série S. La série STI pâtit également de la mauvaise image des entreprises de production industrielle dans l'opinion publique, alors que les possibilités d'insertion sont importantes et que 75 % des bacheliers technologiques STI obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur (contre 56 % des bacheliers technologiques du tertiaire)¹⁵.

■ **Pour les bacheliers technologiques, la mécanique d'exclusion se poursuit après le baccalauréat** s'ils ne trouvent pas de place dans les sections de technicien supérieur (STS) ou les instituts universitaires de technologie (IUT), lesquels constituent pour eux des débouchés naturels mais qui leur préfèrent souvent les bacheliers des séries générales.

Or, quand les bacheliers technologiques, par choix ou malgré eux, entrent en première année de licence, leur échec est considérable : seuls 14 % d'entre eux obtiennent la licence en trois ans et 40 % abandonnent les études¹⁶. Quand ils sont admis en IUT ou en STS, leur réussite est plus nette, même si elle reste insuffisante : 60 % des bacheliers technologiques sortent d'IUT avec leur diplôme de bac + 2, et 68 % de STS¹⁷. **Les bacheliers technologiques, particulièrement ceux du tertiaire, doivent pouvoir trouver une place dans les formations technologiques courtes du supérieur¹⁸, créées pour eux à l'origine.** En outre, si l'on veut que les filières technologiques, et *a fortiori* professionnelles, conduisent à des études supérieures réussies, la formation générale doit y être consolidée.

Les difficultés de ces bacheliers dans le supérieur ne permettront pas à la France d'élever son taux de diplômés de l'enseignement supérieur à 50 % de l'ensemble d'une classe d'âge, objectif affiché par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de

15. Note d'information, 06.01, MEN-DEPP, 2006.

16. L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n° 1, MEN-DEPP, 2007.

17. *Ibidem*.

18. Préconisation formulée par la Commission du débat national Université-Emploi, présidée par Patrick Hetzel, dans son rapport d'octobre 2006.

2005. Si la France dispose d'un nombre suffisant de jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur, puisqu'il dépasse les 50 %, trop nombreux sont ceux qui n'y réussissent pas et le quittent sans diplôme (environ un étudiant sur cinq).

5. Une mauvaise orientation est difficile à rattraper

À l'issue de la classe de troisième, environ six élèves sur dix se retrouvent dans la voie générale et technologique et quatre sur dix dans la voie professionnelle. **Cette orientation initiale dans l'une ou l'autre voie engage fortement les élèves**, même si le Code de l'éducation dispose que *“le passage des élèves des formations de l'enseignement général et technologique vers les formations professionnelles et des formations professionnelles vers les formations de l'enseignement général et technologique est rendu possible par des structures pédagogiques appropriées”*.

La réorientation de seconde générale ou technologique en seconde professionnelle (BEP) concerne depuis plusieurs années un peu plus de 4 % des élèves¹⁹. Il s'agit d'élèves qui, orientés en lycée général et technologique en fin de troisième, n'ont pas obtenu en classe de seconde des résultats leur permettant de passer en première ou de redoubler avec profit, et de ceux qui, peu nombreux, sont arrivés en seconde générale et technologique faute d'avoir trouvé une place en lycée professionnel et tentent de nouveau leur chance. Ces élèves ne sont pas prioritaires par rapport à ceux qui viennent de troisième et, dans les spécialités très demandées, ils peuvent continuer à ne pas trouver de place. Pour ces élèves réorientés à l'issue d'une classe de seconde, voire d'une classe de première, il existe parfois un BEP en un an, au lieu de deux. Les effectifs sont marginaux²⁰ et certaines des académies qui offraient ce dispositif ont fini par y renoncer.

19. RERS, MEN-DEPP, 2007.

20. À peine 2 % des effectifs d'entrants en BEP selon le rapport sur la carte de l'enseignement professionnel rendu en décembre 2006 par la mission d'audit de modernisation.

Dans l'autre sens, de l'enseignement professionnel vers l'enseignement général et technologique, la première d'adaptation permet à des élèves titulaires d'un BEP de préparer ensuite un baccalauréat technologique. Les effectifs sont en diminution depuis plusieurs années : de 17 % des élèves de BEP entrant en classe d'adaptation à la rentrée 1996, on est passé à 12 % en 2006²¹. Deux raisons principales l'expliquent : les établissements professionnels gardent les meilleurs éléments pour les baccalauréats professionnels auxquels ils préparent ; les élèves eux-mêmes préfèrent viser un baccalauréat professionnel qu'ils sentent plus à leur portée qu'un baccalauréat technologique les obligeant à quitter leur établissement pour un cursus incertain, quitte, pour 12 % d'entre eux environ, à se présenter plus tard, une fois le baccalauréat professionnel obtenu, en première année de STS²².

Se réorienter n'est pas facile, car les parcours qui le permettent ne sont pas assez développés ni adaptés. Il serait opportun de redéfinir les moments de la scolarité auxquels proposer des dispositifs de réorientation ou des classes passerelles, et d'encourager toutes les expérimentations relatives aux changements de cursus, comme les réorientations effectuées après quelques semaines de classe, sur la base d'un bilan de rentrée, avant que le premier trimestre ne soit trop engagé et quand l'état des places vacantes est stabilisé.

21. *RERS*, MEN-DEPP, 2007.

22. *Ibidem*.

II. L'ORIENTATION SCOLAIRE TEND À FONCTIONNER EN CIRCUIT FERMÉ

Alors que les études doivent permettre l'accès à une profession, et malgré les succès de l'apprentissage ou du "lycée des métiers", **l'orientation scolaire et la hiérarchie des filières qu'elle perpétue restent éloignées des réalités de la vie professionnelle et des besoins économiques de la Nation.**

1. L'orientation des élèves et leur niveau de qualification final sont conditionnés par la structure de l'offre éducative

C'est l'offre de formation qui régit les politiques d'orientation dans les académies. Du point de vue de l'Éducation nationale, une rentrée scolaire est considérée comme réussie lorsque chaque élève a une place, quels qu'aient été ses vœux, et que chaque professeur est devant une classe. Le nombre des places disponibles par filière fait partie des contraintes qui pèsent sur l'orientation des élèves.

Cette rigidité globale conduit à des orientations quasi forcées et aboutit à trop d'abandons en cours de scolarité. Elle recouvre aussi de fortes disparités territoriales, inévitables puisque, selon la région où il habite, un élève n'aura pas les mêmes possibilités d'orientation et de formation. Ces disparités peuvent se résumer en trois types de situation²³.

– L'enseignement professionnel de niveau CAP-BEP prédomine dans les régions où les classes populaires sont très représentées, régions pour certaines héritières des anciens bassins de production (comme en Lorraine ou dans le Nord Pas-de-Calais). Beaucoup d'élèves sortent du système éducatif sans qualification et ceux qui obtiennent le baccalauréat, toutes filières confondues, sont moins nombreux qu'ailleurs. Là où l'apprentissage (niveau CAP-BEP) est plus développé, la part des sortants sans qualification est plus faible.

23. *Note d'information*, 06.15, MEN-DEPP, 2006.

– L’enseignement général et technologique prédomine dans les régions où les milieux favorisés sont très représentés (Île-de-France par exemple). Les secteurs des services à haute valeur ajoutée y sont très présents. Dans ces régions, en raison de l’insuffisance des filières de formation professionnelle, tous les élèves n’obtiennent pas une qualification.

– Les académies qui présentent les meilleurs résultats en nombre annuel de diplômés et permettent à leurs élèves d’acquérir une qualification, d’un niveau plus élevé qu’ailleurs, sont les académies (Nantes, Rennes par exemple) caractérisées par la diversité à la fois des catégories sociales et de l’offre de formations (générales, technologiques, professionnelles ; de niveau CAP-BEP comme de niveau baccalauréat ; sous statut scolaire comme sous statut d’apprenti).

L’absence d’élasticité de l’offre de formation influence donc l’orientation des élèves, elle peut aussi compromettre leur insertion sur le marché du travail. Il arrive qu’il y ait des possibilités d’insertion, mais sans filières correspondantes, et, à l’inverse, des filières pléthoriques, mais sans débouchés professionnels : ainsi, l’implantation des filières tertiaires de niveau CAP-BEP et de niveau baccalauréat, composées de surcroît de près de 20 % de spécialités purement administratives, a été systématique sur tout le territoire, sans réelle analyse des besoins de l’économie.

2. L’offre de formation professionnelle est abondante, mais le choix pour chaque élève est limité

Il existe environ 215 spécialités de CAP, 50 spécialités de BEP et 63 spécialités de baccalauréats professionnels²⁴. Cette multiplication des diplômes, qui rend l’offre²⁵ difficile à maîtriser par les élèves et par leurs parents, s’explique en partie par les demandes des branches

24. Site du ministère de l’Éducation nationale : le système éducatif > les niveaux d’enseignement > le lycée.

25. Elle est élaborée en partenariat avec les représentants des salariés et des employeurs, par branches et dans des commissions professionnelles consultatives.

professionnelles, celles-ci pouvant avoir des stratégies différentes. Cependant, un même niveau de diplôme peut conduire à une insertion rapide - comme dans le cas des CAP de l'artisanat, des métiers de bouche ou de l'orfèvrerie - ou, au contraire, à une insertion problématique - comme pour les BEP du tertiaire administratif. Le grand nombre de diplômes n'est pas un inconvénient quand ils correspondent à des formations professionnalisantes débouchant sur des emplois ; il faut néanmoins éviter une inflation de spécialités inutilement pointues et, avant tout, que des diplômés n'offrant plus de débouchés subsistent.

En dépit de cette offre abondante, **l'éventail des choix demeure limité pour chaque élève**. Toutes les spécialités d'une voie de formation n'étant pas proposées dans chaque établissement, un choix est imposé aux élèves en fonction de leur lycée de proximité. Une fois engagés dans l'une des formations proposées par leur établissement (deux ou trois types de CAP ou de BEP en général), les élèves rencontrent des difficultés s'ils souhaitent changer de voie, une réorientation vers une autre spécialité impliquant un changement d'établissement.

Les possibilités de poursuite d'études dans une même spécialité sont, elles aussi, très diverses, d'abord parce que les établissements n'offrent pas toujours des filières complètes de formation, du niveau CAP-BEP au niveau bac + 2 en passant par le niveau du baccalauréat, ensuite parce que la mobilité des élèves n'est pas toujours encouragée et facilitée, ni acceptée par les familles.

3. L'offre de formation professionnelle s'adapte difficilement aux nécessités économiques

Pour mieux adapter l'offre de formation aux réalités locales, les lois de décentralisation ont partagé les compétences en la matière entre l'État et les régions. Celles-ci élaborent un schéma prévisionnel des formations et un plan régional de développement des formations (PRDF) en consultant **de nombreux partenaires aux intérêts**

parfois divergents : l'Éducation nationale, l'enseignement privé, les chambres de commerce, d'industrie et des métiers, les centres de formation des apprentis, l'enseignement agricole, les milieux professionnels...

Même quand les besoins sont connus, les PRDF ne parviennent pas à remédier à la rigidité de l'offre de formation professionnelle. En premier lieu, **les rectorats s'adaptent lentement aux variations du contexte économique**. D'un côté, il leur est difficile de mettre un terme à un enseignement en raison du temps qu'exige la mutation ou la reconversion des personnels enseignants. De l'autre côté, quand de nouveaux besoins d'enseignement apparaissent, il faut attendre de recruter les personnels et de les former. Les contraintes de l'actuel statut des enseignants s'opposent à une évolution rapide de l'offre, problème qui subsistera tant que la discipline enseignée restera unique et invariable durant toute la vie professionnelle.

En deuxième lieu, **les régions sont liées par le coût du matériel** dans lequel elles ont investi (particulièrement pour les spécialités industrielles), **par le coût du bâti, enfin par les souhaits de proximité des élèves et de leurs familles**, souhaits auxquels les élus locaux sont particulièrement sensibles. C'est pourquoi les régions préfèrent ouvrir de nouvelles formations, ou transformer les anciennes, plutôt que de fermer celles-ci, et les contrats d'objectifs territoriaux restent pour le moment lettre morte.

En troisième lieu, même à un niveau régional, **les entreprises éprouvent des difficultés à estimer leurs besoins à long terme**, particulièrement lorsqu'elles sont de petite ou moyenne taille. Seuls les grands domaines d'activité permettent des projections à long terme, mais généralement au niveau national.

Pour ces raisons, **les PRDF évoluent peu ou très lentement**, y compris dans les régions qui connaissent des transformations économiques et démographiques rapides, ou dans celles où les formations existantes sont inadaptées aux besoins. Les conséquences, aisément observables, sont préjudiciables pour tout le monde : des

filères de formation aux métiers de la production peuvent notamment rester nombreuses là où l'industrie est en difficulté, et les élèves sont alors dirigés vers des formations qui débouchent difficilement sur des emplois. Cette inadéquation pénalise davantage les premiers niveaux de qualification, dont les titulaires ont un taux de chômage plus élevé que la moyenne nationale. Une meilleure concordance des cartes de formation avec l'environnement économique régional doit être recherchée, conformément à la logique de la décentralisation.

4. Avec l'apprentissage, l'adéquation des formations au marché du travail est en général assurée

L'obligation d'un contrat entre un apprenti et une entreprise rend quasi impossible une formation dans une spécialité dépourvue de perspectives d'insertion.

À diplôme identique, la comparaison des taux d'emploi entre les jeunes qui sortent de la voie scolaire et ceux qui sortent de l'apprentissage est favorable aux seconds. En 2006, 80 % des titulaires d'un baccalauréat professionnel obtenu par apprentissage avaient un emploi, contre 64 % pour la voie scolaire ; pour les titulaires d'un CAP-BEP, les chiffres étaient respectivement 66 % et 43 %²⁶.

L'apprentissage a évolué, il n'est plus limité au niveau CAP-BEP, même si ce niveau représente encore à peu près 60 % de l'effectif global²⁷. La part des jeunes qui ont préparé par apprentissage un diplôme de niveau égal ou supérieur au baccalauréat a augmenté ; pour le baccalauréat, elle est passée de 14 à 21 % entre 1995 et 2003 ; celle des jeunes qui sont entrés en apprentissage avec au minimum un baccalauréat est passée, elle, de 6 à 17 %. À cette hausse du niveau des diplômes préparés s'est ajoutée, moins visible mais bien réelle, l'élévation du capital scolaire des apprentis

26. RERS, MEN-DEPP, 2007.

27. *Ibidem*.

préparant un CAP ou un BEP : près des trois-quarts d'entre eux ont suivi la voie scolaire jusqu'à la classe de troisième. Il y a trente ans, seul un quart avait atteint cette classe²⁸.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France a fait le choix d'intégrer la formation professionnelle initiale dans les établissements scolaires. Aujourd'hui, pour réduire le nombre de sorties du système éducatif sans qualification, un recours accru aux entreprises devrait être envisagé : le développement de la formation par alternance, telle qu'elle est mise en œuvre en général dans l'apprentissage, bénéficierait surtout aux premiers niveaux de qualification.

5. Dans la voie professionnelle courte, les formations tertiaires sont préférées à celles du secteur de la production qui offrent pourtant plus de débouchés

Sur dix diplômés au niveau du CAP ou du BEP, six le sont dans une spécialité du tertiaire, et, sur les cinq groupes de spécialités de CAP-BEP qui concentrent la moitié des élèves, quatre relèvent du secteur des services (commerce-vente, comptabilité-gestion, secrétariat-bureautique et spécialités sanitaires et sociales), tandis qu'un seul groupe relève du secteur de la production (électricité-électronique). Or les CAP et les BEP tertiaires ne permettent l'accès rapide et durable à l'emploi qu'à 69 % de leurs titulaires - essentiellement en raison des difficultés d'insertion rencontrées par les titulaires d'un diplôme du tertiaire administratif de ce niveau -, alors que les CAP et les BEP industriels le permettent à 77 % des leurs²⁹.

Pour atteindre le même taux d'accès immédiat et durable à l'emploi que les diplômés des spécialités industrielles³⁰, les diplômés **en secrétariat et en comptabilité** doivent être titulaires d'un baccalauréat au moins. **Les postes longtemps occupés par des titulaires de**

28. *Bref*, n° 217, mars 2005, CEREQ.

29. *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, CEREQ, 2005.

30. Étude complémentaire de l'enquête Génération 98 du CEREQ, OREF Île-de-France, 2007.

CAP ou de BEP dans ces deux domaines sont aujourd'hui attribués à des titulaires de niveau de qualification supérieur. Les formations tertiaires de niveau CAP-BEP qui scolarisent actuellement le plus d'élèves (un élève de BEP sur trois environ) restent pourtant le secrétariat et la comptabilité, orientations sans insertion professionnelle qui concernent essentiellement les filles, très majoritaires dans ces formations.

La position des titulaires d'un CAP ou d'un BEP s'est détériorée, surtout dans le secteur tertiaire où le taux de chômage de ces diplômés a progressé de 4 points entre la génération 2001 et la génération 2004 et atteint 22 %³¹. En règle générale, la difficulté de s'insérer professionnellement avec un diplôme inférieur au baccalauréat est grande, sauf dans l'hôtellerie et le tourisme, le bâtiment et les travaux publics, les services aux particuliers, secteurs dans lesquels les recrutements au niveau du CAP ou du BEP, ou encore ceux de non-diplômés, restent significatifs.

31. *Bref*, n° 248, janvier 2008, CEREQ.

III. QUATRE PRIORITÉS POUR L'ORIENTATION SCOLAIRE

1. Faire prendre en charge les missions d'accueil et d'information par les régions

L'État, principalement l'Éducation nationale, est investi aujourd'hui de la mission d'orientation des élèves sous ses deux formes, information et conseil, mais les compétences dévolues aux régions par les lois de décentralisation obligent l'État à partager cette mission avec les régions. Par ailleurs, le secteur privé propose des services attractifs et payants.

■ **Il est des responsabilités que l'État ne doit pas déléguer et qui ne peuvent pas se morceler en initiatives régionales.** Ainsi, on attend de l'État qu'il soit en mesure d'indiquer les grandes tendances de l'évolution quantitative des emplois par famille de métiers, par niveau de formation ; de faire connaître ces tendances aux citoyens par une communication appropriée, comme cela se fait déjà grâce à divers portails internet, tout en veillant à ce que chaque jeune dispose des informations élémentaires et que les familles soient mises sur un pied d'égalité face à cette information ; d'encourager la mobilité géographique sur le territoire et de la faciliter ; de vérifier qu'aucune formation débouchant sur une impasse professionnelle ne soit maintenue.

L'État doit également définir une politique d'orientation tout au long de la vie qui ne distingue plus "orientation scolaire" et "orientation professionnelle". L'orientation correspond de plus en plus à un processus continu dans lequel certaines échéances ne sont que des étapes : les temps de formation alternent avec les temps d'activité professionnelle, les questions d'insertion professionnelle interfèrent de plus en plus tôt avec celles de scolarité... En outre, l'État doit donner l'exemple d'une réflexion et d'une action dépassant les clivages entre ministères (entre les ministères de l'Emploi et de l'Éducation nationale par exemple). La délégation interministérielle à l'orientation traduit cette volonté.

■ **Parallèlement, les régions devraient prendre en charge les missions d'accueil et d'information des jeunes qui ont à s'orienter.**

Cette tutelle unique devrait mettre fin aux relations parfois compliquées entre l'État et les collectivités régionales. Elle clarifierait aussi un paysage régional de l'aide à l'orientation singulièrement confus et dispersé, en le rationalisant, en mettant en synergie les ressources qui le composent aux différents niveaux, dans le secteur de l'orientation et dans celui de l'emploi. Aujourd'hui, l'accueil et l'information relatifs à l'orientation sont assurés par **un grand nombre de structures**. Les travaux du schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle des jeunes³² en ont dénombré pas moins d'une vingtaine intervenant à l'échelle d'une région, beaucoup d'entre elles se démultipliant localement par antennes. Ces structures composent un ensemble hétérogène et complexe, et constituent formellement le réseau régional d'Accueil, d'Information et d'Orientation (AIO), copiloté par l'État et les régions et englobant l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle.

Pour se limiter aux services de l'État qui, placés sous des tutelles différentes, se font concurrence, on dénombre les centres d'information et d'orientation (CIO) du ministère de l'Éducation nationale, les missions générales d'insertion (MGI) du ministère de l'Éducation nationale, les missions locales (ML), subventionnées principalement par l'État (ministère de l'Emploi), les communes et les régions, les délégations régionales de l'ONISEP (DRONISEP) du ministère de l'Éducation nationale, le réseau d'information et de documentation de la jeunesse du ministère de la Jeunesse et des Sports...

On pourrait ajouter les services de l'enseignement agricole, les prestations offertes par les chambres consulaires³³, ou encore les

32. Ce schéma a donné lieu à un rapport remis au gouvernement en mars 2007 par le délégué interministériel à l'orientation.

33. Par exemple, le réseau des centres d'aide à la décision qui, au sein des chambres de métiers et de l'artisanat, guident les jeunes de 15 à 26 ans dans la découverte des métiers et l'entrée en formation par alternance.

structures comme les centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation (CARIF), ou les observatoires régionaux de la formation et de l'emploi (OREF), tournées vers l'emploi et la formation professionnelle et financées par l'État et les régions.

Cet empilement et ces juxtapositions trouvent sans doute leur origine dans la diversité des publics visés, des prestations proposées, des structures (public ou privé par exemple), des financements (État, collectivités territoriales, organismes paritaires...), mais **l'enchevêtrement, le défaut de coordination et les coûts inutiles sont manifestes**. Les jeunes qui ont quitté prématurément l'École risquent de se perdre dans ce maquis. Même si, en principe, leur établissement scolaire d'origine a l'obligation, difficile d'ailleurs à remplir, de les suivre, ils peuvent se retrouver, s'ils ont entre 16 et 25 ans, face à de nombreux services spécialisés, le premier rencontré l'étant souvent par hasard. Quant aux élèves scolarisés, ils connaissent en général les conseillers d'orientation qui viennent à leur rencontre dans les établissements, mais pas toujours les centres d'information et d'orientation.

2. Redéfinir la fonction de conseil en orientation, aujourd'hui mal exercée

■ À l'Éducation nationale, 4 300 conseillers d'orientation-psychologues environ participent, dans les établissements scolaires et dans les CIO, au service public de l'orientation. Ils constituent un corps de fonctionnaires dont l'histoire est ancienne : depuis les années 1920 jusqu'en 1960, ce sont des "conseillers d'orientation professionnelle" ; à partir de 1961, des "conseillers d'orientation scolaire et professionnelle" ; après 1972, des "conseillers d'orientation" ; enfin, depuis 1991, des "conseillers d'orientation-psychologues".

Leurs missions procèdent du décret du 20 mars 1991 : les conseillers d'orientation-psychologues "*assurent l'information des élèves et de leurs familles*" ; "*contribuent à l'observation continue des élèves, ainsi qu'à la mise en œuvre de leur réussite scolaire*" ; "*participent à*

l'élaboration ainsi qu'à la réalisation des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants ; *"participent à l'action du centre d'information et d'orientation en faveur des jeunes qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'ont pas atteint le premier niveau de qualification reconnu"*³⁴. Selon le rapport des Inspections générales de l'Éducation nationale d'octobre 2005 sur le fonctionnement des services d'information et d'orientation, ces missions sont définies *"beaucoup plus en termes de participation et de contribution qu'en termes de missions spécifiques dont ils auraient la responsabilité globale"*.

Déjà assez vastes, ces missions se sont accrues, au fil des circulaires et des nouveautés pédagogiques, de nombreuses autres activités, sans qu'aucune hiérarchisation n'ait été précisée au niveau national. Ce sont les conseillers eux-mêmes qui décident de leurs priorités : ils se concentrent donc souvent sur les tâches qui leur conviennent - conformément à *"la tendance naturelle de tout individu [...] en l'absence de pilotage clair"*³⁵ -, sans que cela corresponde nécessairement aux besoins effectifs des élèves, des familles, des établissements. Le malaise ressenti devant cette situation n'est pas nouveau, comme plusieurs événements des dernières années en témoignent : en 2003, il a été envisagé de réformer le métier et de placer les conseillers d'orientation-psychologues sous la responsabilité des régions, mais le projet n'a pas abouti ; en 2004, le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École a rendu un avis sur l'orientation à la fin du collège et du lycée³⁶ ; en 2005, les deux Inspections générales de l'Éducation nationale ont rédigé un rapport contenant une vingtaine de pages de propositions ; en 2007, un autre rapport a été établi par le député Frédéric Reiss dans le cadre du projet de loi de finances pour 2008. Dans ces différents textes, il est souligné des anomalies ou des particularismes qui participent au **décalage entre ce que devrait être le métier de conseiller d'orientation et la façon dont ce conseil est aujourd'hui exercé**.

34. Décret 91-290 du 20 mars 1991.

35. Rapport des Inspections générales d'octobre 2005.

36. Cet avis s'est fondé sur le rapport de Maryse Hénoque et d'André Legrand, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et du lycée*, HCÉE, mars 2004.

– Bien que les conseillers d’orientation soient fonctionnaires, en début de carrière, leur titularisation est automatique ; même s’ils sont placés explicitement sous l’autorité des directeurs de CIO, **ils ne sont pas réellement dirigés ; ils ne sont pas non plus inspectés**, alors que les inspecteurs de l’Éducation nationale chargés de l’information et de l’orientation (IEN-IO) ont la compétence statutaire pour le faire.

– **Sur un total de 1 600 heures annuelles**, conforme à la durée annuelle de référence, **près de 160** sont “*sous la responsabilité des agents*” pour l’organisation de leurs missions, **et 360** pour “*la préparation des séances d’information, [...] la documentation personnelle et [le] perfectionnement individuel*”³⁷ : **ces heures**, qui représentent presque le tiers de leur service et qui ne sont pas passées au contact des élèves et de leurs familles, **ne font l’objet d’aucun contrôle**.

– La licence de psychologie est aujourd’hui requise pour être conseiller d’orientation. **Ce n’est pas à la demande du ministère de l’Éducation nationale que les conseillers d’orientation sont devenus conseillers d’orientation-psychologues en 1991**. La profession de psychologue a été réglementée par le ministère de la Santé ; par voie de conséquence, puisque les conseillers d’orientation utilisaient parfois des outils désormais réservés aux psychologues en titre, le recrutement des conseillers d’orientation a dû être limité aux licenciés en psychologie et leur diplôme de fin d’études leur confère le titre de psychologue. La situation actuelle est donc largement le résultat d’une réforme étrangère aux besoins de l’orientation scolaire. Elle présente en plus l’inconvénient de placer l’aide à l’orientation dans un cadre psychologique. Pour conseiller en orientation, une compréhension fine et actualisée des métiers et du monde du travail est tout aussi importante, en plus d’une connaissance approfondie des filières d’études. Or le nombre d’heures actuellement consacrées à l’acquisition de cette compréhension en formation initiale (160 heures sur 1 000 heures de

37. Arrêté du 4 septembre 2002.

formation, auxquelles s'ajoute un stage en entreprise de six à huit semaines sur vingt semaines de stages au total) est insuffisant.

■ **La priorité devrait être d'élaborer un référentiel de compétences** qui, s'appuyant sur une vision claire des missions, définirait la fonction de conseil en orientation scolaire et professionnelle, et le ou les profils pour l'exercer. Cette fonction demande une spécialisation au moyen d'une formation adaptée, qui ne soit pas exclusivement ni même principalement axée sur la psychologie.

Ces conseillers exerceraient dans les établissements scolaires, où se fait l'orientation. Ils **seraient placés sous l'autorité du chef d'établissement** ou d'un chef d'établissement auquel ils seraient rattachés. Ils pourraient, par exemple, intervenir prioritairement auprès des collégiens en grande difficulté scolaire que guettent les risques de "décrochage". Leur travail serait évalué. Quant aux conseillers d'orientation-psychologues actuels, dont le recrutement ne serait pas poursuivi, ils travailleraient également en établissement, le cas échéant après avoir reçu un complément de formation pour s'adapter à la nouvelle définition de l'emploi. Les directeurs des CIO relèveraient des régions.

La fonction de conseil en orientation pourrait être également exercée à temps partiel par des enseignants (c'est le cas dans plusieurs pays étrangers où leur formation dure de trois semaines à quelques mois³⁸) ; pour certains d'entre eux, ce pourrait être une seconde carrière. Des spécialistes déjà reconnus de l'insertion professionnelle, de l'emploi, de la formation continue, ainsi que des représentants des milieux professionnels, pourraient être employés. Les conseillers principaux d'éducation auraient aussi un rôle précieux d'orientation à jouer, moyennant la formation déjà évoquée, car ils sont au contact quotidien des élèves, qu'ils connaissent bien le plus souvent, surtout dans les collèges ou les lycées dont les effectifs ne sont pas trop importants. **Les conseillers en orientation auraient ainsi des profils divers et des conditions de travail adaptées à ces profils.**

38. Rapport cité dans la note 36.

3. Donner aux professeurs toute leur place dans l'orientation

Si le conseil en orientation est la responsabilité de tous, chacun avec ses compétences propres (parents - dont le rôle est grand et l'implication à la mesure de leurs préoccupations sur ce sujet -, équipe de direction, conseiller principal d'éducation, professeurs, et non seulement conseiller d'orientation), depuis plus de dix ans **les textes attribuent une place privilégiée aux professeurs**. Les professeurs principaux ont en la matière une responsabilité particulière, notamment depuis la mise en place des entretiens personnalisés d'orientation qu'ils doivent conduire³⁹, mais tous les professeurs sont concernés. Tous perçoivent une indemnité forfaitaire dite de suivi et d'orientation (ISO), quel que soit leur investissement dans l'orientation de leurs élèves. Dans les faits, cette indemnité rémunère essentiellement leur participation aux conseils de classe. Les professeurs principaux, eux, perçoivent un complément rétribuant leur charge spécifique.

La place décisive des professeurs dans l'orientation des élèves pourrait être marquée par **la création d'une mission de professeur référent**, s'inspirant de ce qui se passe dans d'autres pays. Des enseignants de l'établissement auraient la responsabilité particulière d'aider quelques élèves, qui, de préférence, ne soient pas les leurs, à construire leur projet d'orientation. **Cette mission, rémunérée spécifiquement, serait fondée sur le volontariat**. Ces professeurs référents ne remplaceraient pas les professeurs principaux, mais, tout en leur laissant un rôle de coordonnateur, ils permettraient à ces derniers de se concentrer sur des tâches plus pédagogiques, notamment le suivi individualisé des élèves en difficulté.

Parce que les professeurs peuvent se sentir désarmés face à leurs missions de conseil en orientation, **il est indispensable qu'une formation solide, initiale et continue, soit offerte à tous**, et que des outils leur soient proposés. Cette formation les sensibiliserait égale-

39. En troisième, en première et en terminale (circulaire du 4 avril 2008 portant sur la préparation de la rentrée 2008).

ment à la connaissance du marché de l'emploi et de la diversité des métiers, sans pour autant en faire des spécialistes de l'orientation professionnelle, ce qu'ils n'ont pas à être. C'est pourquoi le Haut Conseil de l'Éducation a préconisé un stage en entreprise préalable à la titularisation des enseignants dans ses *Recommandations pour la formation des maîtres* (octobre 2006).

4. Renforcer l'éducation à l'orientation pour aider les élèves à faire des choix

■ Le droit au conseil en orientation et à l'information faisant partie du droit à l'éducation, divers textes ont mis en place "l'éducation à l'orientation" à partir de 1996⁴⁰. Celle-ci a notamment pour objectif d'**éviter que les discours médiatiques, les représentations qui les accompagnent, les stéréotypes de tous ordres n'influencent trop les jeunes ou leurs familles au moment de la prise de décision.**

À l'heure actuelle, la répartition des filles dans les différentes voies du système scolaire est déséquilibrée : elles ne sont que 9 % en STI, mais 95 % en ST2S (sciences et technologies de la santé et du social)⁴¹, et les effectifs de terminale L sont féminins à 80 %. En dépit d'une meilleure réussite scolaire - un taux d'accès au niveau du baccalauréat de 75 %, supérieur de 10 points à celui des garçons⁴² -, elles interrompent plus que ces derniers leurs études supérieures. Ces chiffres ne s'améliorent pas.

L'éducation à l'orientation doit aussi permettre à l'élève de faire face à la profusion de l'information sur les formations et les professions. Pour l'aider, **les professeurs documentalistes ont un rôle important à jouer** au centre de documentation et d'information (CDI). Si les jeunes ne choisissent pas leur orientation en connais-

40. *Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège*, circulaire du 31 juillet 1996 ; *Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique*, circulaire du 1^{er} octobre 1996.

41. *Éducation & formations*, n° 72, MEN-DEPP, 2005 ; *RERS*, MEN-DEPP, 2007.

42. *RERS*, MEN-DEPP, 2007.

sance de cause, s'ils ne sont pas assez au courant des métiers et des formations qui y conduisent, ce n'est pas un surcroît d'information qui résoudra le problème : celui-ci sera résolu quand l'élève saura rechercher et trouver au moment opportun la bonne information, celle qui le renseignera sur les débouchés, sur la réalité quotidienne des métiers (tâches, salaires, horaires, possibilités d'évolution...), information qui peut aussi leur être apportée par les salons ou les manifestations comme les Olympiades des métiers.

■ Dans la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation, **les pratiques des académies et des établissements, diverses, sont souvent modestes**. Les textes sont généralement ignorés, en particulier du personnel enseignant.

Deux initiatives récentes sont venues relancer l'éducation à l'orientation. D'abord, dans le cadre du socle commun, la compétence "L'autonomie et l'initiative" mentionne explicitement la découverte des métiers et des parcours de formation. Ensuite, l'option de "découverte professionnelle" de 3 heures par semaine en classe de troisième⁴³ favorise les activités qui contribuent à cette éducation.

Facultative, cette option est toutefois vite entrée en concurrence avec d'autres dans l'emploi du temps des élèves, et elle pâtit de son intitulé actuel ambigu (il existe également un module de 6 heures de pré-orientation vers l'enseignement professionnel pour les élèves en difficulté). Elle sera bientôt généralisée à tous les collèges. Pour être pleinement efficace, elle doit être le moins possible "scolaire", l'annualisation de son horaire pouvant y aider, et elle doit favoriser la multiplication des rencontres avec les professionnels sur leur lieu de travail.

Pour ce qui est du stage d'observation en entreprise, obligatoire pour chaque collégien en troisième, il conviendrait que la recherche de l'entreprise ne soit pas laissée à la seule responsabilité des familles, ce qui peut être cause de grandes inégalités.

43. Un parcours de découverte des métiers et des formations sera également expérimenté dès la rentrée 2008 en classe de cinquième dans des collèges volontaires.

CONCLUSION

L'École assure depuis plusieurs décennies la scolarisation d'élèves qui, auparavant, ne faisaient pas d'études secondaires et encore moins supérieures. Or l'orientation de ces jeunes relève trop souvent d'une gestion des effectifs fortement déterminée par la hiérarchie des filières. Dans le système éducatif français, les savoirs abstraits et l'intelligence déductive dominant, les catégories sociales les moins favorisées sont sous-représentées dans les séries prestigieuses, et le potentiel des élèves est évalué de manière imparfaite : les élèves qui réussissent mal se retrouvent relégués dans des voies de formation déconsidérées ; pire encore, ils font partie des 120 000 jeunes qui sortent chaque année sans diplôme du secondaire⁴⁴.

Le socle commun a pour objectif d'assurer à tout élève, à la fin de sa scolarité obligatoire, la maîtrise de compétences fondamentales qui, actuellement, ne sont pas prises en compte dans la scolarité et l'orientation. Cette maîtrise pourrait atténuer le mécanisme de l'orientation par l'échec et rendre moins difficile l'insertion professionnelle des jeunes actuellement sans diplôme.

L'État devrait transférer aux régions, avec les moyens nécessaires, la responsabilité de l'accueil et de l'information en matière d'orientation des jeunes. Ce transfert permettrait de simplifier un dispositif actuellement pléthorique, redondant et peu efficace.

La fonction de conseil en orientation, scolaire et professionnelle, devrait être maintenue au sein des établissements, mais elle ne peut plus être l'exclusivité d'un corps spécialisé de fonctionnaires ; ceux qui seront appelés à exercer cette fonction devront avoir des compétences garantissant l'ouverture aux réalités sociales et professionnelles. Ces compétences seront répertoriées dans un référentiel qui reste à établir.

Aucune politique d'orientation ne peut éviter de conduire à des compromis entre capacités et aspirations individuelles et familiales,

44. *Note d'information*, 08.05, MEN-DEPP, 2008.

projet personnel et offre de formation, celle-ci ne pouvant rester éloignée des besoins économiques et de la réalité des débouchés professionnels.

Pour que ces compromis soient aussi réussis que possible, il importe que l'orientation ne soit pas trop précoce ni trop définitive, par exemple en facilitant les changements de parcours pendant la scolarité ; il faut aussi que le diplôme initial ne pèse pas trop lourdement sur l'avenir. La formation tout au long de la vie peut y contribuer, à condition que les moins qualifiés accèdent davantage aux dispositifs de formation continue : elle ne doit pas bénéficier seulement à ceux qui ont le mieux réussi dans la formation initiale.

Si l'orientation n'est pas seulement l'affaire de l'École, mais aussi de toute la société, elle est intimement liée aux apprentissages des élèves et à la pédagogie. Pour cette raison, les professeurs ont un rôle naturel et essentiel dans son processus. S'ils ont besoin d'être secondés par des intervenants formés au conseil en orientation, ils ne peuvent s'en remettre entièrement à ces derniers. La contribution des professeurs en matière d'orientation sera d'autant plus efficace qu'elle reposera à la fois sur une formation adaptée et sur un travail d'équipe tout au long de l'année.

ÉTUDES DEMANDÉES PAR LE HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION

- **Liliane Bonnal**, Professeur d'économie à l'Université de Poitiers, en collaboration avec Pascal Favard, Professeur d'économie à l'Université de La Rochelle : *Conséquences de l'augmentation du nombre de diplômés sur la relation formation-emploi*
- **Pascal Bressoux**, Professeur de sciences de l'éducation à l'Université Pierre-Mendès-France de Grenoble : *Évaluation et orientation*
- **Marie Duru-Bellat**, Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne, Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU) : *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*
- **Jean Guichard**, Professeur de psychologie à l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP), CNAM : *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*
- **Philippe Perrenoud**, sociologue, Professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève : *L'orientation scolaire au carrefour de rationalités multiples : quelques réflexions*

COMPOSITION DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION

Le Haut Conseil de l'Éducation compte neuf membres, désignés pour six ans par les plus hautes autorités de l'État, trois par le Président de la République, deux par le Président de l'Assemblée nationale, deux par le Président du Sénat et deux par le Président du Conseil économique et social.

Ces personnalités sont désignées en dehors des membres de ces Assemblées. Le président du Haut Conseil est nommé par le Président de la République parmi ses membres.

désignés par le Président de la République

- **Bruno Racine**, Conseiller-maître à la Cour des comptes, Président de la Bibliothèque nationale de France
- **Valérie Hannin**, Professeur agrégé, Directrice de la rédaction de la revue *L'Histoire*
- **Antoine Compagnon**, Professeur au Collège de France, Professeur de littérature française et comparée à l'Université Columbia (New York)

désignés par le Président du Sénat

- **Alain Bouvier**, Professeur des Universités de Poitiers et de Sherbrooke (Québec), ancien recteur
- **Marie-Thérèse Geffroy**, Directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

désignés par le Président de l'Assemblée nationale

- **Jean-Pierre Foucher**, Professeur des Universités, Université Paris XI (Paris Sud), Faculté de pharmacie
- **Christian Vulliez**, Consultant international en éducation, ancien directeur général de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris

désignés par le Président du Conseil économique et social

- **Christian Forestier**, Inspecteur général de l'Éducation nationale, Président du conseil d'administration du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), ancien recteur
- **Michel Pébereau**, Président du conseil d'administration de BNP-PARIBAS, Président du conseil de direction de l'Institut d'études politiques de Paris, Inspecteur général des Finances honoraire

Le président

nommé par le Président de la République

Bruno Racine



Le secrétaire général

nommé par le ministre de l'Éducation nationale

Pierre Maurel, Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

