

HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE

*L'évaluation de l'orientation
à la fin du collège et au lycée*

Rêves et réalités de l'orientation

Maryse HÉNOQUE
Inspectrice de l'Education nationale-
Information et orientation

André LEGRAND
Professeur des Universités

Mars 2004

N° 12

**Rapport établi à la demande
du Haut Conseil de l'évaluation de l'école**

Directeur de la publication : Christian FORESTIER

Secrétariat général : 3-5, bd Pasteur 75015 – PARIS

Tel : 01 55 55 77 41

Mèl : hcee@education.gouv.fr

ISSN en cours

Conception et impression : DEP/Bureau de l'édition

REMERCIEMENTS

Nous remercions ceux et celles qui, au Haut comité de l'évaluation, dans l'administration de l'Education nationale et parmi ses partenaires, ont accepté de s'entretenir avec nous sur le sujet de ce rapport. Ils voudront bien retrouver dans ce qui suit des échos de nos conversations, même si, soucieux de la liberté de parole que nous souhaitons leur laisser, nous ne les avons cités que lorsque leurs propos reprenaient des éléments dont ils avaient eux-mêmes fait état dans des écrits publics.

Ce rapport n'engage donc que la responsabilité de ses deux auteurs.

Maryse HENOQUE et André LEGRAND

SOMMAIRE

Introduction. Un rapport aussi délicat que son objet ! p 7

Chapitre 1 : Les objectifs et les moyens des politiques d'orientation..... p 11

1.1 Deux objectifs qui s'entrecroisent en permanence : gestion des flux et projet individuel.....	p 11
1.1.1. Les années 60 : l'apparition de l'orientation scolaire.....	p 13
1.1.2. Les années 70 et 80 : la période d'impopularité maximum.....	p 16
1.1.3. Les années 90 : le retour des préoccupations individuelles.....	p 19
1.1.3.1. L'affadissement apparent des préoccupations de gestion des flux.....	p 20
1.1.3.2. L'insistance sur le projet personnel.....	P 22
1.2 L'organisation et les compétences des acteurs de l'orientation	p 25
1.2.1. Une naissance difficile des services d'orientation.....	p 26
1.2.2. Les textes du début des années 70 : de l'enthousiasme à la déception.....	p 26
1.2.3. Le double débat des années 80-90 : statut du corps et définition des missions.	p 29
1.2.3.1. La discussion sur le statut du corps : les CO-P.	p 31
1.2.3.2. Le débat sur les missions.....	p 33
1.2.3.3. Les solutions envisageables.	P 34

Chapitre 2 : Quels outils et quelles mesures pour quels résultats ? p 37

2.1 Les outils et les mesures disponibles pour l'évaluation de l'orientation.....	p 37
2.1.1. Les indicateurs généraux.	p 37
2.1.1.1. L'évaluation de l'activité des services d'orientation	p 37
2.1.1.2. L'évaluation des activités d'orientation	p 38
2.1.1.3. Mesurer les résultats de l'orientation ?	p 38
2.1.1.4. Les indicateurs élaborés par la DEP.....	p 38
2.1.1.5. Les travaux des chercheurs	p 40
2.1.2. Les indicateurs individuels.....	
2.1.2.1. Le champ couvert par l'activité des CO-P.....	p 41
2.1.2.2. L'éducation à l'orientation : une diversité potentiellement riche mais mal encadrée et évaluée.....	p 42
2.2. Les résultats :	p 49
2.2.1. La connaissance des processus d'orientation.	p 50
2.2.1.1. L'orientation vers les voies de formation.	p 50
2.2.1.1.1. Les critères présidant à cette orientation p 50	
a) L'âge.	
b) Le parcours scolaire antérieur.	
c) L'origine sociale.	
d) Le sexe.	

2.2 .1.1.2. Quelle utilisation de ces critères par les autorités chargées du pilotage ?	p 57
a) Analyse des résultats ou du processus d'orientation ?	
b) Effet opérationnel des données recueillies.	
2.2.1.2. Le choix des filières à l'intérieur des voies.	p 60
2.2.1.3. L'orientation à l'entrée de l'université	p 63.
2.3. Et le projet paraît. ... !.....	p 65
2.3.1. Une trop grande polysémie du terme.	P 66
2.3.2. Des relations bien complexes entre projet et orientation.	p 66
2.3.3. Quelle réalité d'un projet établi sous injonction ?.....	p 66
Chapitre 3 : Information et orientation.	p 69
3.1. Qualité et pertinence de l'information.....	p 69
3.1.1. La multiplication des sources.....	p 69
3.1.2. La multiplication des supports	p 69
3.1.3. Le contenu des analyses	p 71.
3.1.4. La dimension pédagogique de l'information	p 71
3.2. Rôle et efficacité des « salons ».	p 71
Chapitre 4 : La situation dans quelques pays étrangers.....	p 73
4.1. Aperçu sur les politiques et pratiques dans l'orientation scolaire et professionnelle.	p 73
4.1.1. Quelques constats généraux	p 74
4.1.2. Quelques constats plus spécifiques au champ scolaire	p 75
4.2. Les ressources des systèmes d'orientation	p 78
4.3. Qui fait le travail ?.....	p 79
4.4. La formation des conseillers	p 80
4.5. Remarques de l'OCDE relatives à l'évaluation de l'orientation.....	p 81
4.6. Comparaisons et conclusions	p 82
Chapitre 5 : Outils et procédures à mettre en œuvre.....	p 83
5.1. Pour améliorer le pilotage politique	p 83
5.2. Pour améliorer le fonctionnement du système	p 84
5.3 Pour améliorer la performance individuelle et collective.....	p 86
Annexe 1 : Liste des entretiens	p 89
Annexe 2 : L'initiation à la vie professionnelle dans les pays de l'OCDE.....	p 90
Annexe 3 : Concertation projet – SAIO ONISEP de l'Académie de Grenoble.....	p 92

Introduction :

Un rapport aussi délicat que son objet

Les objectifs essentiels d'une évaluation des politiques publiques sont d'une part la vérification de la validité, de la pertinence et de la cohérence des objectifs qu'elles se fixent, de l'autre le contrôle de la concordance entre ceux-ci et les résultats qu'elles atteignent et, en cas de divergence, l'analyse des raisons qui y conduisent.

En commençant la rédaction de ce rapport sur l'évaluation de l'orientation, nous avons clairement conscience des difficultés qui nous attendent et des pièges que le sujet recèle. Ils ne sont pas simplement liés à la grande affectivité qui l'entoure, puisque chaque lecteur s'est un jour trouvé, directement ou indirectement, personnellement ou par relation interposée, confronté à ce processus à l'intérieur du système scolaire. Les auteurs ont tous les eux été impliqués dans l'orientation au cours de leur carrière professionnelle. L'un d'entre nous a en outre assuré des fonctions de décision politique dans un contexte, où les questions d'orientation occupaient une place essentielle ; il s'est exprimé publiquement sur ces questions, y compris après la sortie de ses fonctions et il lui est difficile de faire une totale abstraction de ce passé ; l'autre connaît le système de l'intérieur, pour avoir assuré des fonctions liées à l'orientation des élèves. Mais les pièges viennent aussi des ambiguïtés, des imprécisions et de l'incertitude du discours public concernant l'orientation.

L'objet de ce rapport n'est pas homogène : son hétérogénéité ne fera que s'accroître avec l'introduction des préoccupations liées au développement de « la formation tout au long de la vie ».

L'objet de ce rapport n'est pas univoque, et l'ambiguïté de la notion d'orientation, sur laquelle on reviendra plus loin, est étroitement liée aux particularités françaises du système d'enseignement. C'est parce que l'Etat s'est préoccupé, dans notre pays, de mettre en place au sein de l'Education nationale un réseau d'établissements d'enseignement technique ayant vocation à prendre en charge l'essentiel de la formation professionnelle initiale que l'orientation a changé de sens : professionnelle à l'origine, ayant « pour fonction de réaliser le meilleur ajustement possible entre les exigences d'un métier et les caractéristiques individuelles du jeune... se (situant) au moment où celui-ci quitte l'école pour trouver un employeur », elle devient scolaire : « elle s'applique moins au choix d'un métier qu'à celui d'une formation et ce choix intervient dans le cadre scolaire et non plus au moment du placement¹ ».

L'objet de ce rapport n'est pas clair. La fonction d'orientation est étroitement imbriquée au milieu de fonctions voisines avec lesquelles on a souvent tendance à la confondre, bien que ces dernières ne fassent pas intervenir au même degré les mêmes acteurs au sein du système. L'information et le conseil donnent une place privilégiée aux conseillers d'orientation-

¹ André Caroff et Jacky Simon, *Orientation des élèves. Problèmes généraux. Rôle des structures et des acteurs de l'orientation*, rapport conjoint IGEN et IGAEN, M.E.N.R.S., doc. mult., juin 1988, p. 8-9.

psychologues CO-P) ; l'affectation donne un rôle essentiel aux autorités administratives. Certes, ces différentes phases de l'action administrative accusent des liens étroits entre elles, au point que la perception affective qu'en ont les usagers rétroagit de façon significative de l'une à l'autre. L'impopularité traditionnelle qui s'attachait à de nombreuses décisions d'affectation explique en partie celle dont souffre le processus d'orientation. L'insatisfaction que provoque la constatation de flux d'orientation pas toujours désirés, considérés par une partie du public comme n'étant pas de nature à satisfaire aux besoins économiques et sociaux, éclaire le discrédit fréquemment jeté sur l'activité d'information menée par les services « d'information et d'orientation ».

L'une des ambiguïtés les plus fortes est liée au fait qu'il existe en apparence au sein du système un corps spécialisé de fonctionnaires portant désormais le nom de « conseillers d'orientation-psychologues », mais dont le rôle direct dans le processus d'orientation n'est pas le plus déterminant. Comme le rappelle Jean Michel Berthelot², « malgré les tentatives de réforme après 1970, la réalité du procès d'orientation échappe presque totalement à l'action des conseillers d'orientation pour rester le fait du jugement professoral » ; ce que souligne aussi Robert Ballion³ : « les conseillers d'orientation n'ont aucun pouvoir en matière d'orientation, celle-ci résulte du fonctionnement de l'appareil scolaire, elle sanctionne l'adéquation des performances de l'élève aux exigences de l'institution, ou plutôt l'inadéquation de ses performances, dans la mesure où en règle générale, l'orientation est négative : l'élève orienté étant l'élève qui n'est pas jugé apte à suivre un cursus donné ».

Car l'objet de ce rapport est affectivement piégé ; l'orientation a mauvaise presse dans l'opinion publique et sa réputation lui vient de loin : analysant la préhistoire de l'orientation scolaire entre les deux guerres mondiales, Viviane Isambert-Jamati⁴ souligne la prégnance et la permanence du souci d'éliminer les « mal orientés ». Commentant la répartition des rôles qui résultait de la réglementation de 1953 sur les modalités de passage dans la classe supérieure (choix de l'établissement pour les familles, décision interne de passage d'une classe à l'autre pour l'institution scolaire), Simon et Caroff notent que déjà, à cette époque, « le terme 'orientation' n'était utilisé que pour consacrer l'exclusion de l'établissement : la famille est invitée à orienter le jeune dans une autre voie⁵ ».

Dans le même temps, si le rôle joué par l'orientation dans l'insatisfaction du public à l'égard de l'Ecole est un élément bien connu, on ne dispose que de peu d'études permettant de mesurer plus spécifiquement cet aspect particulier⁶. Les services d'orientation assument injustement la responsabilité de décisions prises par d'autres, puisque ce sont les professeurs qui sont les responsables privilégiés de l'orientation de leurs élèves. Les efforts accomplis par l'Association des Conseillers d'Orientation (ACOF) pour redresser cette vision erronée n'ont guère été couronnés de succès.

² *Orientation formelle et processus social d'orientation*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1988, p. 98.

³ *L'évolution de la fonction d'orientation*, Rapport à la Commission des Communautés Européennes, doc. mult., Octobre 1987, p. 4.

⁴ *La notion d'orientation dans l'enseignement secondaire*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1972, p. 139

⁵ *loc. cit.*, p. 11.

⁶ *La fonction de conseiller d'orientation-psychologue des centres de formation et d'orientation vue par les différents acteurs*. Les dossiers d'Education et Formation, n° 94, oct. 1997.

L'objet de ce rapport comporte un dernier écueil. Qu'évaluer ? Si nous n'y prenons pas garde, nous risquerions d'être entraînés sur une pente glissante qui nous amènerait à passer en revue l'ensemble du système éducatif. Comme nous le verrons dans le rapide historique qui suit, la question de l'orientation a occupé depuis plus de cinquante ans une place majeure dans les décisions d'organisation du système éducatif. Il n'est donc pas étonnant qu'à plusieurs reprises, les discussions qui ont pu avoir lieu au sein du groupe de suivi aient montré qu'au travers d'une appréciation des activités liées à l'orientation, c'était en définitive tout le fonctionnement de l'enseignement secondaire et d'une partie de l'enseignement supérieur qui finissait par être mise en cause. Un risque existe, auquel nous n'échapperons sans doute pas complètement, qui imprègne de subjectivité notre analyse ou la lecture que pourra en faire le lecteur.

C'est pour l'éviter au maximum que nous devons, dans un premier temps, nous cantonner aux données objectives. Mais nous les compléterons par des opinions tirées de notre expérience ou de celle des personnes que nous avons auditionnées. Notre propos consistera essentiellement en trois points :

1. quelles ont été les politiques publiques concernant l'orientation et quels résultats en étaient-ils attendus ?
2. en quoi les résultats constatés diffèrent-ils des objectifs visés et quels sont les facteurs qui expliquent ces divergences ?
3. quelles ont été les lacunes qui subsistent sur la connaissance des processus d'orientation ?
4. On s'efforcera enfin d'examiner, à la lumière des expériences de quelques pays étrangers et dans le cadre d'une analyse comparative avec la France, la nature des questions auxquelles ils sont confrontés dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle.

Chapitre I : **Les objectifs et les moyens des politiques d'orientation.**

Les politiques d'orientation mises en place en France, dans les dernières décennies, se sont assignées des objectifs, dont la réalisation reposait sur la définition de moyens. On insistera en particulier, concernant ces derniers, sur l'importance des préoccupations liées à l'organisation des structures et aux compétences des ressources humaines.

1.1. Deux objectifs qui s'entrecroisent en permanence : gestion des flux et projet individuel.

Comme le note Francis Danvers⁷, le terme français d'orientation recouvre deux notions différentes. Les premières préoccupations qui se sont fait jour, en particulier à partir de 1936 ou du ministère de Jean Zay, recouvraient largement le souci de mettre en oeuvre l'ensemble des activités pédagogiques et psychologiques permettant à un consultant (jeune ou adulte) de « réfléchir aux projets qui lui conviennent le mieux, et à s'engager dans des expériences de vie lui permettant de se déterminer plus précisément ». Mais c'est surtout le second sens (« ensemble de règles du jeu et de procédures destinées à répartir les élèves dans les diverses filières scolaires ou à les en exclure ») qui va prendre de l'extension à partir des années 60. Si nous choisissons donc de fixer le point de départ de nos investigations au début de la V^{ème} République, ce n'est pas par ignorance de la préhistoire de l'institution. Mais, comme le note Viviane Isambert-Jamati⁸, les projets de création des « sixièmes d'orientation », unifiant classes de lycées, d'écoles primaires supérieures et d'établissements techniques, n'eurent guère d'effets concrets, tout comme disparurent rapidement les « classes nouvelles », mises en place dans la lignée du plan Langevin-Wallon⁹.

Certes, l'importance de l'orientation dans la politique de rénovation de l'Education, qui se cherche longuement tout au long de la décennie 50, est manifeste. Résumant, de façon cursive et à partir d'une analyse des positions du *Monde*, les débats de la IV^{ème} République, Jacques Thibau rappelle l'acuité de la querelle¹⁰ autour du plan Langevin-Wallon : « En 1950, Pierre Boyancé dénonce les mesures envisagées par le ministre de l'Education nationale, Yvon Delbos ... Le danger est sérieux de ne pas reconnaître 'la différence fondamentale qu'il y a entre une formation de culture générale, conçue en vue d'un développement ultérieur, et une préparation qui se suffit à elle-même. On maintient les années d'orientation communes à tous les enfants au sortir de l'école primaire. C'est l'innovation la plus grave du nouveau projet (...) une méconnaissance des conditions réelles et des tâches de l'enseignement' (19 juin 1950) ». Et de conclure : « Ici s'amorce le débat qui se développera de façon aiguë dans les années 1980 : pédagogie et savoir, niveau éducatif et culturel de la nation, enseignement à caractère

⁷ *L'émergence du concept « éducation à l'orientation »* in Francine Grosbras (dir.), *L'éducation à l'orientation au collège*, CNDP, Hachette, Paris 1998, p. 33-34.

⁸ *Op. cit.*, p. 139.

⁹ Elles s'inscrivaient dans le projet de mettre en place un enseignement commun à tous les élèves, de 11 à 15 ans, en réalisant un amalgame des enseignants des différentes institutions scolaires.

¹⁰ qui sera tout aussi vive dans les toutes dernières années autour des projets de René Billières.

égalitaire... En 1947, on est pour le collège unique par souci d'égalité : un même tronc commun secondaire pour tous les enfants ; on est contre par peur de voir baisser le niveau¹¹ ».

Mais c'est avec la mise en place progressive du collège pour tous qu'on installe, pour la première fois de façon décisive et en changeant le sens, en y introduisant, en particulier, l'idée nouvelle de détection des aptitudes, le processus d'orientation au centre de ce qu'il devient désormais possible d'appeler le système éducatif.

L'orientation scolaire, constate Jean Michel Berthelot, fait son apparition avec la loi de 1959¹². C'est la réforme scolaire de 1959 qui, en instituant un cycle d'observation et d'orientation après le CM2 fait entrer l'orientation dans le champ scolaire. Et, citant l'exposé des motifs de cette loi, il constate que cette irruption de l'orientation au sein de l'Ecole (et non plus simplement à sa sortie) va en fait recouvrir deux politiques différentes, même si on les espère complémentaires¹³ :

- une politique de contrôle et de planification des flux scolaires, qu'on entend fonder sur ce qu'il appelle « le mythe » de l'adaptation de la formation à l'emploi ;

- une politique de « détection des aptitudes, de réduction des erreurs d'aiguillage, de lutte contre les déperditions scolaires ».

Toutes deux se combinent dans cette idée, exprimée avec force dans l'exposé des motifs qu'il faut répartir¹⁴ harmonieusement entre les différents types d'enseignement les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux.

Ces deux politiques sont constamment présentes tout au long de l'histoire de l'orientation scolaire. La première, note encore Berthelot, utilise de façon privilégiée la réforme des structures: redéploiement des établissements, redistribution des filières, transformation des contenus, constitution d'itinéraires nouveaux...). La seconde s'attache davantage aux individus, en recherchant « les insaisissables 'aptitudes' par lesquelles, comme dans l'univers que régirait l'harmonie préalable chère à Leibnitz, (ils) sont censés se glisser dans les cases qui les attendent¹⁵ ». L'histoire de l'orientation constituera ainsi une symphonie organisée autour de deux thèmes, sur lesquels portera un accent plus ou moins fort qui les fera alterner en permanence. Le premier est incontestablement celui qui domine la scène au début de l'histoire, alors que la période récente fait plutôt entendre le second, en grande partie altéré par rapport à son expression initiale.

L'analyse que nous venons de faire nous amène à expliciter un choix qui colore largement le rapport que nous présentons. Chacun s'accorde à souligner, comme nous l'avons déjà dit dans l'introduction, la polysémie du terme d'orientation. Celui-ci est apparu largement avant de prendre, au sein du système éducatif, l'importance qui est la sienne. Nous verrons aussi, plus loin, le développement qu'il va connaître à partir des années 80, avec le développement de la politique dite « des 16-18 », puis des « 16-21 », enfin l'évolution qui conduira à l'émergence de la formation tout au long de la vie. Nous considérerons cependant que la commande que nous

¹¹ *Le Monde. 1944-1996. Histoire d'un journal. Un journal dans l'histoire*, Ed. Plon, Paris, 1996, pp. 244-245.

¹² V. aussi *infra*, l'analyse que Simon et Caroff font du passage de l'une à l'autre.

¹³ Jean Michel Berthelot, *Orientation formelle et processus sociétal d'orientation*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1988, p. 95.

¹⁴ Mais, souligne cet exposé, il s'agit uniquement de répartir, et non de hiérarchiser.

¹⁵ Berthelot, *ibid.*, p. 98.

avons reçue nous cantonne dans l'analyse des aspects du phénomène liés au fonctionnement de l'appareil scolaire.

Nous sommes certes conscients, pour reprendre la formule utilisée par de bons auteurs¹⁶, que « l'orientation n'est pas un mécanisme scolaire en soi, (qu') elle n'est que la projection dans l'espace scolaire d'enjeux extérieurs à l'École » ; ou, pour citer encore Jean Michel Berthelot¹⁷, que « l'orientation formelle est inscrite dans un processus sociétal qui la détermine le plus souvent ». Mais nous suivons aussi ce dernier dans la constatation du « poids sans précédent » de la scolarisation, qui soumet de plus en plus l'insertion professionnelle à des itinéraires scolaires déterminés et fait précéder l'effet d'orientation professionnelle de la réalité de l'orientation scolaire. C'est donc essentiellement dans les moments où celle-ci s'exprime au sein du système éducatif (qui recouvre aussi les années d'enseignement post-baccalauréat) que nous nous efforcerons de la saisir.

1.1.1. Les années 60 : l'apparition de l'orientation scolaire.

C'est avec l'arrivée de la V^{ème} République et la réforme Berthoin que les choses prennent, dans la réalité, un tour décisif. L'un des témoignages les plus autorisés sur cette période est sans doute celui de Jacques Narbonne, qui fut, pendant cinq années décisives, le conseiller direct du Gal de Gaulle pour l'éducation. Son expérience a, d'une part, été relatée dans son ouvrage intitulé « *De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée* ¹⁸ » ; mais l'évolution des politiques éducatives de cette période a par ailleurs fait l'objet d'une étude approfondie d'Antoine Prost, qui souligne aussi, et tout au long de son analyse, combien la question de l'orientation a irrigué l'ensemble de la politique éducative induite par la décision, prise en 1959, d'envoyer au collège la totalité d'une classe d'âge et de mettre fin au système dualiste en vigueur jusqu'alors¹⁹.

L'importance politique du débat est évidente : parmi toutes les questions relatives à l'Éducation, « seule la question centrale d'une bonne orientation des élèves leur permettant la réussite scolaire et une bonne intégration dans la vie active fut véritablement prise en compte par le Général. Les autres questions ne lui furent pas indifférentes, mais elles ne furent évoquées qu'incidemment, notamment à l'occasion de la réforme des universités²⁰ ». Mais le débat se cantonne aux sphères les plus élevées de l'État et tant l'ouvrage de Narbonne que le chapitre du livre d'Antoine Prost consacré à cette période²¹ montrent les contradictions intenses qui s'y font jour et qui bloqueront en définitive la prise de décision.

¹⁶ Marie Duru-Bellat, Jean Pierre Jarousse et Georges Solaux, *S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé : une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement*. L'orientation scolaire et professionnelle, 1997, p. 478.

¹⁷ *op. cit.*, p. 92.

¹⁸ Ed. Denoël, Paris, 1994.

¹⁹ *Education, société et politique*, Le Seuil, Paris, 1992.

²⁰ Narbonne, *op. cit.*, p. 89.

²¹ Chapitre 5 : *Décision et non-décision gouvernementale*, *op. cit.*, pp. 98 -115.

L'orientation occupe par exemple une place essentielle dans les discussions relatives à l'architecture scolaire²². On déplace le palier d'orientation essentiel du CM 2 à la 5^{ème}. C'est, note Narbonne au début des années 60, pour permettre « la communication entre les différentes filières de formation postérieures à l'école primaire...(et) pour offrir à tous la 'chance' d'entrer 'dans la voie royale', (qu')était institué, durant les deux années suivant l'école primaire, à partir de onze ans, un cycle d'orientation » ; « pour affirmer le principe de la mobilité entre les filières et mettre un terme à la « fatalité scolaire » qui éloignait définitivement du lycée... C'était un pas dans le sens d'une interdépendance des établissements, c'est-à-dire d'un 'système éducatif'²³ ».

Ce sont aussi les préoccupations liées à la politique de l'orientation qui expliquent l'unification de la structure du collège et la création des CES : là encore, rappelle Narbonne, « l'idée du CES est des plus simples : l'expérience montre que les échanges entre sections du premier cycle sont difficiles. Au lieu qu'ils soient décidés dans des conseils d'orientation où viennent se réunir les enseignants d'établissements séparés, on les décidera dans un même établissement où, sous la même autorité administrative, fonctionneront les deux types de pédagogie, primaire supérieure et secondaire... Ainsi les passages d'un enseignement à l'autre deviendront plus faciles. Le passage du classique au moderne ne sera plus ressenti comme une déchéance, car on restera dans le même établissement ».

Les choix de cette période vont peser très lourd par la suite : à la fois par les procédures qu'ils instaurent et par ce qu'ils ne parviendront pas à mettre en place.

Dès cette époque, les principaux acteurs politiques n'ont jamais imaginé que le palier d'orientation de cinquième devait perdurer. Dès 1960, Narbonne décrit les filières comme devant diverger à partir de paliers d'orientation dont l'un devrait se situer à l'entrée en sixième, l'autre à l'entrée en seconde et le troisième au niveau du baccalauréat²⁴. « Les CET, ajoute-t-il plus loin, recrutaient jusqu'alors au niveau du certificat d'études et donnaient trois ans d'études. Ils allaient désormais recruter à l'entrée en seconde et donner seulement deux années de formation et même, dans certains cas, une seule année²⁵ ». La coupure du collège en deux ne constituait donc qu'un compromis transitoire, destiné à rassurer les défenseurs du latin, qui constituaient les principaux opposants à l'idée du tronc commun, la réponse à leurs objections résidant précisément dans « la brièveté de ce 'tronc commun des programmes' ».

Ce palier aura pourtant la vie dure, malgré plusieurs condamnations successives et, jusqu'au début des années 90, son histoire constituera « la chronique permanente d'une mort annoncée », mais qui ne se produira jamais. Du même coup, cela obérait toute chance de mise en place d'une école moyenne en France et plaçait le collège devant les contradictions auxquelles il sera confronté par la suite : synthétiser en son sein deux écoles différentes, l'école et le lycée du XIX^e siècle. Dès les années 60, la question de la transformation de l'enseignement est sur la table et, à la « conviction » du recteur Capelle ou de Louis Cros que l'entrée en sixième pour tous ne se fera qu'à « la condition que ce ne soit pas, pour tous, la sixième traditionnelle des

²² « Entre 1970 et 1985, écrit Antoine Prost (*op. cit.*, p. 156), l'orientation est la clé de voûte de l'enseignement français et toute l'institution tient aux élèves un seul et même discours, relativement efficace : 'Travaillez, sinon vous serez orientés' ».

²³ *op. cit.* p. 48-49.

²⁴ Narbonne, *op. cit.*, p. 60-61.

²⁵ *Ibid.*, p. 190.

lycées²⁶ », feront écho, deux décennies plus tard, les affirmations de Christian Beullac (« Le collège unique n'est pas l'ancien premier cycle des lycées dans lequel tous les jeunes Français seraient admis. C'est une entité originale qui suppose de nouvelles relations pédagogiques et une nouvelle relation entre le maître et l'élève²⁷ »).

L'intention de démocratisation des enseignements était sans nul doute sincère, et la mise en place du collège pour tous représente une évolution essentielle. Elle aboutira cependant à l'élaboration d'un modèle très souvent qualifié de « technocratique²⁸ ». Les projets élaborés à l'Élysée, avec le concours de services du ministère, visaient à une orientation très autoritaire, conduisant en fait à une sélection dure à différents paliers du système. Le thème revient en leitmotiv à plusieurs reprises dans les compte rendus des divers comités réunis sur la question reproduits par Narbonne : « sujet tabou, (le problème) de la sélection est le complément indispensable » de celui de l'orientation ». « La répartition des élèves ... ne tenait pas compte... de la répartition normale des niveaux de qualification professionnelle » (p. 58). « L'opération indispensable était un échange de populations scolaires entre l'enseignement long et l'enseignement court. Il fallait contrôler les flux dans les deux sens et mettre en place les mécanismes d'orientation indispensables » (p. 59). « Il faut distinguer rigoureusement deux types de responsabilités dans un système scolaire. Le premier est l'appréciation des résultats des élèves. Il est l'affaire des enseignants. Le second est de fixer les capacités d'accueil des divers types d'établissements en fonction des besoins de la société et de contrôler les effectifs qui s'y dirigent. Cette responsabilité n'appartient pas aux professeurs, mais à l'État » (p. 61). S'exprime aussi la volonté de « s'opposer aux ambitions abusives, dans l'intérêt même des élèves et de diriger, en temps utile, vers un enseignement moyen ceux qui n'ont rien à faire dans un enseignement dont l'issue normale est l'enseignement supérieur » ou, pour bloquer les accès à l'enseignement long d'élèves jugés insuffisants, celle de lier les chefs d'établissement par des instructions impératives établies par un service d'orientation distinct de l'organisation pédagogique. « Ce service devra fixer les capacités d'accueil des différents types de formation, compte tenu des perspectives d'emploi²⁹ ». Ou encore, à propos de l'enseignement supérieur, et même si les accords y sont beaucoup plus difficiles à obtenir que dans le secondaire : « la sélection-orientation est un problème clef. Elle conditionne la nature des enseignements à chaque étape, leur qualité, leur efficacité formatrice, la possibilité de les adapter aux besoins de la société civile³⁰ ».

Par son ambition même, cette vision se heurtera à des oppositions au sein même de l'appareil gouvernemental et tant Narbonne qu'Antoine Prost soulignent, par exemple, l'existence de ce qui constituait plus que des réticences, tant de la part du Premier ministre que du ministre de l'Éducation nationale³¹. En 1967, Narbonne constate lui-même l'échec prévisible des propositions avancées : « deux constatations permettaient de penser que l'établissement de proportions normales de l'appareil scolaire ne pourrait être obtenu : d'une part, toutes les

²⁶ Narbonne, *op. cit.*, p. 53.

²⁷ Interview au *Monde* du 14 septembre 1978.

²⁸ Ex : Simon et Caroff, *loc. cit.*, p. 10 ; même si, ajoutent-ils, « il est soutenu par la conviction que la meilleure orientation possible de l'élève doit naturellement découler des résultats de l'observation continue de l'élève conduite par l'ensemble de l'équipe éducative ».

²⁹ Narbonne, *op. cit.*, p. 101.

³⁰ *Ibid.*, p. 116.

³¹ Respectivement Georges Pompidou et Christian Fouchet.

pressions sociales tendent à aggraver le déséquilibre actuel. 85% des parents d'élèves de troisième destinent leurs enfants à l'entrée en seconde dans un lycée au lieu des 20% souhaitables³² » ... Puis, en 1968, « il était clair que la réforme de l'orientation ne passerait pas dans les faits.. Il était certain, en particulier, qu'on ne fixerait pas aux paliers d'orientation des « nombres » ... de candidats admis dans cette filière³³ ».

1.1.2. Les années 70 et 80 : la période d'impopularité maximum.

C'est donc sous une forme adoucie que les préoccupations liées à l'orientation reviendront, pour donner lieu au décret de 1973. Elles restent cependant restrictives vis-à-vis de la liberté des familles : elles constituent, dit Antoine Prost³⁴, des procédures « rigoureuses ». Dans un premier temps, la famille et l'élève, de même que le conseil de classe sont invités à exprimer un premier avis (phase de dialogue) : intention de la famille, de l'élève, hypothèse du conseil de classe. Après cette phase préalable, interviennent les choix véritables : choix de la famille, proposition d'orientation du conseil de classe. Lorsque la famille n'accepte pas l'orientation retenue par le conseil de classe, elle a la possibilité d'introduire un appel auprès de la commission d'orientation ou de demander que l'élève soit soumis à un examen.

Dans le fonctionnement du système, le poids de l'offre structurelle de formation sera essentiel. Le cadre du système d'orientation est la carte scolaire, à la fois programme d'équipement et d'implantation d'établissements scolaires et traduction, en termes de formations et de capacités d'accueil, des besoins de l'économie, tels qu'ils sont estimés par les travaux du Plan. Reprenant des thèses largement développées par Bernard Charlot³⁵, Francis Danvers³⁶ résume synthétiquement la politique définie par une formule lapidaire : « L'Etat, développeur de la forme scolaire de l'orientation, met en œuvre une planification volontariste qui encadre les choix professionnels des individus ». Et il souligne du même coup l'écart et la dualité qui s'installent entre l'action des services d'orientation et la politique suivie par l'administration, puisque « le courant dominant chez les praticiens demeure celui du diagnostic des aptitudes : 'observer pour conseiller et conseiller pour orienter vers une filière et un type de carrière' ». Mais les réticences ne seront pas moindres du côté des usagers.

L'orientation scolaire a sans doute constitué, à côté de la carte du même nom, une des sources essentielles de l'impopularité croissante de l'institution Education nationale auprès des familles. Francis Danvers constate que « c'est probablement à partir de cette période que l'idée d'orientation scolaire est connotée négativement et passivement dans l'opinion publique³⁷ ».

³² *op. cit.*, p. 191.

³³ *Ibid.*, p. 211.

³⁴ *Op. cit.*, p. 155.

³⁵ Bernard Charlot et Jacky Beillerot, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, PUF, Paris 1995, p.15-16 : « du côté de l'Etat, la construction d'une politique d'éducation et de formation exprime un projet (parfois un fantasme) de maîtrise, de mise en continuité, de production d'homogénéité, de rationalisation du corps politique, de la société et de l'économie... Ce projet peut prendre des formes différentes. En France, sous la III^e République, l'Etat éducateur visait avant tout une maîtrise politique, l'éducation était d'abord affaire de symbolique et de culture...A partir des années cinquante, un Etat développeur vise d'abord une maîtrise économique centrée sur la question des besoins en main-d'œuvre et sur celle de la qualification. La politique d'éducation tend alors à se confondre avec la planification, pensée comme centrale et appuyée sur un appareil administratif et scientifique ».

³⁶ *Ibid.*, p. 14

³⁷ *Op. cit.*, p. 14.

L'emprise croissante de l'Etat, l'éviction corrélative de la société civile ouvre l'ère de « l'Ecole contestée » dont parle Antoinette Ashworth pour désigner l'institution scolaire des premières décennies de la V^o République³⁸.

Admissible dans le cadre d'une société de plein emploi, cette instrumentalisation de l'orientation au service de la mise en place de filières hiérarchisées au sein du système éducatif craquera de plus en plus avec la crise économique. Celle-ci, notent Simon et Caroff, « n'a pas seulement rendu vaine toute recherche d'adéquation entre les formations et les emplois ; elle a montré l'inadaptation de toute formation professionnelle trop 'pointue' et fait éclater même la notion de métier³⁹ ». Elle a aussi rendu une partie des familles rétives au caractère dirigiste et normatif de l'action antérieure. Tirant, en 1988, le bilan des vingt dernières années, Jean Michel Berthelot l'estimera « totalement négatif : les décalages entre flux de formation et emplois ne se sont pas réduits, mais déplacés, parfois accrus, le plus souvent complexifiés⁴⁰ ».

L'idée d'une répartition souhaitable des élèves entre les différentes filières de formation, traverse toute l'histoire du système éducatif des quarante dernières années. Elle se révèle par exemple dans une note rédigée par le Recteur Capelle où figure un tableau des effectifs à obtenir à chaque niveau et dans chaque grande filière de formation⁴¹. On en retrouvera plus que des traces, vingt ans après, dans l'opération PRO 74 et sa description, qui apparaîtra vite comme normative à la plupart des acteurs déconcentrés de l'Education nationale, des itinéraires de cheminement d'une classe d'âge, assortis de pourcentages idéaux. Et l'ambition d'un contrôle des flux souhaitables ne disparaîtra pas ensuite ; c'est elle, par exemple, qui inspirera en grande partie la rénovation des lycées à l'orée des années 90 et sa volonté de rééquilibrage des séries. On la retrouvera très présente dans le discours de Jean Luc Mélanchon, au début des années 2000, même si elle s'y inspire autant d'une volonté d'autoaffirmation et de conquête de territoire, présente chaque fois que coexistent un ministre de l'Education nationale et un secrétaire d'Etat à l'enseignement technique désireux d'exister, que d'une réflexion globale sur les questions d'orientation.

Les auteurs de la réforme des lycées du début des années 90 ont manifestement été inspirés par deux idées-forces : La première, dont l'un de nous peut témoigner qu'elle donna lieu à des discussions internes très vives, fut que le noeud essentiel de l'orientation ne se situait plus au sein du collège, mais qu'il s'est déplacé vers le lycée. En partie par conviction, en partie aussi en raison des difficultés politiques que ne manquerait pas d'ouvrir un réel débat sur le collège, Lionel Jospin a souvent affirmé que la question de ce niveau de scolarité avait été réglée par la réforme Savary du début des années : sans vouloir voir que l'essentiel des efforts de rénovation avaient porté sur le cycle d'observation et ne s'étaient guère attaqué à la question du palier d'orientation de fin de cinquième ; ni que la rénovation des collèges s'était peu à peu diluée⁴².

³⁸ Par opposition à « l'Ecole encadrée » d'avant Jules Ferry, où l'Etat se contentait de contrôler une Ecole largement laissée à la responsabilité de la société civile et à « l'Ecole partagée » (fin XIX^{ème} – début XX^{ème}), où Etat et société civile se répartissaient les rôles en matière éducative, chacun dans sa sphère d'action, selon un principe de séparation conflictuelle. *L'Ecole, l'Etat et la société civile en France depuis le XVI^{ème} siècle*, thèse Droit, Paris II, 1989.

³⁹ *loc. cit.*, p. 11.

⁴⁰ *Op. cit.*, p. 100.

⁴¹ Reproduite in Narbonne, *op. cit.*, p. 90.

⁴² V. sur ce point le témoignage d'André Legrand au colloque d'Education et Devenir 1994.

L'idée principale était donc d'étendre le processus d'orientation, de lui donner un caractère plus continu, de l'étager davantage sur l'ensemble de la scolarité. Elle n'était pas nouvelle : c'était déjà l'inspiration de la mise en place de la seconde de détermination au tournant des années 70 et 80. Mais elle s'accompagnait d'une préoccupation qui constituait davantage une novation : une réduction drastique du nombre des séries de baccalauréat. Toutes les études montraient la hiérarchie qui séparait filières générales et technologiques. En 1988, une étude d'Alix Jacquemin⁴³ soulignait la baisse constante des admissions de bacheliers technologiques en IUT : elle mettait en évidence la tendance des IUT à préférer les bacheliers généraux des années antérieures aux bacheliers technologiques de l'année. Tendance d'autant plus inquiétante que, dans le même temps, la réforme des bacs industriels, autorisant la compensation entre les divers groupes d'épreuves, avait entraîné une augmentation non négligeable des bacheliers F. Phénomène d'autant plus incompréhensible que la réussite de ces bacheliers en IUT, ajoutait-elle, restait tout à fait correcte (65 à 80 %). Quelques années après, la répugnance des IUT à recruter des bacs techno devait encore être confirmée par le rapport Forestier⁴⁴.

Une hiérarchie similaire opposait les filières générales entre elles, sociale, mais aussi sexuelle : le taux d'orientation des garçons les moins favorisés (fils d'O.S.) vers la série C était supérieur à celui des filles les plus favorisées (filles d'ingénieurs) (23,17 contre 21,05 %)⁴⁵. La stratification existait même entre mentions d'une même série, par exemple la série A⁴⁶. Les auteurs de la réforme pouvaient donc s'appuyer sur des constatations objectives dans leurs projets. Mais, comme le noteront certains observateurs, leur effort portera surtout sur la fusion des séries C, D et E⁴⁷, qui fut le point sur lequel se focalisèrent l'essentiel des discussions.

On sait maintenant qu'en définitive, cette mesure entraîna une baisse supplémentaire du nombre des bacheliers scientifiques. Toutes ces tentatives confirment donc la difficulté de gérer les flux à partir de décisions centrales et globales de réformes de structures. Cela tient à de multiples raisons, mais sans doute d'abord au fait que le ministère oublie souvent deux idées simples.

Celle de l'autonomie de l'acteur local d'abord. « Certes, écrivent encore Bernard Charlot et Jacky Beillerot⁴⁸, l'Etat fixe les objectifs (d'abord fortement quantifiés), détermine et met à disposition les moyens, mais ce n'est pas lui qui est présent dans les salles de classe et les lieux de stage : la mise en œuvre de la politique arrêtée par l'Etat passe par des agents qui, eux, ne sont pas totalement maîtrisables... Il existe... des différences notables entre le travail prescrit et le travail réel... (qui) expriment le fait qu'un « agent d'exécution » ne peut atteindre les objectifs qu'on lui a fixés que s'il prend des libertés avec ce qu'on lui a prescrit de faire. Cette liberté rend possible, et exige, un travail de réinterprétation de la tâche. Cette réinterprétation ouvre un espace qu'investissent des logiques autres que celles du prescripteur, logiques d'institution,

⁴³ *La réussite en IUT selon l'origine scolaire*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1988, p. 153 - 154.

⁴⁴

⁴⁵ J.C. Prêcheur, *Déterminants de la réussite et de l'orientation au niveau du baccalauréat*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1977, p. 114. Il y aura par la suite des campagnes sur l'orientation des filles qui feront légèrement évoluer la situation.

⁴⁶ *ibid.*

⁴⁷ Duru-Bellat, Jarousse et Solaux, *S'orienter et élaborer...*, op. cit., p. 463.

⁴⁸ *La construction ...*, op. cit., p. 16.

d'établissement, de corps professionnels, logique des carrières, des idéologies, des intérêts personnels, etc... ». La réduction du nombre des sections du baccalauréat général avait, à partir de 1991-92 l'ambition de rééquilibrer les flux entre elles. L'unification du baccalauréat scientifique visait à augmenter le nombre des candidats en son sein. Mais le ministère ne s'est doté d'aucun moyen de convaincre les enseignants de lycée de ne pas maintenir, pour l'accès à cette série, les critères qu'ils s'étaient fixés pour l'accès aux anciennes séries C. Le résultat fut donc à l'opposé de l'objectif visé. Et, parce qu'il est global, brutal et centralisé, le mode de réforme généralement utilisé interdit tout retour en arrière, une fois les dégâts constatés.

Mais aussi le caractère du processus d'orientation. Il est de bon ton de dauber sur « l'irrationalité » des choix individuels des usagers et de leurs familles. Non seulement, nous estimons ce procès injuste, mais il est souvent inexact⁴⁹. Comme on a pu le souligner, deux logiques des choix scolaires peuvent exister⁵⁰ : celle qui privilégie « la dimension formative de la discipline » et celle qui met l'accent sur « la rareté de la matière et/ou les caractéristiques du public qui l'étudie ». Et ce n'est pas parce que la seconde n'a pas « officiellement droit de cité » dans l'institution scolaire qu'elle n'y est pas des plus prégnantes. « Ce n'est pas la filière C qui est à l'origine de pratiques sociales discriminantes, ce sont des pratiques sociétales de surscolarisation qui ont investi la filière C. En quoi (auraient-elles évité) d'investir la nouvelle filière scientifique ? » Face à cette complexité des comportements, une décision administrative, décidée centralement et *a priori*, n'a qu'un poids relatif, si elle ne s'accompagne pas de dispositifs favorisant son application par les acteurs locaux.

L'aspiration à la gestion centrale des flux n'en subsiste pas moins dans de nombreux esprits, comme en témoigne le récent rapport de la Cour des Comptes sur l'évaluation du système éducatif⁵¹. Mais, devant les difficultés que présente sa mise en œuvre, elle laissera cependant une place de plus en plus importante à une conception de l'orientation insistant plutôt sur l'idée du projet individuel et visant à préparer progressivement les élèves et les familles à accepter rationnellement les choix opérés.

1.1.3. Les années 90 : le retour des préoccupations individuelles.

Prolongeant les recherches d'Antoinette Ashworth, l'un d'entre nous a proposé de voir dans l'évolution éducative qui s'est mise en place au tournant des années 70 et 80 la recherche tâtonnante – et oh combien difficile ! – d'une « Ecole cogérée », dans laquelle la réintroduction progressive de la société civile au sein de celle-ci amènerait l'Etat à développer une conception moins « hobbesienne » de son autorité⁵². Traduite dans le domaine de l'orientation, elle amène, pour reprendre les termes du rapport Simon-Caroff, qui exercera une influence non négligeable sur les décideurs ultérieurs, à « entrevoir les contours d'un modèle éducatif de l'orientation dont

⁴⁹ Nous reviendrons sur ce point *infra*.

⁵⁰ Duru-Bellat, Jarousse et Solaux, *S'orienter et élaborer...*, op. cit., p. 464.

⁵¹ Relevé de conclusions définitives sur « l'information et l'orientation des élèves dans le second degré », en date du 1^{er} septembre 2003, doc. mult., p. 2 : « La Cour constate que de nombreux points paraissent absents de ce qui devrait être une définition complète d'une politique de l'orientation :

- les objectifs généraux de l'orientation ne sont d'abord pas identifiés de façon précise : en dehors des indications de la loi d'orientation de 1989 pour les flux de sortie aux niveaux IV et V, aucun objectif national et chiffré ne semble ainsi défini quant à la part respective jugée souhaitable des différentes filières d'enseignement ».

⁵² André Legrand, *L'Education nationale en transition ?* Rev. fr. d'adm. pub., 1996, p. 435.

l'idée maîtresse serait l'accompagnement de l'élève dans un itinéraire de formation personnalisé, finalisé par un projet d'avenir évolutif construit par le jeune lui-même. Cet accompagnement se prolongerait au-delà de l'école jusqu'à une insertion suffisamment stable⁵³ ». Même si elle a ensuite donné lieu à d'autres interprétations – et à d'autres débats – l'expression visant à « placer l'élève au centre du système éducatif⁵⁴ », par laquelle on a souvent cherché à résumer l'esprit de la loi d'orientation de 1989, a d'abord concerné le domaine de l'orientation.

La préoccupation n'était pas nouvelle : elle était par exemple présente dès les textes de 1971, qui parlaient d'un « processus éducatif d'observation continue, visant à favoriser l'adaptation scolaire, à guider l'élève vers un enseignement conforme à ses aptitudes, à contribuer à l'épanouissement des personnalités, à aider chacun à choisir sa voie ». Très vite, est mise en évidence la contradiction caractérisant la coexistence entre l'idéologie de la sélection et celle de l'observation, du soutien, de l'aide⁵⁵. Le meilleur moyen de gommer une contradiction, c'est de ne jamais opposer simultanément les termes de l'alternative qui la révèle ; cela explique sans doute la substitution d'un discours administratif et politique sur l'orientation se focalisant sur une insistance exclusive sur le projet de l'élève et reléguant au second plan la question du contrôle des flux. L'administration centrale sera moins préoccupée par ce dernier aspect, le mettant de moins en moins en valeur auprès des différents acteurs de l'éducation.

1.1.3.1. L'affadissement apparent des préoccupations de gestion des flux.

Comme on vient de le rappeler, la volonté de concrétisation de la politique des 80% au niveau du baccalauréat, amenait le ministère à confirmer une fois de plus, mais cette fois avec des résultats effectifs, la suppression progressive du palier de cinquième et le report de l'orientation en fin de troisième, qui devient le carrefour crucial où les carrières scolaires se différencient de façon très importante et, dans un grand nombre de cas, irréversible. En retardant le choix de l'orientation définitive, en la reportant en partie, par la fusion des secondes générales et technologiques, au sein du lycée, en la basculant vers un stade plus avancé de la scolarité, on s'inscrivait aussi dans un mouvement donnant lieu à un débat international actif (v. *infra*).

Mais c'est sans doute la transformation des structures administratives de gestion qui jouera le rôle décisif en la matière. Les premières mesures de décentralisation de la définition des schémas de formation se développeront essentiellement à partir de 1985 et seront concomitantes des transformations de la scolarisation liées à la mise en place de la nouvelle politique. Celles-ci n'eussent d'ailleurs, selon toute vraisemblance, pas pu se produire sans l'intervention financière nouvelle des collectivités locales et la création des structures d'accueil qu'elle a permises. Après les premiers essais timides du tournant des années 70 et 80, la déconcentration de la carte scolaire au profit des recteurs connaît un développement décisif à partir de 1986-1987.

⁵³ *loc. cit.*, p. 11.

⁵⁴ qui figure en toutes lettres dans le rapport Simon-Caroff : « l'évolution des mentalités et l'importance accordée aux aspects 'vie scolaire' des établissements, tendent à placer enfin l'élève au centre du dispositif comme sujet et non plus comme objet, comme acteur et non plus comme spectateur de son orientation » (p. 10).

⁵⁵ J.C. Porlier, *L'information, pourquoi faire ? L'orientation scolaire et professionnelle*, 1979, p. 47.

L'administration centrale du ministère de l'Education nationale s'est mal adaptée à cette situation nouvelle. Prisonnière de sa culture réglementariste⁵⁶, elle a toujours éprouvé de la difficulté à concilier conduite d'une politique nationale de l'éducation et autonomie des acteurs locaux. La décentralisation supposait certes des politiques rectorales diversifiées en matière de carte scolaire. En matière d'*aggiornamento* des structures de l'enseignement professionnel, de création ou de maintien des passerelles entre les différents ordres d'enseignement, elles ont parfois été clairement divergentes. Commentant la disparition du palier de fin de cinquième, l'IGEN pouvait écrire en 1994 : « comme on pouvait s'y attendre, ... les textes ministériels ont été interprétés de manière différentes selon les académies. On pourrait croire que ces différences tiennent aux caractéristiques des académies et que les recteurs ont dû adapter leur politique aux situations locales. Il n'en est rien puisque les positions les plus extrêmes de l'échantillon observé se trouvent dans deux académies qui ont la même tradition, le même passé, la même culture et qui ont connu les mêmes drames liés à des restructurations en profondeur de l'économie. Ces différences tiennent plutôt au degré de conviction et à l'engagement de la personne des recteurs et des IA DSDEN ⁵⁷ ». C'est constater, en termes élégants, la disparition du pilotage central. Un autre exemple caractéristique s'est aussi rencontré dans les hypothèses de création des délocalisations universitaires, où l'administration centrale n'a rien dominé du processus, alors même qu'on était dans un domaine censé rester de la compétence exclusive de l'Etat, et que l'on pouvait aisément imaginer les effets pervers de cette politique sur l'orientation des bacheliers.

Comme le souligne Claude Durand-Prinborgne⁵⁸, le modèle des relations centre-périphérie a beaucoup évolué à l'Education nationale, « pour partie peu après 1981, pour partie plus tard ». Les conséquences n'en ont pas toujours été clairement tirées sur le mode de pilotage. L'autonomie locale exigeait la transformation de celui du ministère : cette préoccupation a parfois transpiré, par exemple avec la commande des schémas concertés des formations post-baccalauréat, mais elle est restée embryonnaire et ne s'est accompagnée d'aucune instruction garantissant la cohérence des démarches entre les différentes académies. Il y aurait cependant, dans cet exemple, eu beaucoup d'indications à tirer de l'analyse concrète et réelle des flux d'orientation, établissement par établissement, au lycée et au sortir de celui-ci. Ce n'est pas parce que le système de choix des orientations à l'université est dominé par la demande que cela dispense le ministère, compte tenu des effets pervers que cela entraîne, de toute préoccupation relative à l'offre de formation. La question de l'orientation a pourtant été rarement centrale dans la réflexion menée par les recteurs.

L'autonomie locale supposait la mise en place de procédures d'évaluation claires et explicites de l'action des recteurs : cette évidence aura mis plus de dix ans à apparaître, pour ne se développer qu'à un moment où les jeux étaient largement finis⁵⁹. « Le problème n'est pas, dans le système éducatif, celui de décisions fondées sur de fausses informations, ou d'erreurs d'analyse des situations : il est soit celui de décisions non prises, soit de décisions prises trop tard, soit de remèdes inadaptés aux maux, soit de décisions inappliquées⁶⁰ ».

⁵⁶ Comment ne pas souscrire à ce jugement de l'IGEN : « Peut-on parler de pilotage, quand tout se passe comme si l'échelon central estimait avoir accompli sa mission lorsqu'il a produit un texte ? » Rapport 1994, repris in *Le collège. 7 ans d'observations et d'analyses*, Hachette – CNDP, 1997, p. 219.

⁵⁷ *ibid.*, p. 222.

⁵⁸ *L'Education nationale : une culture, un service, un système*, Nathan, Paris, 1992, p. 119 et s.

⁵⁹ Avec les évaluations des académies réalisées sous l'égide des deux Inspections Générales.

⁶⁰ C. Durand-Prinborgne, *ibid.*, p. 122.

Plusieurs indices traduisent en tout cas l'affadissement progressif de la préoccupation du contrôle des flux dans le discours ministériel : le contenu des circulaires, tout d'abord. Leur caractère itératif, dont témoigne, par exemple, celle du 2 juin 1998, atteste plus qu'un long discours l'aspect velléitaire des instructions données et l'absence d'illusions sur leur efficacité.

Mais aussi, la marginalisation progressive de la structure de pilotage. Le statut de l'orientation ne cessera de se dégrader, dans les décisions d'organisation de l'administration centrale, à mesure des transformations structurelles. D'abord constitué en service, il deviendra une division au sein de la Direction des collèges en 1982. La fusion, en 1986, des Directions des collèges et des lycées en fera un simple bureau, jusqu'à ce qu'au moment de la mise en place de la Direction des Enseignements scolaires, on lui donnant le statut quelque peu ambigu de « mission » par l'arrêté du 15 décembre 1997. La Cour des comptes a relevé, à plusieurs reprises, la difficulté du pilotage des services d'orientation en raison de la dispersion des services centraux intervenant dans leur gestion. Elle relève à nouveau, en 1999, que la création de la mission « ne semble pas avoir fondamentalement modifié cette situation. La définition très large (de ses) attributions... n'a pas entraîné la mise à sa disposition des moyens correspondant à l'ambition à laquelle correspond l'énoncé de ses missions de réglementation, d'orientation et de suivi de l'activité des services et enfin d'analyse et d'études. Cette mission ne joue par ailleurs aucun rôle dans la gestion des moyens des services d'orientation ». A leur manière, ces choix structurels traduisent l'idée que l'orientation a cessé d'être au centre des préoccupations de l'administration centrale : et sans doute la conviction de la relative inutilité de toute décision ministérielle en la matière parce que « l'échec ou les échecs procèdent de comportements que ne modifient ni la contrainte ni la persuasion⁶¹ ». On ne s'étonnera donc pas de voir l'IGAENR conclure son bilan du suivi permanent des collèges par des propos très sévères concernant la politique d'orientation : parlant de « l'hypocrisie fondamentale qu'est l'orientation précoce ou par défaut vers les lycées professionnels des élèves en situation d'échec scolaire », elle dénonce « un net déficit de politique, perceptible à tous les niveaux en matière d'orientation. Faute d'une telle politique, le hasard des lieux et des personnes décide bien souvent du destin scolaire – et partant professionnel – des jeunes collégiens⁶² ». D'une certaine manière, l'insistance mise de plus en plus sur la volonté d'essayer de transformer les comportements individuels est aussi la traduction d'un certain fatalisme de la politique ministérielle.

1.1.3.2 : L'insistance sur le projet personnel.

Le vote de la loi d'orientation de 1989 va maintenir l'idée du caractère contraignant de la décision d'orientation. L'élève n'est en définitive pas maître de son devenir. Même si la loi (art. L. 313-1 du code de l'Education) réaffirme, en les accentuant bien des principes antérieurs, même si elle prévoit que c'est l'élève qui élabore son « projet d'orientation scolaire et professionnelle en fonction de (ses) aspirations et de ses capacités », même si elle ajoute (art. L. 331-8) que « le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand il est majeur », même si elle met une insistance particulière sur le droit au conseil en orientation, même si l'art. 1^{er} du décret du 14 juin 1990 définit l'orientation comme « le résultat d'un processus continu d'élaboration et de réalisation d'un projet personnel de formation et

⁶¹ *Ibid.*, p. 123.

⁶² Rapport IGAENR 1998.

d'insertion sociale et professionnelle que l'élève ... mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités », le projet de l'élève peut être récusé faute de connaissances, d'aptitudes, voire faute de capacités d'accueil.

Le léger changement de tonalité marqué par la loi entraînera une modification des textes applicables à la procédure. Après le choix de la famille, suivi de l'avis et de la proposition du conseil de classe, c'est désormais une décision du chef d'établissement qui arrête l'orientation sous réserve, en cas de désaccord, d'un appel conduisant à la décision finale. La finalité de cette réforme, décidée par le cabinet du ministre, n'a jamais été très clairement exprimée, mais elle tablait, selon toute vraisemblance, sur un accroissement du rôle des élèves et des familles dans le choix définitif. Elle a d'ailleurs, à l'époque, surpris les « bénéficiaires » de ce déplacement du pouvoir de décision au sein de l'établissement scolaire, qui y voyaient un risque de cadeau empoisonné, susceptible de compliquer leurs relations avec les usagers, même si la suite n'a pas confirmé leurs craintes.

L'évolution amènera ainsi, après les périodes de l'orientation libérale (1922-1960), de l'orientation contrainte (1960-1973), puis de l'orientation dialogue (1973-1996), au temps de l'orientation éducative. Elle se traduit, en particulier, dans les circulaires du 31 juillet 1996 sur la mise en œuvre de l'expérimentation d'éducation à l'orientation au collège et du 1^{er} octobre 1996 sur la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation dans les LEGT. L'expression même d'éducation à l'orientation a été choisie pour souligner la nécessité de former les élèves aux choix d'orientation et cela d'autant plus que la mobilité professionnelle s'intensifie et va nécessiter des réorientations tout au long de la vie. Pour éviter les dérives manipulatrices, la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation est placée sous la responsabilité exclusive de l'Education nationale elle-même et n'est pas abandonnée à des institutions trop directement partie prenante de la politique de l'emploi. La circulaire se place ainsi dans une tradition fortement ancrée dans la culture de l'école depuis Condorcet, qui conduit à considérer l'acte éducatif comme un acte d'émancipation.

Certains pays l'appellent « l'éducation à la carrière » On peut regretter que l'expression « Eduquer aux choix » n'ait pas été retenue. Dans le cadre de la conception éducative (ou de l'éducation à l'orientation), il s'agit bien là d'équiper le jeune pour qu'il soit en mesure de faire le moment venu un choix adapté tout au long de sa vie professionnelle voire personnelle. « De toutes les circonstances de la vie, le choix d'un état est celle où la méprise est la plus ordinaire⁶³ ».

Les deux circulaires précitées définissent les objectifs et les méthodes de l'EAO. Ces textes, assez généraux, laissent largement la place à l'initiative. C'est toute l'école qui participe à l'éducation à l'orientation à travers la formation et l'enseignement ; mais, au collège, des activités plus « orientées » sont introduites qui conduiront les élèves à construire progressivement leur premier choix de formation. Les choix d'orientation des élèves « s'inscrivent désormais dans un contexte général évolutif et parfois difficile à appréhender : système de formation aux articulations complexes et variées, monde professionnel aux mutations rapides⁶⁴ », il y a lieu de les aider. Cette préparation nécessite un travail d'équipe, sous la responsabilité du chef d'établissement, du professeur principal et du conseiller d'orientation, acteur plus spécialisé.

⁶³ Massillon : Sermon sur la vocation.

⁶⁴ circulaire sur la mise en place de l'éducation à l'orientation au collège du 31 juillet 1996.

Il ne saurait être question de faire de l'EAO une discipline spécialisée. Mais en fonction des objectifs de méthodes et de contenus, un programme annuel peut être élaboré par niveau de classe. Les enseignants peuvent identifier dans leur programme les thèmes s'y rapportant et les traiter dans un cadre concerté. On retrouve donc dans les derniers textes l'idée d'une collaboration, au sein de l'établissement, entre corps enseignant et corps d'orientation. Le conseiller d'orientation devrait être, dans cette optique, le conseiller technique et celui qui aide les élèves à faire les synthèses utiles. C'est lui qui apporte aux professeurs et surtout au professeur principal la perspective de l'insertion professionnelle et restitue ainsi l'orientation dans sa dynamique globale scolaire et professionnelle. Cette vision fait ainsi immédiatement ressurgir les débats qui nous occuperont dans la suite de ce chapitre : sur la place du conseiller d'orientation au sein de l'institution scolaire ; sur la définition de ses missions ; et du même coup sur son statut, et, en particulier, sur la pertinence d'un statut de psychologue qui risque d'entraîner une spécialisation à l'excès.

L'EAO a connu un succès rapide ... mais aussi de nombreuses approximations. Dans son pilotage d'abord : rechercher les moyens de réguler efficacement l'orientation dans le respect des individus suppose un fort investissement des structures ministérielles et la mise en oeuvre d'une complexité qui ne peut se satisfaire des velléités actuelles. La charte « Pour des démarches éducatives d'orientation en collège, lycée d'enseignement général et technologique et lycée professionnel » proposée par Jean Luc Mure⁶⁵ représentait de grands espoirs. Elle comprenait une évaluation à tous les niveaux (national, académique et local). Elle est malheureusement restée dans les tiroirs du ministère. L'IGEVS a tenté de mobiliser les Inspecteurs Généraux pour éclairer les enseignants sur leurs propres contributions : ses efforts sont restés limités et ont été peu couronnés de succès. Les mesures prises pour assurer la coopération des services restent également embryonnaires et sont davantage fondées sur des initiatives individuelles que sur un fonctionnement institutionnel : la tentation permanente est ainsi de revenir à des procédures volontaristes impliquant les services d'orientation suscitant, faute d'un éclairage précis, des craintes chez ces personnels d'être confinés dans un rôle impossible à assumer compte tenu de l'incertitude permanente qui pèse sur la connaissance de l'emploi. La qualité des brochures de l'ONISEP entraîne, selon de nombreux témoignages, des effets pervers, comme la tentation de laisser les élèves et les familles se débrouiller seuls et la perte, par les services d'orientation, d'une connaissance actualisée des branches professionnelles et des métiers. Dans ces conditions, les indications disponibles reposent surtout sur des « fiches action », des témoignages d'actions conduites pour l'EAO, des échanges de bonnes pratiques sont regroupés sur le site Internet du ministère EDUSCOL et sur le site de nombreuses DRONISEP et des CRDP.

L'EAO soulève des débats généraux sur la philosophie de l'action d'orientation. D'une part, c'est aux élèves le plus en difficulté que l'on demande paradoxalement une maturité que l'on n'exige pas des autres. L'expression même « d'éducation à l'orientation » est ambiguë, car elle peut être perçue comme une volonté de rendre les jeunes gens responsables de leur situation, éventuellement de leur échec, voire de leur situation de chômeur, au motif qu'ils auraient fait un mauvais usage de leur autonomie. Elle peut être aussi entendue comme le moyen de faire accepter par l'élève les choix en réalité décidés par l'institution elle-même. L'EAO, indique la

⁶⁵ A l'époque, chef de la mission à l'insertion et à l'orientation à la DESCO.

circulaire du 31 juillet, « évite pas la confrontation des désirs des élèves avec les exigences des formations et les contraintes de l'affectation ». Comme l'écrivent Dubet et Martinelli, reprenant des constatations largement faites par les spécialistes⁶⁶, le projet concerne surtout les élèves en difficulté : « Ils doivent transformer en projet personnel leur orientation vers des filières non choisies, pour lui donner quelque sens ». C'est, ajoutent-ils en soulignant la « coexistence entre un discours officiel sur le projet de l'élève et des pratiques clairement contradictoires des enseignants et des élèves⁶⁷ », l'obligation d'« accommoder au mieux ce qui reste possible après l'échec⁶⁸ ».

Ces constatations s'expliquent sans doute par le fait qu'on n'est pas allé jusqu'au bout de la logique de l'EAO et qu'on ne veut pas régler la question, cruciale, de la possibilité ou de l'impossibilité de sa conciliation avec le système d'orientation – répartition, tel qu'il est organisé depuis cinquante ans. On serait amené, pour ce faire à aborder toute une série de débats extrêmement sensibles : celui, tout d'abord, du mode de pilotage du système scolaire, par l'amont ou par l'aval, qui nous paraît un des plus importants, mais aussi l'un des moins explicites des discussions sur l'éducation ; mais aussi celui du pouvoir réservé aux enseignants, fondé pour l'essentiel sur les appréciations scolaires et de ses relations avec le droit d'intervention d'autres acteurs, usagers, mais aussi personnels d'orientation, sur la fonction desquels un débat récurrent est ouvert depuis longtemps.

1.2. L'organisation des services et les compétences des acteurs de l'orientation.

Dès les années 60, les querelles que l'on constate sur la politique à suivre se doublent d'une autre discussion, portant sur le rôle des services d'orientation. Rendant compte du congrès des conseillers d'orientation de 1970, Frédéric Gausson souligne l'existence, au sein de la profession, d'un débat aux résonances très actuelles, fortement résumé par le directeur de l'INETOP de l'époque, Maurice Reuchlin : comment maintenir l'unité entre orientations scolaire et professionnelle, entre psychologie et information⁶⁹ ? Dans la politique qui cherche à se mettre en place, l'investissement sur les services d'orientation et d'information est très fort. Ainsi Narbonne évoque-t-il, tout au long de la période, un thème qui restera lui aussi lancinant dans les décennies suivantes : celui de l'importance de l'information des élèves et des familles : « personne, dit-il, n'éclaire (les élèves) sur les dangers de leur choix, ... aucun mécanisme d'orientation ou de sélection n'existe dans les établissements scolaires. On ne dispose, à la fin de la troisième, que des conseils de classe et des conseils d'orientation, qui ont abondamment démontré leur inefficience... Il n'existe pas, dans les établissements, de personnel spécialisé dans les tâches d'orientation, capables d'informer les maîtres, les parents d'élèves, et surtout, il n'existe, à aucun niveau, un responsable de l'orientation chargé d'actionner le dispositif de répartition selon des consignes précises⁷⁰ ».

⁶⁶ Michel Huteau, *L'EAO ne se limite pas à la formation de projets*, Administration et Education, 1997.7 ; B. Dumora, *Expérience scolaire et orientation*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1998.211 ; Jean Guichard, *Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation*, Cahiers Binet-Simon, 1998.117.

⁶⁷ Dubet et Martinelli, *op. cit.*, p. 497.

⁶⁸ *A l'école*, Le seuil, Paris, 1996, p. 478.

⁶⁹ *Le Monde* du 11 juillet 1970.

⁷⁰ *op. cit.*, p. 191.

1.2.1. Une naissance difficile des services d'orientation.

Les choix n'allaient pas de soi. Dès cette époque, on voit poindre un débat qui semble connaître quelques résurgences aujourd'hui : celui du rôle respectif des services spécialisés d'orientation et des enseignants ; celle aussi des rapports entre l'activité d'orientation proprement dite et l'action d'information. L'idée de la création d'un corps de professeurs conseillers, agitée à la fin des années 60, soulevait des polémiques qui seront réglées par le choix définitif, au début des années 70, de la création de services d'information et d'orientation.

L'organisation de ces services soulevait cependant les mêmes interrogations et les mêmes doutes que ceux auxquels donne lieu la définition de la politique à suivre. Pour citer encore l'une des notes rédigées par Narbonne au sortir de l'un des comités restreints tenus sur la question : « le débat essentiel portait sur l'étendue des responsabilités de ce service : se bornerait-il à suggérer, à inciter ou aurait-il un véritable pouvoir de décision, comme il en est, par exemple, à la fin d'un concours ? Quelle place ferait-on, dans cette décision, aux volontés des familles ? Le projet ministériel s'efforçait de trouver un compromis⁷¹ ». Entraînant les mêmes hésitations et les mêmes difficultés à décider que la définition des objectifs de la politique d'orientation, il connaîtra le même sort : « les textes organisant l'ONISEP et le service de l'orientation firent l'objet d'une communication au Conseil des ministres du 10 janvier 1968. Ils furent ensuite... envoyés à Matignon. Ils n'en sont jamais sortis⁷² ».

1.2.2. Les textes du début des années 70.

Ils ressurgiront, sous une forme modifiée, pour donner naissance aux textes du début des années 70 : décret du 19 mars 1970 créant un Office National d'Information Sur l'Enseignement et les Professions, chargé d'élaborer l'information⁷³ ; décret du 7 juillet 1971, créant les Centres d'Information et d'Orientation, chargés d'assurer l'information « dans un processus éducatif d'observation continue » ; décret du 1972, relatif au statut du personnel d'information et d'orientation. Ces textes semblent ouvrir une ère nouvelle, dans laquelle l'importance attachée à la politique d'orientation apparaît au grand jour ; sa spécificité aussi, puisque sont abandonnés les projets de création de « professeurs conseillers », élaborés à la fin de la période gaulliste et vécus comme une menace par les conseillers d'orientation. A relire certains écrits de cette période, on a le sentiment très clair⁷⁴ qu'elle a constitué une époque glorieuse pour l'orientation⁷⁵.

⁷¹ *Ibid.*, p. 199.

⁷² *Ibid.*, p. 237.

⁷³ L'action de l'ONISEP est complétée par celle du Centre d'Information et de Documentation Jeunesse (CIDJ), dépendant du Ministère de la Jeunesse et des Sports et par des entreprises privées de conception et de diffusion de l'information.

⁷⁴ Qui fait d'ailleurs plus que transparaître dans la nostalgie qu'expriment certains des acteurs qui l'ont vécue, au cours des entretiens que nous avons pu avoir avec eux.

⁷⁵ Elle offrait sans doute une forme de reconnaissance à une profession, dont on soulignait déjà en 1969 « qu'elle n'avait pas trouvé son assiette », qu'elle était traversée « d'incertitudes » et qu'elle se heurtait à des « réserves » jusqu'au plus haut niveau de l'Etat (*Le Monde* du 11 juillet 1970).

Analysant les travaux préparatoires au VI^{ème} plan, Raphaël Begarra⁷⁶ constate ainsi que c'est la première fois que, dans les écrits qui en sont issus, un chapitre entier est consacré à l'orientation. Il souligne le lien étroit entre les préoccupations d'orientation et celles qui touchent à l'amélioration du fonctionnement de l'école et le lien étroit entre le souci de mieux adapter l'élève à l'activité scolaire et de mieux le préparer à des fonctions professionnelles.

Dans le même temps, d'autres acteurs éminents insistent sur la globalité de l'acte éducatif pour exprimer une crainte implicite, mais réelle, devant les difficultés de l'enjeu. Lucien Géminard rappelle le caractère « conservatif » du système éducatif, qui amène généralement les sections à pédagogie différenciée à devenir des couloirs isolés d'orientation et prédit l'échec de la réforme de la relation psycho-pédagogique entre maître, élèves et connaissances, s'il n'y a pas en même temps réforme des structures proprement pédagogiques et des structures de formation, de formation continue et de service du corps enseignant⁷⁷. Raymond Vatier souligne « qu'il ne peut y avoir orientation que si toute la pédagogie tend vers une éducation des capacités de choix. Plus que jamais, l'orientation doit être un acte continu, une démarche collective et globale⁷⁸ ».

L'accent mis de façon trop unilatérale sur le contrôle des flux fera retomber le soufflé. Quinze ans plus tard, l'atmosphère est beaucoup plus pessimiste, et l'évolution est très clairement analysée dans le rapport de Robert Ballion en 1987. Le caractère « périphérique » de la situation que les services d'orientation occupent au sein du système éducatif imprégnait fortement l'esprit des textes des années 1970⁷⁹. Mais si, en 1972, la « marginalité » des services d'information et d'orientation était revendiquée comme un atout, elle devient par la suite un élément à charge, qui se retournera en particulier contre les services les plus locaux, ceux qui interviennent au niveau des centres. Caractérisée par une « relation d'indétermination relative », la position en marge « est organiquement productrice de relations floues, diversifiées, dépendant des personnes et constamment négociables, par là, elle est source permanente pour les agents d'interrogations sur une pratique qu'il leur revient en grande partie de définir eux-mêmes⁸⁰ ».

Revenant sur l'idée de la distinction nette séparant la fonction des conseillers d'orientation et celle des enseignants, puisque, « non soumis à la pression de (la) logique de fonctionnement de l'institution, logique de classement, les conseillers d'orientation peuvent tenter de faire reposer leurs pratiques sur la logique d'épanouissement du sujet », il relève combien, dans le même temps, elle les place « en position de porte-à-faux » par rapport au fonctionnement de l'institution scolaire. Cette question de la relation des fonctions au sein du système éducatif nous paraît un des enjeux essentiels du débat sur les services. Un excellent connaisseur des questions d'orientation nous a permis de toucher du doigt l'existence d'un débat très actuel dans l'environnement international. Il nous soulignait⁸¹ l'insistance mise dans divers

⁷⁶ *Le développement des services d'information et d'orientation dans le cadre du VI^e Plan*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1972, p. 251. R. Begarra était à l'époque chargé de mission auprès du directeur délégué à l'orientation et à la formation continue.

⁷⁷ L'orientation scolaire et professionnelle, 1972, p. 148.

⁷⁸ *L'orientation et le VI^e plan de l'éducation*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1972, p. 240.

⁷⁹ « Le conseiller (d'orientation) est en position de prestataire de services à l'égard des établissements scolaires et des élèves, ce statut d'auxiliaire est ... souligné dans les textes ... par la formule : le conseil (de classe) peut faire appel au conseiller » (*op. cit.*, p. 4).

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ Entretien avec Jean Guichard, ancien directeur de l'INETOP.

pays européens (Danemark, Pays Bas, Grèce) sur l'idée qu'on ne peut pas être conseiller d'orientation si on n'est pas professeur. Il mettait en même temps en évidence l'absence singulière et systématique des autorités politiques françaises dans toutes les réunions internationales où cette question, pourtant cruciale, est évoquée, pour y défendre le choix qu'elles font.

Certes, la marginalité des services d'orientation les place aussi en situation d'inconfort permanent ; il y a, indique encore Robert Ballion, une « contradiction inhérente à la fonction d'orientation : orientation en tant qu'effet sociétal et en tant que pratique exercée en faveur d'un individu. La nécessité pour les conseillers d'orientation d'avoir à dépasser cette contradiction, la difficulté pour eux de traduire en pratiques le paradigme du projet personnel ne font qu'aviver la démarche d'auto-analyse du corps ». La non résolution de ce dilemme constitue un élément largement reconnu par les observateurs du système, et que l'orientation vers « la dictature du projet » aura tendance à accentuer encore : la revendication de la non-directivité, l'insistance sur l'idée du nécessaire épanouissement personnel constituent souvent à bien des égards, et à l'encontre même des intentions de ses défenseurs, un vecteur du conservatisme social. Les plus hauts responsables de la formation du corps soulignent que cette idéologie va à l'encontre des enseignements dispensés par l'INETOP⁸². Ils admettent qu'elle constitue souvent une difficulté, voire parfois un obstacle, à la mobilisation du corps sur des politiques nationales ou académiques qui impliquent des contraintes à l'égard du système (orientation volontariste des filles vers les filières scientifiques, par exemple, ou orientation raisonnée vers les filières d'enseignement supérieur).

La question du positionnement des CIO est aussi au premier plan des interrogations. Le débat sur la décentralisation des services d'orientation semble pour le moment –heureusement – clos. Mais la place des conseillers d'orientation au sein de l'institution scolaire reste soulevée. Rappelant les recommandations du rapport Pair selon lesquelles « l'information et l'orientation sont des services rendus aux personnes et ne doivent pas pouvoir être soupçonnées de travailler à remplir des sections, ni même à réguler des flux d'élèves ⁸³», de bons connaisseurs des institutions étrangères se prononcent clairement pour leur maintien dans des centres d'information et d'orientation autonomes⁸⁴. Et, même s'ils soulignent que l'intérêt de cette autonomie est limité par le contexte des procédures actuelles d'orientation scolaire, ils s'expriment contre l'affectation directe des conseillers au sein des établissements scolaires. Il nous ont par exemple fait état des dérives constatées dans l'exemple américain : la mise des conseillers à la disposition des établissements les amène à être mobilisés pour de multiples tâches autres que leur mission d'orientation ; il nous a été rappelé que les conseillers américains qui pouvaient consacrer 50% de leur temps à celle-ci étaient rares. Et surtout, leur positionnement les amène à se faire fréquemment les agents de publicité des établissements dont ils relèvent et cette situation entraîne fréquemment une certaine méfiance des élèves à leur égard.

Nous faisons donc notre le point de vue qui, tout en maintenant le dispositif des CIO au sein de l'Education nationale, y confirme leur position extérieure aux établissements. En même

⁸² Entretien avec Michel Huteau.

⁸³ Référence.

⁸⁴ Jean Guichard, *Pour une réforme des procédures et dispositifs d'orientation et d'insertion*, Questions d'orientation, 1999. 20

temps, chacun s'accorde à constater, comme le fait la Cour des comptes en 1999, qu'aucun texte normatif n'est venu préciser le champ d'intervention des CIO depuis 1971, qu'en ce qui concerne la définition de leur rôle, « les directives ministérielles se sont accumulées, sans que des ordres de priorité aient été élaborés et sans qu'aucun critère permette une hiérarchisation des objectifs successivement désignés ».

Dans tout cela, on retrouve aussi l'idée de la faiblesse du pilotage de la part du ministère, dont l'action n'aide guère à surmonter ces contradictions. Non seulement « les conseillers n'ont pas de chefs, pas de contraintes réglementaires, pas d'évaluation des résultats », mais « tous sont unanimes pour souligner que les directives de l'administration centrale concernant leur action ne leur sont d'aucune utilité, par leur généralité, pour les aider à définir clairement leur activités. Lors d'une séance réunissant le personnel d'orientation d'une académie, l'un des participants, directeur de CIO, soulevant le problème, signala que lui et ses collègues du centre avaient, en épluchant les circulaires auxquelles ils devaient se conformer, comptabilisé soixante douze priorités⁸⁵ ». La Cour des comptes retrouvait ce chiffre dans son relevé de constatations en 1999, où elle constatait que, de l'aveu même des rapports officiels, les missions « prioritaires » dévolues aux CIO s'élevaient, selon les décomptes, quelque part entre 55 et 72⁸⁶. Elle relevait aussi que, la mission des personnels ayant fait davantage l'objet de précisions que celle des services, « personnels et structures dont ils dépendent n'ont pas les mêmes missions ». Même si la nécessité de tenir compte des réalités du terrain et de s'adapter aux besoins spécifiques de chaque secteur, interdit une réglementation trop détaillée et uniforme, la confirmation de l'autonomie des CIO par rapport aux établissements scolaires devrait donc s'accompagner d'une définition claire de leurs missions particulières, de leurs relations avec les institutions voisines et de précisions sur leur statut⁸⁷.

Nul ne peut rester en situation de conflit personnel permanent. Les corps d'orientation, ou tout au moins les représentations parlant en leur nom, trancheront eux-mêmes le dilemme que le ministère s'avérait incapable de résoudre, en revendiquant le statut de psychologue, qui leur paraissait sans doute l'amorce d'une solution aux incertitudes institutionnelles dans lesquelles se trouvaient ses membres.

1.2.3. Le double débat des années 80-90 : statut du corps et définition des missions.

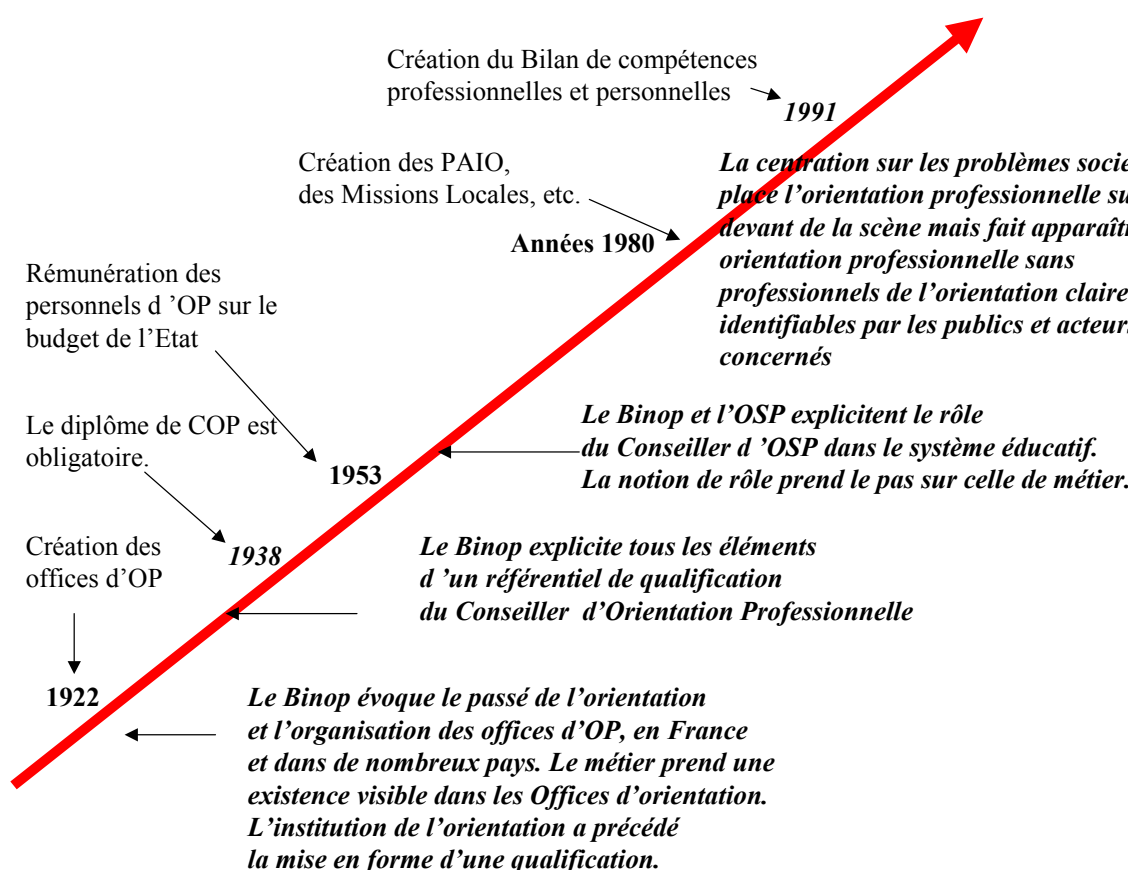
Les deux questions sont en particulier liées. Le développement de la politique de formation, y compris au-delà de l'Education nationale, et l'extension du champ d'application de l'orientation qui en résultait fournissaient aux conseillers d'information et d'orientation l'argument qui fut le plus utilisé au cours de la période : la crainte de l'impossibilité d'assurer certaines des missions qui leur incombaient et le risque de voir de ce fait le champ de l'Ecole investi par des professionnels libéraux ou privés munis de tous les viatiques nécessaires pour prendre en charge les missions susvisées justifiaient, à leurs yeux, la reconnaissance du statut de psychologue pour l'ensemble du corps.

⁸⁵ Ballion, *op. cit.*, p. 7.

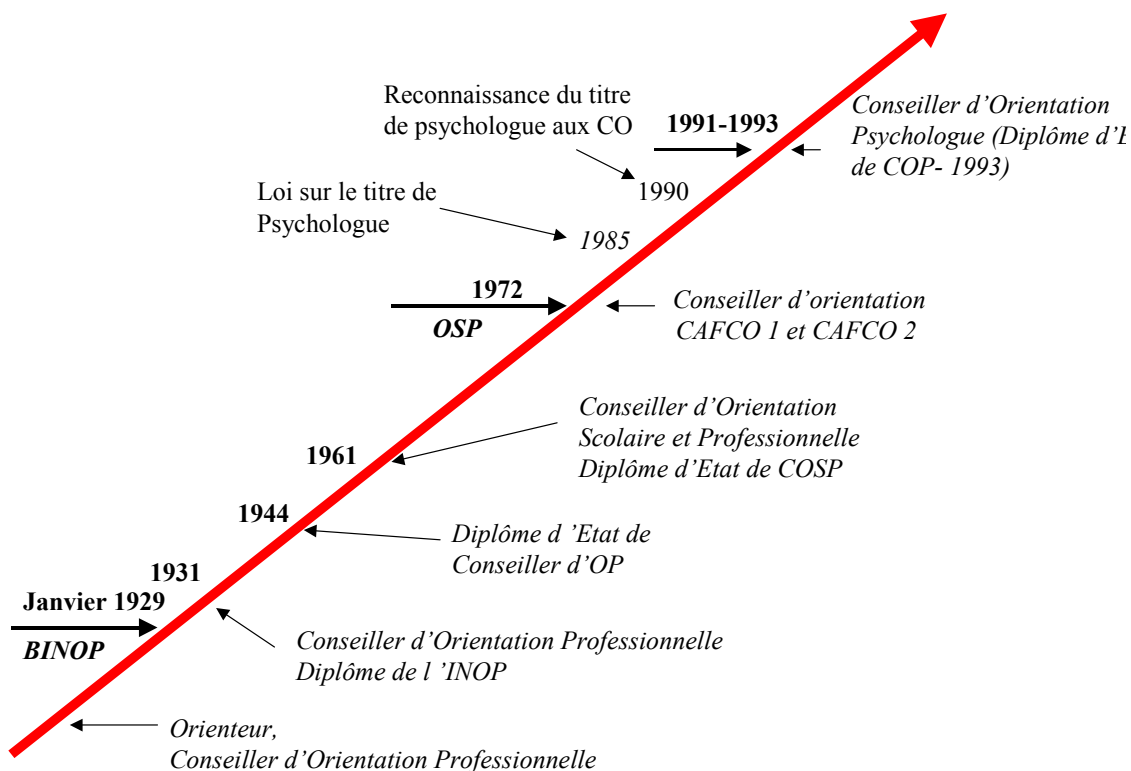
⁸⁶ Par comparaison, le rapport de l'OCDE, « *Orientation professionnelle et politique publique* », chiffre le nombre des missions essentielles des services à 19.

⁸⁷ Jean Guichard, *op. cit.*, p. 23.

Pour illustrer l'évolution du métier de conseiller d'orientation et sa perception à travers la présentation thématique qui en était faite dans les publications de l'INETOP (Bulletin d'Information National de l'Orientation Professionnelle, puis L'Orientation scolaire et Professionnelle), nous ferons appel à la contribution apportée par Jacques Aubrey, à l'occasion du colloque sur les 75 ans de l'INETOP. Les conclusions de sa contribution soulignaient d'une part, l'existence d'une évolution paradoxale du métier, d'autre part, la nécessité de distinguer le « Réel » et le « Prescrit » pour élaborer un référentiel pour un métier de conseiller en orientation et insistait sur la nécessaire indépendance du conseiller d'orientation.



Source : Colloque 75 ans INETOP. (exposé de Jacques AUBREY).



Source : ibidem.

1.2.3.1. La discussion sur le statut du corps.

Le gouvernement céda. A vrai dire, il n'en eut cependant pas l'impression. Le titre même retenu pour le nouveau corps, « Conseillers d'orientation - psychologues », soulignait la polyvalence que l'on en attendait et rejetait implicitement toute idée de focalisation exclusive sur la dimension exclusivement de psychologie individuelle de la fonction. Reste que divers témoignages, venant du sein même de l'institution, nous ont dit combien l'ordre des facteurs était souvent renversé, les intéressés se considérant largement comme 1 - des psychologues, 2 - des conseillers 3 - d'orientation. Même si la réalité de la fonction reste diversifiée, les CO-P déclarent eux-mêmes en majorité que le conseil technique et le soutien psychologique leur apparaît correspondre davantage à leur profession que l'animation, l'assistance et l'éducation⁸⁸. Pour reprendre la formule utilisée par un de nos interlocuteurs, qui a occupé d'importantes fonctions dans le secteur, et qui parle d'un « dévoiement de la notion de psychologue », si on a revendiqué le statut de psychologue au moment des négociations, c'était pour des raisons fonctionnelles, mais « pas pour le porter en bandoulière ». Or, ajoute-t-il, c'est l'inverse qui s'est souvent produit.

⁸⁸ Dans ces conditions certaines activités qui relèveraient normalement des services d'orientation sont assurées par d'autres acteurs, en particulier le CPE qui déborde ainsi la mission institutionnelle qui lui est assignée. La fonction de conseiller d'orientation-psychologue dans les centres d'information et d'orientation, DEP, note d'information n° 97-43.

Le ministère a fait sienne cette dérive, comme l'observe la Cour des comptes dans son rapport de 2003 : « les conseillers d'orientation psychologues (CO-P) sont recrutés par un concours ouvert aux seuls titulaires d'un diplôme sanctionnant une formation en psychologie, en application du décret du 20 mars 1991 portant statut des CO-P. Cette spécialisation exclusive des COP a été soutenue par le ministère dans sa réponse à la Cour, au motif que ces agents sont appelés à assurer le suivi d'élèves rencontrant des difficultés particulières liées à leur situation familiale ou à leur personnalité. Tout en prenant acte de cette position, la Cour observe toutefois que la diversité des missions qui leur sont dévolues pourrait amener à entamer une réflexion sur l'éventualité de diversifier les qualifications de CO-P et des directeurs de CIO⁸⁹ ».

Nul ne nierait, en particulier chez les bons connaisseurs de l'institution, l'importance de la dimension psychologique. En 1970, Maurice Reuchlin, insistant sur l'indispensable liaison entre psychologie et information, estimait que le conseiller d'orientation devait faciliter l'insertion de l'individu dans son milieu, en agissant à la fois sur l'individu et la structure scolaire⁹⁰. Il revenait sur cette idée en 1977 et, défendant l'idée du rôle spécifique et indispensable du conseiller, « l'activité de conseillers d'orientation non enseignants correspondant à des besoins bien réels », y voyait « un spécialiste que sa formation psychologique met à même de contribuer de façon propre à la connaissance de l'élève, c'est à dire à l'explication de ses conduites d'adaptation au milieu scolaire et plus largement à la vie sociale⁹¹ ». Mais cette dimension dépasse la simple dimension de la psychologie individuelle et ne peut pas se dévoyer vers la seule psychologie clinique. Le conseiller d'orientation, rappelle Jean Michel Berthelot est un psychologue, mais un psychologue de l'éducation et les deux termes sont indissociables pour caractériser sa mission. A quoi on peut ajouter l'importance d'une formation en psychologie du travail ou en sociopsychologie.

La plupart des chercheurs insistent d'ailleurs sur le fait que les déterminants de l'orientation ne sont pas exclusivement individuels. Ce n'est pas la décision formelle d'orientation qui détermine le procès ultérieur d'orientation, « c'est bien plutôt ce dernier qui, en dernière analyse, engendre et intègre une décision d'orientation⁹² ». « Une fois de plus, l'action des conseillers se situe dans un environnement global, et les éléments subjectifs gagnent à être situés dans un environnement de contraintes et à être compris comme des solutions de compromis⁹³ ». Si l'on veut bien admettre l'importance de ces phénomènes sociaux et sociologiques dans le déroulement du processus, on comprend la crainte, exprimée par Marie Duru-Bellat d'une « certaine » psychologisation, qui conduirait à sous-estimer les contraintes sociales et institutionnelles pesant sur le processus⁹⁴.

L'un des premiers effets essentiels du nouveau statut sera, en tout cas et indubitablement, d'affaiblir encore la possibilité du lien hiérarchique et de renforcer l'aspect « libéral » de la profession de CO-P. Les responsables que nous avons interrogés ont tous souligné la disparition du contrôle et de l'évaluation des activités des individus et la quasi-extinction de celle des

⁸⁹ Relevé de conclusions, *loc. cit.*, p. 4.

⁹⁰ *Le Monde* du 11 juillet 1970, préc.

⁹¹ *Interrogations sur l'orientation*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1977, p. 20.

⁹² Berthelot, *op. cit.*, p. 109.

⁹³ Marie Duru-Bellat, *La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? L'orientation scolaire et professionnelle*, 1991, p. 264.

⁹⁴ *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales*, Desclaux et Niestlé, Neuchâtel, 1988.

services. Pourtant, soulignent les meilleurs connaisseurs de enjeux de la profession⁹⁵, ce n'est pas le titre de psychologue qui pose problème, c'est la nature de l'activité.

Des propositions circulent pour limiter les risques de dérives. Plusieurs d'entre elles envisagent une diversification des concours de recrutement et des cursus de formation des futurs CO-P : épreuves partiellement différentes aux premiers en fonction des diplômes détenus par les candidats, le concours de recrutement n'ayant pas pour vocation de vérifier la validité des certifications universitaires ; différenciation des cursus de formation selon le niveau atteint antérieurement dans les études de psychologie. Là encore, l'immobilisme du ministère prête à critique : nous avons ressenti chez certains de nos interlocuteurs une certaine amertume que le résultat d'une année de travail au sein de la commission Monteil n'ait même jamais atteint le stade du CNESER.

Mais la conséquence qui nous paraît la plus problématique focalisera encore un peu plus l'activité du corps sur la notion d'élève en difficulté. On retrouve là le lien avec le second débat qui agitera de façon lancinante le milieu de l'orientation dans les années 80 et qui nous semble loin d'être actuellement réglé : celui du champ d'action des services.

1.2.3.2. Le débat sur les missions.

Il est lancinant dans l'Education nationale et, à plusieurs époques, la plainte revient sur la multiplicité et l'hétérogénéité des missions imparties. Pour le résumer succinctement, il comporte deux aspects différents étroitement liés : faut-il élargir l'activité des services d'orientation à des publics non exclusivement scolaires ? Et cette activité couvre-t-elle la totalité du terrain de l'Education nationale ?

La première de ces questions, notait Robert Ballion⁹⁶, est une de celles qui a le plus divisé la profession. Son résumé de la position des partisans du maintien dans le système éducatif prend, à la lumière des événements du printemps dernier, une résonance d'une grande actualité : « C'est de l'école qu'à tout point de vue, le conseiller d'orientation tire son identité, et en sortir c'est prendre le risque d'introduire le flou, l'indétermination, les tendances à la dérive dans les rôles et les statuts. Pour les rôles, dérive vers le thérapeutique et/ou la fonction de placier en emplois, pour le positionnement institutionnel, « donner le bâton pour se faire battre... », c'est-à-dire permettre aux pouvoirs administratifs autres que ceux de l'Education Nationale et au politique (les collectivités locales), d'exercer leurs pressions, voire leur autorité directement sur les agents d'orientation. Le conseiller d'orientation est un psychologue de l'éducation, les deux termes se complétant pour définir la fonction ».

Reste qu'on peut s'interroger, là aussi, sur l'étrangeté du présupposé implicite qui a présidé au débat, selon lequel la définition de la mission d'un corps de fonctionnaire ne relèverait que de lui. Cette démission de l'Etat, par son acceptation de ce qui ressemble à une résignation au corporatisme, comporte au moins deux inconvénients. Le premier, c'est de n'avoir pas réellement choisi, faute d'arbitrage politique clair, entre les deux conceptions antagonistes et, en voulant tout faire, de tout faire mal ; illustration de l'impérialisme de l'Education nationale, cette

⁹⁵ Entretien avec Michel Huteau et Jean Guichard, anciens directeurs de l'INETOP.

⁹⁶ *Op. cit.*, p. 32.

dispersion de ses services dans des champs qu'ils ont souvent quelque mal à maîtriser se paye par un abandon partiel des missions « normales » qui leur incombent. D'une certaine manière, on a ainsi perdu sur les deux tableaux. Car, second inconvénient, au sein du système scolaire, l'activité des services d'orientation a tendance à se concentrer excessivement sur certaines catégories d'élèves, dérive encore accentuée par une certaine connotation « psychologisante » de la profession.

1.2.3.3 Les perspectives envisageables.

Deux reproches à l'égard du fonctionnement actuel sont fréquemment revenus dans la bouche de certains des interlocuteurs que nous avons rencontrés, et qui ont occupé des fonctions de responsabilité dans l'institution « Education nationale » et, en particulier, dans l'orientation.

Le premier propos se situe plutôt dans la ligne du ministre actuel. Il reproche aux évolutions successives des préoccupations sur l'orientation d'être largement responsables de la démoralisation des enseignants. Il revient sur la contradiction entre un discours qui insiste sur la liberté de choix du jeune élève ou de sa famille et la volonté politique de répondre aux besoins sociaux. Souhaitant regarder les mécanismes mis en place pour essayer de répondre à l'absence d'adéquation entre eux, il met en évidence une dérive individualiste. En donnant plus de pouvoirs aux familles, on a privilégié celles-ci au détriment du système.

Faisant apparaître comme largement illégitime le pouvoir de l'Ecole, le discours en direction des enseignants, qui leur reprochait de résumer abusivement la valeur de l'élève à la seule aune de ses résultats scolaires, a remis en cause, selon eux, le fondement essentiel de leur autorité, la notation. Et, même si la docimologie montrait bien les limites de celle-ci, le caractère souvent tranché du discours public a fortement contribué au désarroi des enseignants.

Dans cette perspective, l'essentiel serait de rebâtir une cohérence entre l'autorité des maîtres et les procédures d'orientation. Même si d'importants progrès doivent encore être accomplis dans l'évaluation des performances des élèves, la compétence du professeur, qui existe, doit être reconnue ; et l'autorité de l'institution doit être rétablie. Cela devrait au moins conduire à favoriser la mise en place des critères les plus objectifs possibles, par exemple en rétablissant la procédure de l'examen, au moment du choix définitif en cas de désaccord.

Le second propos voit, à l'inverse, dans les évolutions des textes sur le fonctionnement du système d'orientation, une grande part d'illusion : selon lui, les réponses concrètes aux questions posées par l'avenir scolaire individuel des élèves restent stéréotypées et ne prennent pas **réellement** en compte l'observation **réelle** des enfants. Derrière le discours sur l'éducation aux choix et la glorification de la responsabilité de l'élève, la pratique reste celle d'une gestion quantitative des flux où le souci de remplir les structures existantes reste très prégnant, même s'il ne s'exprime plus aussi crûment. Une fille dont les résultats ne sont pas très probants au collège a toutes chances de se retrouver dans un BEP « Comptabilité » ou « Secrétariat », voire, s'ils sont meilleurs, « Carrières sanitaires et sociales ». Une analyse fine de sa personnalité et de ses performances scolaires pourrait pourtant conduire à lui proposer d'autres solutions, si on mettait en valeur des aptitudes et des compétences mal valorisées par le système scolaire traditionnel (domaine artistique, par exemple). La fréquence statistique des réponses stéréotypées au détriment de réponses plus imaginatives, qui pourraient résulter de la détection d'aptitudes moins

mises en valeur par le cursus scolaire ordinaire, constitue la grande faiblesse actuelle du processus d'orientation. Elle tient en grande partie aux déficiences des programmes imposés aux enseignants, qui facilitent peu la détection des compétences transversales, mais elle est aussi imputable aux conseillers d'orientation psychologues, dont l'apport essentiel, dont ils ne sont pas assez conscients, devrait résider dans la prise en compte de ces dimensions autres⁹⁷. Pour reprendre la formule d'un de nos interlocuteurs, il s'agirait de « cesser de faire de la décision d'orientation la sanction du travail scolaire pour faire un jour une orientation positive ».

Poussées à l'extrême, ces réflexions aboutissent aux propositions présentées par Jean Guichard⁹⁸ : « retirer les pouvoirs en cette matière aux enseignants que les élèves ont en classe (pour les confier, par exemple à des commissions composées – notamment – d'enseignants dispensant des formations dans lesquelles les élèves souhaitent se diriger) et, d'autre part, mettre en place des procédures d'évaluation plus objectives (que les jugements des professeurs) de la diversité des compétences des jeunes ». Cela supposerait de relativiser le poids du dossier scolaire, d'organiser des épreuves normalisées de connaissances et de demander aux élèves la constitution d'une sorte de portefeuille de compétences personnelles débordant le strict cadre des activités scolaires.

Une telle rupture se heurterait vraisemblablement à de nombreux obstacles. Le principal d'entre eux serait sans doute une réaction très vive des enseignants qui y verraient une brèche dans les rapports d'autorité noués avec leurs élèves et qui ne manqueraient pas de dénoncer ce qu'ils considéreraient comme un risque de dérive libérale du système. Mais il pourrait être au moins utile de réfléchir et de remédier aux déficiences institutionnelles de celui-ci. Comme nous l'ont souligné plusieurs de nos interlocuteurs, il n'y a jamais eu, au niveau du ministère de gestion de l'orientation des bacheliers, parce qu'on n'y a jamais voulu intervenir sur ce problème politique majeur. Il n'y a guère d'orientation dans les LEP, auxquels les services d'orientation consacrent à peine 6% de leur activité. En classe de seconde, la plupart des décisions prononcées ne laissent le choix qu'entre redoublement et exclusion et il est difficile de dire qu'une orientation en BEP y soit une véritable décision d'orientation. L'institution n'a donc pas su, pas pu ou pas voulu réfléchir sur l'évolution des missions et les discours de ses responsables sur les services d'orientation se bornent souvent à une critique sèche du système qui n'a guère de réalité opérationnelle.

Malgré les apparences, ces deux visions ne sont qu'en partie contradictoires. Elles se rejoignent en tout cas sur la demande d'une redéfinition du profil du conseiller d'orientation consacrant le fait qu'il est le seul à avoir une vision transversale de l'élève. Loin d'être un simple spécialiste de la psychologie individuelle, il doit donc redevenir un généraliste : d'une part en retrouvant une véritable connaissance du système de formation et du marché du travail lui permettant d'établir une liaison entre les deux dont peu d'autres acteurs ont la capacité de la réaliser au sein de l'École. Pour satisfaire aux deux fonctions que cela implique (psychologue successeur du psychologue scolaire de l'école élémentaire, conseiller d'orientation scolaire et professionnelle), certains de nos interlocuteurs, dubitatifs sur le fait qu'elles puissent être

⁹⁷ Des expériences tentées en ce sens ont connu des échecs, en partie liés à la lourdeur de l'organisation, mais aussi à l'idéologie dominante chez les conseillers, qui les poussait à refuser l'idée même d'avis défavorables sur la motivation de l'élève.

⁹⁸ *Pour une réforme...*, *op. cit.*, Questions d'orientation 1999. 22.

assurées par les mêmes individus, sont allés jusqu'à plaider leur dissociation. D'autres se sont contentés de renvoyer au débat déjà évoqué sur la réforme du recrutement et de la formation, ajoutant à la formation psychologique de base la nécessité d'une connaissance approfondie des phénomènes économiques et sociaux.

Chapitre 2.

Quels outils et quelles mesures pour quels résultats ?

L'objectif de ce chapitre est de faire le point sur les outils disponibles pour l'évaluation, tant des services et des personnels d'orientation que de leurs activités. Il s'efforcera ensuite de faire le point sur ce qu'on sait des résultats de cette activité, tant en ce qui concerne le système d'orientation en général qu'en ce qui concerne les individus auxquels il s'applique.

2.1. Les outils et les mesures de l'activité d'orientation.

Il y a lieu de distinguer entre les indicateurs généraux concernant les services et leurs activités et les indicateurs individuels concernant l'activité des personnels.

2.1.1. Les indicateurs généraux.

On distinguera l'évaluation de l'activité des services de celle des activités d'orientation.

2.1.1.1. L'évaluation de l'activité des services d'orientation

Le ministère réalise, depuis des décennies, **une enquête annuelle** (voire bisannuelle !) « **Bilan d'activités des CIO** »⁹⁹, qui aboutit à une simple description des activités : chaque CIO doit remplir un cahier comportant des comptages des opérations auxquelles participent les conseillers, analyses essentiellement par type d'opérations et par nature des publics (collège, lycée professionnel, lycée). Cette enquête est intéressante car elle permet d'analyser quantitativement les actions menées et de mesurer des inflexions progressives au cours des ans, ou en fonction des circulaires de rentrée. Toutefois certains acteurs mentionnent de graves doutes sur la véracité des chiffres. Par ailleurs, il faut mentionner que la qualité des actions individuelles n'est approchée que par le nombre d'actions individuelles par personne.

Il convient cependant de signaler que, six ans après la généralisation de l'Education à l'orientation, aucune rubrique ne mentionne spécifiquement ce type d'action dans le dernier bilan année 2001-2002. Même si cela est prévu pour l'année suivante, on ne peut que s'étonner d'une telle carence. La question de l'utilisation de ces bilans annuels devenus bisannuels mérite d'être posée : à quelle discussion donnent-ils lieu dans les CIO ou lors des réunions de district ? Qu'en fait l'administration centrale ? l'académie ? Fondamentalement cet outil intéressant ne permet pas de mesurer l'efficacité des actions menées.

Le dernier rapport sur les services d'orientation toujours cité comme instrument central de la connaissance de ces services a été rédigé conjointement par Messieurs SIMON et CAROFF. Il date de 1988 !

2.1.1.2. L'évaluation des activités d'orientation.

⁹⁹ Dite BILAC, dont la dernière édition (BILAC 2002), concerne l'année 2002-2003.

L'orientation et son évaluation n'ont pas été intégrées dans le dispositif des enquêtes régulières. Cela se justifie puisqu'il n'est pas nécessaire de faire des enquêtes annuelles pour rassembler des données de type structurel. L'inspection Générale Vie scolaire s'est préoccupée de la réalité de l'Education à l'Orientation au collège et prédictive et en a tiré un rapport, qui a le grand intérêt de procéder à une analyse qualitative¹⁰⁰. On dispose aussi d'importantes enquêtes ponctuelles. La DPD a ainsi mené en 2001, à la demande de la DESCO, **une étude sur les politiques d'aide et d'incitation à la mise en oeuvre de l'éducation à l'orientation dans les collèges et les lycées**¹⁰¹. Le dispositif prévu était très intéressant. Quatre types d'acteurs ont été interrogés permettant d'avoir une pluralité de points de vue individuels, puisque, outre les responsables essentiels de l'action d'orientation (tous les CSAIO, tous les IEN/IO, tous les directeurs de CIO), un large échantillon de chefs d'établissement (400 principaux et 400 proviseurs) avait été soumis à l'enquête.

De plus les résultats de ces politiques pour les élèves étaient mesurés non directement auprès des élèves, mais par des questions aux chefs d'établissement (Quelles évolutions avez-vous pu constater chez les élèves ? etc.) et des mesures d'évolution de quelques indicateurs (écarts entre demande d'orientation des familles et propositions du conseil de classe ; nombre de demandes d'appel). Toutefois il faut noter qu'on ne cherche pas à mesurer l'amélioration des connaissances des élèves sur les trois axes caractéristiques de l'éducation à l'orientation (connaissance de soi, connaissance des métiers, connaissance des filières).

De façon similaire, la DPD avait lancé en octobre 2000, à la demande de la DESCO, **une enquête sur le travail en commun des enseignants dans les collèges et les LEGT**, enquête qui n'était pas centrée sur l'orientation, mais comportait quelques questions aux chefs d'établissement ou aux enseignants qui mentionnaient les CO-P ou l'orientation. L'intérêt de cette enquête était de situer la place - ou le peu de place - occupée par l'orientation et par les CO-P dans le travail en commun des professeurs du second degré. Si on veut, en effet, mesurer l'importance accordée par les enseignants à l'orientation, il convient de le faire, ainsi que procède cette enquête, de façon relative en « comparant » des priorités multiples. En évoquant le CO-P parmi les personnels sur lesquels le chef d'établissement pouvait s'appuyer pour impulser le travail en commun, parmi les collègues avec lesquels l'enseignant pouvait travailler le plus souvent, ou qui était celui dont émanait principalement l'incitation au travail commun entre personnels de l'Education, le questionnaire permettait d'obtenir des réponses essentielles pour une connaissance concrète du terrain. Comme le faisaient la question sur les nouveaux contenus sollicitant le plus le travail en commun des personnels, qui mentionnait expressément l'éducation à l'orientation ou celle cherchant à connaître le temps dégagé pour le conseil de classe.

2.1.1.3. Mesurer les résultats de l'orientation ?

La direction de l'évaluation et de la prospective publie depuis une trentaine d'années des **matrices de flux** pour chaque niveau du système éducatif. On y mesure le taux de redoublement, de passage dans les différents niveaux supérieurs, d'abandon (c'est à dire sortie du système éducatif sous tutelle du ministère de l'éducation nationale). L'analyse de ces matrices et de leur

¹⁰⁰ Sous la responsabilité de Paul Ricaud-Dussarget.

¹⁰¹ Note d'information 03-18, avril 2003.

évolution est une excellente piste pour mesurer les résultats du couple « orientation-affectation ». Sous certaines hypothèses, ces matrices peuvent aussi être analysées au niveau académique. Ainsi sont mesurés les résultats qualitatifs de l'orientation et des politiques nationales ou académiques menées (lutte contre le redoublement, accès en classe de seconde professionnelle, etc.) Mais là encore il n'est pas possible de conclure par rapport à l'objectif fondamental, en particulier pour l'orientation, de placer l'enfant au cœur du système éducatif : la photo obtenue est elle le fruit du long processus d'orientation tel qu'il est défini par les textes ?

Les enquêtes « insertion » réalisées au niveau national par le CEREQ ou parfois au niveau académique par les rectorats sont une forme d'évaluation : on peut supposer que s'il y a une insertion professionnelle rapide, l'ancien élève est relativement satisfait de sa situation. Mais l'absence d'insertion professionnelle ne permet pas de conclure. De plus il s'agirait plutôt d'une évaluation du système éducatif que d'une évaluation de l'orientation.

Toutes ces enquêtes sont avant tout des enquêtes administratives et ne permettent guère de collecter des données individuelles sur l'enfant, sa scolarité, ses compétences, ses souhaits et finalement son devenir. Il se confirme bien que l'évaluation de l'orientation s'intéresse essentiellement aux objectifs globaux de politique éducative plus qu'au type de données qui permettraient une évaluation plus centrée sur les objectifs par rapport à l'individu élève.

Les échantillons suivis d'élèves (« panel ») sont parfois mis à contribution et ce sous différentes formes :

- l'analyse des cursus permet de conclure par rapport à l'aspect lutte contre les inégalités sociales. C'est dans le domaine de l'équité du système d'orientation que seront ainsi disponibles le plus d'indicateurs de résultats.

- le rapprochement du cursus de l'élève avec les résultats obtenus aux évaluations nationales permet d'approcher la liaison entre l'orientation et certains savoirs/compétences de l'élève.

- **un questionnaire supplémentaire peut être joint au questionnaire de suivi et recueillir des données sur l'élève auprès du chef d'établissement ou de sa famille.** Cette possibilité n'est que trop rarement utilisée et devrait être beaucoup plus systématiquement utilisée en particulier par les collégiens et les lycéens. Elle pourrait ne pas se borner à des données objectives mais recueillir aussi des opinions, des souhaits. Si les panels d'élèves se révélaient ne pas être le bon outil pour faire cela, il faut néanmoins envisager plus d'enquêtes individuelles auprès des élèves ou bien des exploitations statistiques de documents individuels comme le livret où l'élève note le résultat de ses stages, visites en entreprises ou salons.

Les enquêtes individuelles auprès des personnels (chefs d'établissement, professeurs principaux, conseillers d'orientation, professeurs) devraient aussi être plus régulièrement utilisées dans le domaine de l'orientation. A notre connaissance il n'y a en France aucune enquête régulière de ce type, alors que cela existe pour certaines pratiques pédagogiques.

2.1.1.4. Les indicateurs élaborés par la DEP.

Depuis plusieurs années, la DEP s'attache à fournir les indicateurs permettant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs globaux d'orientation fixés par le ministère aux collèges et aux lycées. Mais les objectifs quantifiés ainsi que les indicateurs fournis dans les textes concernant les

flux entre les diverses voies générale, technique et professionnelle et entre les sections du bac (pour autant qu'il soit possible de les dégager !) fluctuent dans le temps ! Ces indicateurs constituent l'embryon d'outils susceptibles d'engager la régulation et la politique d'orientation mais, à vrai dire, comme nous le verrons plus loin, les ministères successifs, après avoir renoncé à une politique autoritaire, peinent à définir toutes les articulations nécessairement complexes d'un dispositif efficace. En se cantonnant au monde de l'idée, le manque de pilotage se traduit souvent par déficit dans la construction d'outils et de moyens pour suivre la mise en œuvre de la politique définie.

La tentation permanente est de revenir à des procédures volontaristes impliquant les services d'orientation, mais suscitant chez eux, faute d'un éclairage précis, leur crainte d'être confinés dans un rôle impossible à assumer, compte tenu de l'incertitude permanente qui pèse sur la connaissance de l'emploi. Après avoir donné pour instructions de tendre vers les 80% essentiellement par la voie technologique et professionnelle, des autorités ministérielles déplorent aujourd'hui, alors que ces instructions sont suivies, la stagnation de la voie générale. Comment les personnels d'orientation peuvent-ils, dans ces conditions, promouvoir la voie professionnelle ? En réalité, une partie du malaise des personnels d'orientation réside dans ces fluctuations, qui les mettent souvent en porte-à-faux vis-à-vis des parents. Le refuge dans le statut de psychologue n'est souvent pas autre chose que la recherche d'un statut et de la garantie d'une certaine stabilité de leur action.

On peut extraire des documents statistiques disponibles d'autres indicateurs parfois utilisés, par exemple l'écart entre la demande des parents et les propositions du Conseil de classe ou le nombre d'appel de la décision du chef d'établissement. Ces indicateurs sont intéressants, mais difficiles à interpréter : que peut-on conclure, en terme de qualité de l'orientation, d'une diminution de l'écart ? Certainement une amélioration du dialogue, mais l'orientation convient-elle mieux à l'élève ? Et si le nombre d'appels diminue, comment faire la part des choses entre la satisfaction et la résignation ? D'autre part on risque une fois de plus de confondre indicateurs de moyens et indicateurs de résultats : ces deux indicateurs sont, au mieux, des indicateurs de « résultats intermédiaires ». Rechercher les moyens de réguler efficacement l'orientation dans le respect des individus suppose un fort investissement des structures ministérielles et la mise en œuvre d'une complexité qui ne peut se satisfaire de velléités.

2.1.1.5. Les travaux des chercheurs.

Il s'agit de travaux de sociologues de l'éducation qui portent le plus souvent sur le rôle de l'information, la notion de projet d'orientation. Mais aucune synthèse n'en est réalisée régulièrement. Il n'est même pas certain que le ministère, en tant qu'institution, s'intéresse à ces travaux (même si quelques fonctionnaires le font), voire ait l'intention de s'abonner aux quelques rares revues traitant de ces questions.

Au total on peut conclure que l'orientation et son évaluation sont largement ignorées dans les dispositifs réguliers d'enquêtes du MEN. Leur prise en compte dans des enquêtes spécifiques ou expérimentales traduit au mieux la non maturité de ce thème dans les préoccupations des responsables, au pire l'importance secondaire, voire marginale, que la quasi totalité des responsables accorde à l'orientation.

2.1.2. Les indicateurs des activités individuelles.

Aucune enquête ne permet de connaître l'activité des corps d'inspection (IEN /IO) et des personnels. Pendant longtemps ont existé des inspections des stagiaires. Mais depuis que les conseillers ont obtenu le statut de psychologue, rien n'est fait ; on explique traditionnellement cette abstention par l'idée que certains inspecteurs ne justifiant pas du titre, ces inspections sont devenues impossibles.

2.1.2.1. Le champ couvert par l'activité des CO-P.

Il n'est pas sans poser des problèmes d'égalité et d'efficacité. En 2001-2002 seul un quart des élèves de collège et de lycée professionnel et plus d'un tiers des élèves de LEGT ont bénéficié d'au moins une action individualisée¹⁰². Même si tous ont bénéficié d'actions collectives, peut-on, pour autant, ne pas s'alarmer de ce résultat : les autres deux tiers ou trois quarts n'ont-ils pas, aussi, besoin d'actions individuelles ? L'objectif ne devrait-il pas être de 100% ? Et ne devrait-on pas en être plus proche depuis que s'est mise en place l'éducation à l'orientation ?

La quasi totalité de ces actions individualisées consiste en un entretien (75% des actions) La deuxième modalité est l'entretien parents/éducateurs (21%) qui est en hausse. La pratique du bilan individuel connaît, hélas, un fléchissement et ne représente plus que 4% des actions individuelles soit environ 88000 bilans en 2001. Peut-on en conclure que c'est l'effet du développement de l'éducation à l'orientation (et de sa composante « connaissance de soi ») ou bien est-ce le coût en temps de ces bilans (60% du temps des CO-P dans les CIO !) qui fait hésiter les CO-P à plus utiliser cet outil ? Plusieurs de nos interlocuteurs ont insisté sur l'importance capitale du premier échange, pour regretter que l'accueil soit souvent laissé à la responsabilité de personnels non formés à la réception de personnes en quête de conseil ou d'information.

Les actions de « mission générale d'insertion » sont en diminution (36000 actions en 2001)¹⁰³. Est-ce l'effet d'une professionnalisation des structures de prise en charge des publics de MGI qui entraînerait une baisse des sollicitations des CO-P ou bien celui de l'implication en hausse des CO-P dans les établissements ? Ou bien encore, celui d'un moindre intérêt des CO-P pour ce public ? Le travail avec ce public « MGI » était pourtant source d'enrichissement pour les CO-P. Comme le note Jean Guichard, le « public privilégié devrait être celui des 16-25 ans sortis sans diplôme de l'école. Dans les faits, 40 % des consultants (1,3 million en 1998) sont des jeunes ayant au moins le baccalauréat »¹⁰⁴. Et il ajoute : « Bon nombre de personnels travaillant dans les MGI n'ont pas reçu de formation spécifique à l'accueil, au bilan, aux techniques d'aide

¹⁰² BILAC 2001.

¹⁰³ Depuis 1990 les lycées se sont vu attribuer une mission insertion destinée à ceux qui ne poursuivent pas leurs études après obtention d'un diplôme. Deux modalités d'intervention sont prévues :

- un suivi de la recherche d'emploi correspondant au choix des jeunes et à la qualification acquise,
- la mise en place d'une formation complémentaire d'initiaivee locale lorsque les entreprises locales ont fait connaître une pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans un créneau d'emplois pour lesquels un module spécifique s'avère le complément indispensable au diplôme obtenu.

¹⁰⁴ Pour une réforme des procédures et dispositifs d'orientation et d'insertion, Questions d'orientation, 1999, n° 3, p. 14.

au développement de carrières. On aboutit ainsi au paradoxe suivant : les personnels qualifiés (les CO-P) s'adressent essentiellement aux jeunes qui poursuivent des études. De plus ces professionnels du conseil semblent souvent voir leurs activités se limiter à des tâches relativement simples d'information sur les formations. A l'opposé, les personnels les moins qualifiés dans ce domaine ont la charge de publics en grande difficulté. Ils se voient confier des tâches beaucoup complexes, consistant à les aider à construire des parcours de formation individualisés débouchant sur une insertion professionnelle ». C'est un exemple caractéristique de non-politique de la part du ministère.

Au niveau des actions collectives menées par les CO-P, le bilan met en valeur l'augmentation des « ateliers » réunissant des élèves en petits groupes, augmentation qui « traduit une évolution des méthodes employées par les CO-P pour améliorer l'efficacité de l'information. » « Le développement de l'EAO peut expliquer pour une part importante la baisse corrélative des pratiques de tests collectifs ».

Thierry BOY note que « dans les établissements, l'activité des CO-P est à dominante de conseil et de soutien psychologique¹⁰⁵ ». Michel HUTEAU, quant à lui, observe que les pratiques qui tendent à devenir dominantes en orientation sont des pratiques d'accompagnement. Celles-ci sont mises en oeuvre dans les séquences d'éducation à l'orientation mais aussi dans les entretiens qu'il décrit comme des actions au cours desquelles on ne donne paradoxalement que peu de conseils¹⁰⁶.

On note une forte augmentation des études (flux, gestion de cohortes, etc.) réalisées par les CO-P. Cela pourrait illustrer la place de plus en plus importante des CO-P comme conseillers techniques des chefs d'établissement dans l'activité du CIO comme observatoire du district. Mais cette explication possible omet de se poser la question de l'utilisation de ces travaux par le district ou l'établissement. Compte tenu de ce que l'on mentionne ci-dessous, la question de l'utilisation ne semble pas vaine. Sinon, ces activités ne profiteront probablement guère au pilotage du système éducatif et encore moins aux élèves.

Mais, même si les CO-P travaillent plus dans les établissements scolaires, ils ne semblent pas y être très bien intégrés : 5% seulement des chefs d'établissement s'appuient sur les CO-P pour impulser un travail en commun (et 1% des enseignants estiment que l'incitation au travail en commun émane principalement du CO-P) alors que le thème de l'éducation à l'orientation est le second contenu des travaux menés en commun (cité comme le thème sollicitant le plus par 33% des enseignants de collège), nettement derrière, il est vrai, l'éducation à la citoyenneté (cité par 53% des enseignants de collège)¹⁰⁷.

2.1.2.2. L'éducation à l'orientation, une diversité potentiellement riche mais mal encadrée et évaluée.

Les analyses présentées ci-dessous s'appuient sur la note d'information de la DPD précitée (N° 03-18) et sur l'enquête menée par les auteurs du rapport auprès de tous les rectorats,

¹⁰⁵ Congrès de l'ACOF.

¹⁰⁶ *Ibid.*

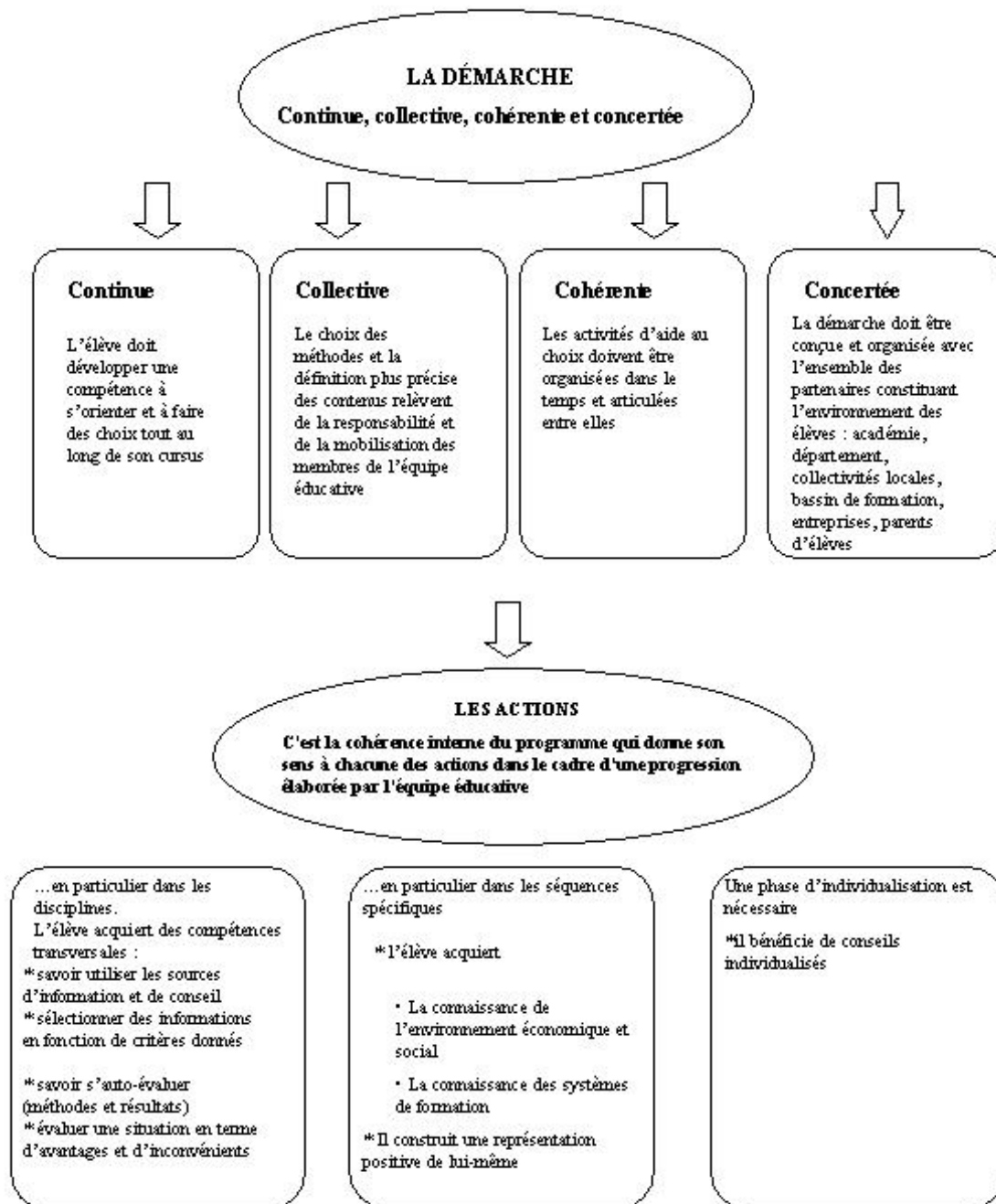
¹⁰⁷ Note d'information 03-18.

enquête qui n'a malheureusement obtenu que sept réponses malgré les délais importants laissés pour la réponse. La demande portait sur « les suites qui ont pu être apportées aux actions décrites dans la synthèse nationale établie en 1998 par Nicole FADDA et relative à l'éducation à l'orientation ». Cette synthèse mettait en évidence l'hétérogénéité des mises en oeuvre dans chaque académie, voire dans chaque établissement les prémices d'une évolution des pratiques ; en particulier au collège où l'orientation fait de plus en plus souvent partie d'un programme intégré dans le projet d'établissement. La synthèse note enfin que ceci entraînait déjà des questions sur la possibilité pour les CIO de jouer, dans le cadre de la mise en oeuvre de l'EAO, leur rôle d'encadrement, de centre de ressources, d'expertise, compte tenu de leur manque de moyens.

Malgré un bilan optimiste des chefs d'établissement, les Directeurs de CIO ne constatent une mise en oeuvre effective de l'éducation à l'orientation que dans 55% des collèges et 37% des lycées. Que faut-il, alors, penser du fait que 83% des collèges et 81% des lycées déclarent avoir formalisé un programme pour l'éducation à l'orientation dans le cadre du projet d'établissement et que deux tiers des établissements ont présenté un bilan de l'éducation à l'orientation lors du bilan pédagogique annuel de l'année précédente¹⁰⁸? Est-on, encore, pour de nombreux établissements dans une phase de formalisation qui n'aura d'effets réels que plus tardivement ? Au minimum l'hétérogénéité observée quatre ans plus tôt semble donc toujours exister au moins en partie.

¹⁰⁸ *Ibid.*

ÉDUCATION A L'ÉDUCATION AU COLLEGE



L'enquête met en évidence que les principaux et les proviseurs déclarent que deux objectifs sur les trois assignés à l'EAO (apporter aux élèves une meilleure connaissance de

l'environnement économique et social et une meilleure connaissance des systèmes de formation) sont de plus en plus prioritaires dans les projets de mise en oeuvre de l'EAO au fur et à mesure que l'on approche des classes de troisième et de terminale. A contrario cela entraîne que l'objectif « connaissance de soi » prédomine tout particulièrement en sixième et en cinquième. On doit se poser la question de savoir si c'est bien à ce moment là que la connaissance de soi est la plus pertinente ?

Les freins à la mise en place de l'EAO évoqués par les directeurs de CIO ne sont pas seulement d'ordre matériel : 53% font état d'une difficulté à développer une politique globale ; d'autres (41%) évoquent des divergences sur les approches de l'orientation (éducative, psychologique). Cela manifeste un grand besoin de formation. Les chefs d'établissement évoquent plutôt la tendance des enseignants à privilégier les programmes strictement disciplinaires (62% au collège et 72% au lycée) et la difficulté à insérer ces activités dans l'emploi du temps (environ 60% des établissements). Ce n'est donc pas un manque d'adhésion qui freine la mise en oeuvre de l'EAO mais l'existence de priorités jugées plus importantes. Une incitation plus concrète pourrait donc être efficace.

On observe, selon les chefs d'établissement, des résultats certains tant sur les connaissances des élèves que sur le fonctionnement des procédures. Mais l'amélioration de ces connaissances n'est pas mesurée directement auprès des élèves et il faut peut-être rester très prudent. De plus les chefs d'établissement ne sont interrogés qu'en terme d'évolution. Les connaissances atteintes en fin de cycle sont-elles suffisantes ? Les différences d'appréciation entre les proviseurs (pour les élèves de seconde) et les principaux (pour les élèves de troisième) ne sont peut-être pas seulement dues à des niveaux d'exigence différents.

TABLEAU IV – Les effets de l'éducation à l'orientation sur les élèves								
Pour chaque niveau concernant votre établissement, quelles évolutions avez-vous pu constater chez les élèves par suite de la mise en place de l'éducation à l'orientation ? (en %)	Programme formalisé	Collèges				Lycées		
		6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{de}	1 ^{ère}	Term.
Une meilleure connaissance de l'environnement économique et social, et des activités professionnelles	oui	13	18	45	55	24	30	40
	non	8	4	22	35	28	15	28
	Total	12	16	41	52	25	27	38
Une meilleure connaissance des systèmes de formation	oui	9	7	26	76	51	44	66
	non	7	2	17	57	28	25	45
	Total	9	6	25	73	47	40	62
Une meilleure connaissance de soi	oui	26	33	36	40	44	18	17
	non	24	22	22	24	21	2	4
	Total	26	32	34	38	41	16	14
Une représentation plus positive de soi	oui	11	17	20	28	32	14	14
	non	7	9	17	28	30	8	6
	Total	11	16	20	27	30	12	12

T : (Total) nombre total de chefs d'établissement (329 principaux et 277 proviseurs).

O : (Oui) chefs d'établissement ayant déclaré avoir formalisé un programme d'éducation à l'orientation au sein du projet d'établissement.

N : (Non) autres chefs d'établissement.

Lecture : dans 12 % des collèges, depuis la mise en place de l'éducation à l'orientation, les élèves de sixième ont une meilleure connaissance de l'environnement économique et social. Lorsque les collèges ont formalisé un programme, ce taux passe à 13 %, et lorsque cela n'est pas le cas, ce taux passe à 8 %.

Source : N.I. N°03-18

TABEAU V – Les effets de l'éducation à l'orientation sur les orientations effectives												
Depuis la mise en place de l'éducation à l'orientation dans votre établissement :	Les écarts entre les demandes d'orientation des familles et les propositions des conseils de classe ont diminué											
	6 ^{ème}			4 ^{ème}			3 ^{ème}			2 ^{nde}		
	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
Programme formalisé	31	22		32	28		54	41		56	29	
Incitation	33	25	30	35	27	32	60	41	52	56	43	50
Aide	35	18		38	18		57	40		55	40	
	Les demandes d'appel des familles par rapport aux décisions d'orientation ont diminué											
	6 ^{ème}			4 ^{ème}			3 ^{ème}			2 ^{nde}		
	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
Programme formalisé	42	25		42	30		54	44		55	47	
Incitation	45	38	42	43	40	42	59	46	54	56	49	52
Aide	48	28		47	29		60	39		59	39	

Base : 329 principaux et 277 professeurs.
Lecture : en sixième, les écarts entre les demandes d'orientation des familles et les propositions des conseils de classe ont diminué dans 30 % des collèges. Ce taux passe à 33 % pour les collèges souvent incités et à 25 % pour ceux qui ne l'ont pas été souvent.

Source : N.I. N°03-18

Ces résultats sont donc encourageants ; mais il n'est pas possible de mesurer l'efficacité de tout ce travail effectué par les enseignants et les CO-P: ne pourrait-on développer des épreuves spécifiques tout comme on a créé des épreuves pour mesurer les savoirs et savoir-faire ?

Il ne nous a pas été possible d'obtenir des réponses nombreuses au questionnaire que nous avons fait adresser aux CSAIO par l'intermédiaire des recteurs (par la DEP d'abord, par le président du Haut Comité en second lieu), et nous avons eu le sentiment que des obstacles soudains s'étaient dressés sur le chemin des réponses. L'intérêt des sept que nous avons reçues (académies d'Aix, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Guyane, Lille et Orléans) réside non pas dans l'établissement de statistiques qui n'auraient qu'une valeur très relative, mais dans la dimension qualitative de leurs analyses. On retrouve l'extrême diversité des politiques académiques (depuis, parfois, un manque d'impulsion jusqu'à la mise en oeuvre d'une véritable priorité en liaison avec la Région et l'ensemble des partenaires sociaux) tant dans leur choix que dans le degré d'avancement de la mise en place.

L'inscription au Programme Académique de Formation et la réalisation d'actions de formation sont assez générales, ce dont on ne peut que se féliciter. On note aussi une assez grande attention portée à l'inscription dans le projet d'établissement du programme de mise en place de l'EAO. Les rapporteurs n'ayant pu se rendre sur place ne peuvent se prononcer sur la réalité de ces programmes. Le risque de formalisme peut, on le sait pour le projet d'établissement, être assez élevé.

Les situations où le CO-P doit agir seul ne semblent pas être des exceptions. Beaucoup insistent sur la nécessité d'une co-animation (« cela fonctionne bien lorsqu'il y a un couple CO-P/Professeur Principal ») On retrouve, dans les établissements à turn-over important, les difficultés à travailler en équipe.

De façon quasi unanime, la diversité des actions mises en oeuvre dans les établissements est soulignée. Si les auteurs déplorent l'hétérogénéité des pratiques académiques, ils estiment que la diversité des actions menées dans les établissements est une richesse qui doit être préservée

tout en demandant aux établissements de veiller à l'efficacité de toutes ces actions. Les SAIO pourraient alors diffuser des exemples de meilleures pratiques.

A titre d'exemple sont mentionnées ci-dessous les actions les plus fréquemment menées dans les établissements de l'Académie de Grenoble.

<i>Actions collectives</i>	COLLEGES	LYCEES ET LYCEES PROFESSIONNELS
Connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> • Séances à thèmes (intérêts, valeurs, styles de décision...) • Travail sur les compétences • Exploitation des résultats de logiciels d'auto-évaluation (intérêts, personnalité...) • Travail sur image de soi et estime de soi • Travail sur la socialisation • Travail sur le pouvoir personnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Séances à thèmes (intérêts, valeurs, styles de décision...) • Travail sur les compétences • Exploitation des résultats de logiciels d'auto-évaluation (intérêts, personnalité...) • Identifier ses savoir-faire, ses savoir-être en vue de l'insertion (en lycée professionnel) • Travail sur la socialisation (connaissance du groupe, élaboration d'une charte de classe...)
Connaissance de l'environnement économique et des métiers	<ul style="list-style-type: none"> • Séances à thèmes (descripteurs des métiers, stéréotypes, métiers du futur...) • Participation à (ou organisation) des carrefours, des forums des métiers, locaux ou régionaux; interventions de professionnels • Jumelages classes-entreprises • Visites d'entreprises • Banque de données entreprises • Stages en entreprises (fiche jointe) • Fabrication ou exploitation de films, cassettes vidéo, émissions de TV sur les métiers • Témoignages d'anciens élèves de l'établissement • Travail de découverte des métiers sur un secteur ciblé (presse, hôtellerie-restauration, bâtiment...) • Actions avec les chambres consulaires (Bravo les artisans, Jeunes Industries...) • Actions avec d'autres partenaires (ex les jeudis de l'emploi avec la Maison pour l'emploi) • Entretiens auprès de professionnels (opération JAPRO en région Rhône-Alpes) • Création de mini-entreprises 	<ul style="list-style-type: none"> • Séances à thèmes (descripteurs des métiers, stéréotypes, métiers du futur...) • Participation à (ou organisation) des forums locaux des métiers, au Mondial des métiers (régional) • Interventions de professionnels • Visites d'entreprises • Stages en entreprise • Témoignages d'anciens élèves • Enquêtes sur des entreprises et/ou des métiers
<p><i>L'organisation des stages en lycées professionnels et technologiques est de plus en plus conçue au niveau des bassins de formation dans le cadre de la liaison collèges/lycées.</i></p>		

<p>Connaissance des systèmes de formation</p> <p>◇ Donner du sens à la scolarité</p> <p>◇ Connaître les filières</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des CM2 • Accueil des sixièmes • Présentation des établissements d'accueil par les proviseurs ou des professeurs • Séances d'information dans les classes ou par groupes d'élèves (filières, procédures d'admission...) • Témoignages d'anciens élèves • Création de fichiers, de dossiers, de panneaux ... sur les formations • Visites d'établissements d'accueil • Forums locaux des formations • Mini-stages en établissements d'accueil 	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions de représentants des formations d'accueil (université, écoles...) • Séances d'information dans les classes ou par groupes d'élèves (filières, procédures d'admission...) • Témoignages d'anciens élèves • Visites d'établissements d'enseignement supérieur • Journée du lycée (avec les universités) • Salon de l'étudiant • Carrefours sur les filières de formation (au sein du lycée et dans le supérieur) <p><i>Dans une démarche d'éducation à l'orientation, les élèves sont de plus en plus eux-mêmes les organisateurs des actions (constructions de carrefours formations internes à l'établissement, rencontres avec d'anciens élèves, expositions sur les formations...).</i></p>
<p>Acquisition de démarches</p> <p>◇ Elaborer un projet</p> <p>◇ S'informer</p> <p>◇ Décider</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constitution d'un dossier personnel • Course d'orientation • Apprentissage de l'autonomie • Techniques de recherche d'information (autodocumentation, utilisation de bases de données ONISEP, internet...) • Réflexion sur les critères de décisions, sur les stratégies alternatives... 	<ul style="list-style-type: none"> • Constitution d'un dossier personnel • Constitution d'un carnet de bord (repérer ses démarches, ses progrès) • Apprentissage de l'autonomie • Techniques de recherche d'information (autodocumentation, utilisation de bases de données ONISEP, internet...) • Réflexion sur les critères de décisions, sur les stratégies alternatives... • Démarches de recherche d'emploi (en lycée professionnel) : CV, lettre motivation, simulation d'entretien d'embauche... • Mise en place de délégués-élèves à l'information <p><i>De plus en plus d'actions sont conçues dans l'optique d'une acquisition de démarches par les élèves, démarches que l'on suppose mobilisables dès que cela s'avèrera nécessaire dans le cadre de l'élaboration de leurs projets d'orientation. C'est la focalisation sur ce type d'apprentissages qui définit la démarche d'éducation à l'orientation et est donc un des critères d'évaluation de sa mise en oeuvre.</i></p>

des temps d'individualisation, à tous les niveaux complètent les actions collectives

- Tables rondes, orientation concertée ou **concertation active (fiche jointe, annexe 3)**. C'est une action très développée dans l'Académie de Grenoble.
- Entretiens individuels avec le COP, le chef d'établissement...
- Rencontres individuelles parents-professeurs

Source : Note Grenoble/SAIO L'Education à l'orientation dans l'académie

2.2. Les résultats.

2.2.1. La connaissance des processus d'orientation.

L'image la plus souvent colportée, au sein même des responsables de l'Education nationale ou dans les milieux des entreprises, souvent reprise dans les media, est celle de comportements d'orientation erratiques et irrationnels de la part d'élèves, qui correspondraient à des situations où l'information des familles serait souvent indigente. Souvent simpliste, cette vision néglige totalement les apports de l'analyse systémique et l'idée qu'au sein d'un système donné, la stratégie des acteurs ne peut se lire qu'à la lumière du fonctionnement concret de celui-ci et certainement pas dans une vision purement subjective qui ne se justifierait que par leurs déficiences de toutes sortes (leur perversité, leur irresponsabilité, leur irrationalité...).

Nul ne contestera l'importance de l'information des élèves. Elle s'impose, écrit Robert Ballion, « lorsque, par les effets conjoints de la complexification du champ scolaire et du constat des difficultés d'adéquation entre ce dernier et le marché de l'emploi, s'est imposée l'idée que la répartition ne pouvait résulter du simple agencement institutionnel, mais qu'elle s'opérait par l'agrégation des conduites d'agents actifs¹⁰⁹ ». Mais l'ironie à propos des choix des élèves part de plusieurs présupposés non démontrés sur les critères présidant au processus d'orientation ; c'est, d'une part partir de l'idée d'une « liberté » totale du sujet, de l'autre, de sa capacité à séparer de façon radicale sa projection sur l'avenir de son vécu immédiat. « « L'orientation, écrit Bruno Bourg-Broc¹¹⁰ ne permet pas de pallier la méconnaissance (des métiers)... Pour quelles raisons les conseillers d'orientation qui peuvent –et en principe - doivent rencontrer les élèves « orientés » à l'issue de la classe de cinquième ou de la classe de troisième ne corrigent-ils pas ces images héritées du passé et ne soulignent-ils pas suffisamment les chances effectives d'emploi dans les différents secteurs ? »

Cet appel à une rationalité désincarnée, et en quelque sorte universelle, applicable à toutes les catégories d'élèves, néglige de multiples facteurs. Il oublie d'abord le poids que le fonctionnement même du système scolaire exerce sur les attitudes de ses acteurs. Comme le constatait Bernard Charlot, « l'Ecole fonde de plus en plus sa légitimité sur son propre fonctionnement, justifiant ce qu'elle propose à un niveau par ce qu'elle impose au niveau supérieur. Dès lors, le sens de l'école devient l'école elle-même, plus d'école encore, passer dans la classe supérieure, le bon cycle, la bonne section, la bonne option¹¹¹ ». Négliger la place qu'occupe le fonctionnement même de l'institution scolaire, les critères et les valeurs sur lesquelles elle fonde ses décisions, sur les comportements des élèves passerait donc sous silence un aspect essentiel de la question.

Même si cet élément est essentiel, il est bien entendu loin d'être le seul : le poids des représentations sociales joue aussi son rôle. « L'énorme diversité d'origines familiales, de passés scolaires, de comportements à l'égard de l'école, du travail et de l'avenir » soulignée par

¹⁰⁹ *L'évolution de la fonction d'orientation...*, op. cit., p. 20.

¹¹⁰ *Rapport d'information sur l'adaptation de l'enseignement technique court aux mutations de la société*, Doc. Assemblée Nationale n° 1151 (annexe au PV de la séance du 16 déc. 1987), J.O.R.F., Paris.

¹¹¹ *L'Ecole en mutation*, Paris, Payot, 1987, p. 159.

Baudelot et Establet¹¹², fournit aussi des éléments d'explication de nombreux comportements. Plusieurs publications récentes mettent même en valeur une tendance inquiétante à la prise en compte, parfois explicite, de critères « ethniques » pour la répartition scolaire des élèves¹¹³.

De nombreuses analyses existent qui font ressortir bien des constantes à la fois dans les motivations fondant les vœux des élèves et des familles et dans les équilibres qui s'installent entre les différents acteurs au cours du processus d'orientation. Elles témoignent, aux différents niveaux, de l'existence d'éléments objectifs déterminant les choix et les décisions d'orientation.

L'objectif de cette section est ainsi de reprendre en résumé ce que l'on connaît du processus en œuvre, quitte à souligner ce qui peut nous apparaître comme certaines des lacunes entourant cette connaissance. On suivra, pour les retracer, le déroulement logique des divers paliers d'orientation tout au long de la scolarité des élèves.

2.2.1.1. L'orientation vers les voies de formation.

2.2.1.1.1. Les critères présidant à l'orientation.

Analysant vingt années d'orientation, Paul Esquieu et François Bertrand notent à juste titre l'évolution « radicale » qu'induit le projet de porter 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat¹¹⁴. Si, vers 1980, la cinquième restait une étape décisive d'orientation et de sélection, un quart des élèves ne passant pas dans la classe supérieure du collège, elle cessera, à partir de 1985, d'être un palier, les élèves affluant dans les seconds cycles de l'enseignement secondaire. Par la suite, en même temps qu'elle confirmait la large disparition du palier de la fin de cinquième, la réforme du début des années 90 va atténuer l'importance de celui de troisième : s'il reste décisif pour la séparation d'avec la voie professionnelle, la discrimination entre les élèves qui resteront dans la voie générale et ceux qui iront dans la voie technologique est désormais repoussée à la fin de seconde.

Il faudra donc garder constamment cet élément à l'esprit dans les comparaisons des chiffres d'une période à l'autre, et se souvenir en particulier que, du fait d'une distillation moins fractionnée, la base quantitative à laquelle s'appliquent les pourcentages d'orientation vers la voie professionnelle à la fin de troisième est nettement plus importante après 1985 qu'avant 1980 (près de 70 000 élèves de plus en moyenne annuelle entre 1985 et 1995 qu'entre 1974 et 1984).

On peut malgré tout conclure à une relative constance des critères commandant l'orientation à ce niveau. Les aspects les plus étudiés, et qui le sont aussi le plus régulièrement, concernant les facteurs concourant à la répartition entre les divers ordres d'enseignement, portent sur le rôle de critères comme l'âge de l'élève, son sexe, son cursus scolaire antérieur, son milieu socio-professionnel et d'une façon plus fine la capacité des familles à élaborer une stratégie scolaire ; ils révèlent une certaine stabilité d'ensemble, malgré toutes les mesures administratives

¹¹² *Le niveau monte*, Le Seuil, Paris 1989, p. 132.

¹¹³ J. Favre-Perrotton, *Racisme et école*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1998.271 ; Eric Debarbieux, *La violence en milieu scolaire*, éd. ESF, Paris, 1999.

¹¹⁴ *L'orientation des élèves au sein de l'enseignement scolaire depuis vingt ans*, Education et Formations, 1996 n° 48, p. 1 et s, spécialt p. 5.

qui ont pu affecter l'organisation du système éducatif, et toutes les instructions données pour essayer d'y remédier.

a) **L'âge**, indiquait la note d'information de 1986¹¹⁵, est manifestement le facteur qui, pris isolément, s'impose comme le plus déterminant pour les décisions d'orientation, parce qu'il synthétise fortement les autres informations disponibles : la probabilité d'une orientation vers le second cycle long est deux fois plus élevée pour les élèves âgés de 15 ans ou moins que pour les élèves plus âgés. M. Duthoit constatait en outre un « gauchissement » du phénomène, connoté sexuellement¹¹⁶ : si les filles « à l'heure » sont plus nombreuses à être dirigées vers le second cycle long, elles vont plus fréquemment en LP lorsqu'elles sont en retard.

L'analyse globale reste largement valable, même si elle s'affine davantage, dans l'analyse publiée par Sébastien Roux et Aline Davailon en 2001¹¹⁷ : même pour les élèves n'ayant pas redoublé au collège, « le conseil de classe censure de manière plus importante les demandes des familles des élèves les plus âgés, toutes choses égales par ailleurs, estimant par exemple qu'un élève plus jeune dispose d'un 'droit à l'erreur' que le plus âgé n'a plus ». Le fait d'avoir un an d'avance, gagné dans le primaire, a un effet propre significativement positif sur l'orientation effective en seconde générale. Il semble donc que les classes de seconde des lycées acceptent plus facilement les élèves les plus jeunes, à niveau scolaire égal.

La répartition des élèves vers les diverses voies de formation est donc rigoureusement et inversement proportionnelle à l'âge des élèves. 96,5% des élèves ayant un an d'avance sont orientés vers la seconde générale ou technologique et seulement 2,2% vers la seconde professionnelle¹¹⁸. Ces chiffres deviennent, pour ceux qui ont un an de retard, 45,7 et 46,7%¹¹⁹ ; le premier tombe à 36,3, cependant que le second monte à 58,4% pour ceux qui accusent un retard de deux ans¹²⁰.

Ces chiffres sont confirmés par une analyse de l'âge des bacheliers¹²¹. On y constate en effet une nette opposition entre les bacheliers généraux, majoritairement à l'heure et les bacheliers technologiques (une ou deux années de retard, les bacheliers professionnels ayant deux ans de retard) ; et une hiérarchie au sein de la première catégorie, l'âge moyen le plus bas étant celui des bacheliers scientifiques (S) (18 ans et 5 mois), avant les littéraires (L) (18 ans et 6 mois) et les lauréats du bac ES (18 ans et 7 mois).

¹¹⁵ *L'orientation en fin de troisième*, M.E.N. SPRESE, note n° 86-39 du 29 septembre 1986. Cette note concerne le « panel 80 » (élèves entrés en sixième en 1980).

¹¹⁶ *Le processus d'orientation en fin de troisième*, Education et formation, 1987, N° 11, p. 46.

¹¹⁷ *Le processus d'orientation en fin de troisième. Observation du comportement des acteurs et analyse des causalités*, Education et formations, n° 60, juillet-septembre 2001, p. 45. On rappellera que cette analyse, qui concerne le « panel 93 » (élèves entrés en sixième en 1989), se fonde sur des résultats obtenus après une importante modification de la procédure d'orientation, par rapport à celle qui avait cours en 1984.

¹¹⁸ Contre 1,5% en 1986.

¹¹⁹ 49,9% en 1986.

¹²⁰ 21,9 et 69,7% en 1986. C'est sur cette catégorie que l'évolution est la plus sensible, confirmant une évolution que nous constaterons plus loin : on a davantage intérêt à s'accrocher (dans une logique purement scolaire, s'entend) aujourd'hui qu'autrefois.

¹²¹ Daniel Bloch, Dominique Chamonard et C. Hoquaux, *Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers*, Education et formations 2001. 67.

Georges Solaux note aussi le rôle que joue à nouveau cette variable, lorsqu'après un passage en lycée professionnel, l'élève souhaite réintégrer la voie technologique¹²². Le critère, indique-t-il est négatif pour l'élève ayant eu le BEP en étant âgé.

b) Se rattache étroitement au critère de l'âge celui relatif au **parcours scolaire antérieur**. Là encore, la stabilité des constatations faites sur la difficulté du « rachat » est assez caractéristique.

Pour l'analyse de 1986, seule une proportion modeste d'élèves de troisième (moins d'un quart) demeure susceptible d'accéder au second cycle long après un redoublement précoce en premier cycle (sixième ou cinquième). La note d'information de 1986, analysant le « panel 80 », distingue trois catégories d'élèves et elle souligne les différences dans la sévérité des conseils de classe à propos de chacune d'entre elles. C'est pour ceux qui n'ont pas redoublé au collège et dont le retard provient donc de l'école primaire que l'écart entre les intentions des familles et l'hypothèse émise par le conseil de classe pour accès à l'enseignement long est le plus important (de 78 à 61 %), tout comme celui séparant le choix des familles et la décision finale d'orientation (de 73 à 60,5 %). Les écarts restent importants pour ceux qui ont redoublé une fois au collège, avant la troisième : de 47 à 28 entre intentions familiales et hypothèse du conseil de classe et de 38 à 29 entre choix familial et décision finale). En revanche, ils baissent significativement, mais nous y reviendrons, pour ceux qui redoublent la troisième (de 75,5 à 66, et de 72 à 68).

Le diagnostic est tout à fait confirmé par l'analyse de Roux et de Davailon en 2001. A valeur scolaire contrôlée, à choix et à proposition donnés, les élèves ayant un an ou plus de retard s'orientent effectivement moins souvent que les autres en seconde générale. Pour l'orientation effective en seconde professionnelle ou en redoublement, l'âge d'entrée en sixième est plus discriminant que la valeur scolaire. Il est d'autant plus intéressant d'observer cet effet qu'il s'ajoute à tous ceux constatés à propos de l'âge à toutes les étapes du processus.

Un seul changement est à noter, mais il est de taille : celui lié à l'incidence du redoublement de troisième. Dans les années 1970, son inutilité est patente ; en notant l'augmentation des taux sensibles des taux entre 1975-1976 et 1985-1986, « notamment dans les classes qui constituent un palier d'orientation, (puisqu'ils) passent de 6,5 à 16,4 % pour la classe de cinquième, de 7,3 à 14,3 % pour celle de troisième, de 11,4 à 17,8 % en seconde et de 7 à 12,7 % en première. La terminale, sanctionnée par le baccalauréat, est redoublée par 1 élève sur 5 dans les années quatre-vingt¹²³», Antoine Prost souligne pourtant, en même temps, que « les cancre ne (peuvent) plus s'attarder au lycée » : l'âge moyen des lycéens baisse de façon constante tout au long de la période : en 1958-59, les groupes d'élèves de classes terminales ayant moins de 18 ans, 18 ans et plus de 18 ans constituaient environ chacun un tiers de l'effectif (33,9 ; 31,4 et 34,8 %). En 1967-68, la part du dernier groupe ne dépassait plus que de façon légère le quart de l'effectif (28,3 %) ; en 1973-74, près de la moitié (49 %) des lycéens de terminale avaient moins de 18 ans et ceux qui dépassaient cet âge ne représentaient plus que 16,5 % de l'ensemble. En 1980-81, les plus nombreux étaient de loin les plus jeunes (56,6 %), les plus âgés n'étant plus que 11,6 %.

¹²² *Après le BEP, L'orientation scolaire et professionnelle*, 1991, p.395.

¹²³ *Op. cit.*, p. 156.

Ces chiffres soulignent donc l'inutilité, à l'époque, des redoublements qui ne faisaient le plus souvent que retarder une orientation « inéluctable » : « les élèves qui redoublent en espérant préserver leurs chances d'orientation positive sont généralement écartés, par leur redoublement même, des filières les plus prestigieuses, où l'âge a diminué. On les retrouve dans des sections techniques ou professionnelles, dont la moyenne d'âge a diminué¹²⁴ ».

La situation est inversée en 1986 : tout en concernant une population d'élèves dont les plus âgés sont le plus souvent exclus, la décision de redoublement de la classe de troisième, souligne la note d'information de 1986, s'intègre avec un poids tout à fait déterminant dans le processus d'orientation au-delà du premier cycle en favorisant notamment l'accès au second cycle long : le taux d'accès au second cycle long est particulièrement élevé parmi les élèves qui redoublent la classe de troisième. Quand on redouble la classe de troisième, cela permet désormais simplement d'accéder un an plus tard en seconde.

Ce fait traduit à l'évidence la rapidité de la réaction du système aux orientations nouvelles annoncées dès 1984 ; à la sélection « impitoyable¹²⁵ » qui s'était mise en place dans les lycées, se substitue une nouvelle politique qui encourage l'allongement de la scolarité et qui rencontre immédiatement un écho important dans toute l'institution. Il ne se dément pas par la suite, mais, comme nous le verrons, il est loin de concerner également toutes les catégories sociales.

Par rapport à la situation observée en 77-78, la décision d'orientation vers la vie professionnelle apparaît en sensible régression : elle atteignait 12 % pour les élèves âgés de 16 ans en fin de troisième contre 4,5 en 86. Mais le poids de la scolarité antérieure poursuit l'élève. Analysant les suites d'études après le BEP, à une époque où se jouaient de façon cruciale le devenir concurrent des orientations en première d'adaptation ou en première professionnelle et leur hiérarchisation, Georges Solaux constatait que la poursuite en première d'adaptation concernait essentiellement des élèves jeunes massivement originaires de l'enseignement général : « une fréquentation longue de l'enseignement général, pouvait-il écrire à l'époque, se traduit par un retour plus probable dans les voies de formation longues (adaptation). A l'inverse, le fait de quitter le collège en fin de cinquième amène à une poursuite d'études plus probable vers le bac pro¹²⁶ ». La disparition du palier de cinquième a amené une modification de ce phénomène, d'autant que, comme nous y reviendrons plus loin, le développement des bacs pros a changé la donne ; mais il reste clair que la succession de difficultés au cours du collège ne prédispose guère au retour vers des formations plus longues.

c) Beaucoup de choses ont été analysées sur le rôle de **l'inégalité sociale**. Là encore, les écarts entre les orientations politiques fixées et les constatations objectives des résultats sont clairement mises en évidence par Antoine Prost¹²⁷, lorsqu'il dit brutalement : « la démocratisation n'est pas au rendez-vous ». Les réformateurs du début de la V^{ème} République affirment sincèrement l'égalité des chances devant l'Ecole. Mais, par l'uniformité du nouveau système, ils ont, note-t-il, laissé le champ libre aux pesanteurs sociologiques. « Les statistiques

¹²⁴ *Ibid.*, p. 159.

¹²⁵ Selon le mot d'Antoine Prost (*op. cit.*, p.)

¹²⁶ *Après le BEP*, *op. cit.*, p. 412.

¹²⁷ *op. cit.*, p. 91 et s.

nationales prouvent que, de 1973 à 1980, le recrutement des classes les plus prestigieuses des lycées, les secondes C, est devenu socialement plus sélectif, ainsi qu'à un moindre degré celui de toutes les sections d'enseignement général. L'enquête orléanaise confirme cette évolution qui s'inscrit en rupture avec celle des années 1945-1965 : alors que la proportion d'enfants d'ouvriers avait augmenté dans les classes terminales et dans les classes de seconde d'enseignement général des lycées, de la Seconde Guerre mondiale au milieu des années soixante, elle recule depuis cette époque ».

« A une élimination préalable, faite à l'extérieur du système scolaire, (la création des collèges) a substitué une élimination progressive, réalisée à l'intérieur du système scolaire et grâce à lui. Mais tandis que l'élimination préalable pouvait être partiellement réparée grâce à la rivalité du primaire supérieur et du secondaire, la réforme qui a organisé les établissements en système régi par une orientation contraignante afin de différer la sélection a rendu celle-ci irrémédiable. Les enfants d'ouvriers entraient peu nombreux en sixième au lycée, mais ils le rejoignaient de plus en plus en seconde, après un passage par les cours complémentaires. Au milieu des années quatre-vingt, tous les enfants d'ouvriers entraient au collège ».

Et de conclure : « La réforme des collèges n'a pas seulement consolidé la stratification sociale : elle l'a légitimée, puisqu'elle l'a fait reposer sur des critères apparemment scolaires et non plus ouvertement sociaux... ; la charge des inégalités devant l'école n'incombe plus à la société mais aux individus. Le collège achète ainsi par une fragilisation des individus une consolidation de la société ».

Toutes les études confirment cette analyse. Au début des années 80, notait Marie Duru-Bellat¹²⁸, la probabilité de passer en quatrième avec une moyenne de 10/20 en français-maths en cinquième était de 50% pour un enfant d'ouvrier et de 75% pour un enfant de cadre supérieur¹²⁹. Constat confirmé par la note d'information de 1986 : l'orientation définitive au-delà du collège marque des écarts très sensibles selon la catégorie socio-professionnelle du chef de famille : les chances d'accès au lycée varient approximativement de 1 à 2 entre les 10 % d'élèves des catégories les plus favorisées et les 10 % d'élèves les plus modestes.

L'influence de ce critère emprunte divers cheminements. Comme le soulignent Roux et Davailon, il a les effets bruts les plus importants sur le choix des familles. 97 % des enseignants et 95 % des enseignants et des cadres supérieurs demandent pour leur enfant une orientation en seconde générale et technologique (et 97 % des familles où le père a un niveau d'études supérieures) ; ce n'est le cas que de 67 % des ouvriers non qualifiés et de 59 % des inactifs (64 % des familles dont le père est sans diplôme). Par ailleurs, les enquêtes sur l'âge des bacheliers font ressortir la forte corrélation entre celui-ci et l'origine sociale.

¹²⁸ *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Ed. Desclaux et Niestlé, Neuchâtel, 1988, Voir aussi, *Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans*, Education et Formation, n° 41, juin 1995.

¹²⁹ A l'époque, s'ajoutait à cela l'inégalité entre collèges dans la sélection, traduite par l'absence de corrélation entre les notes moyennes attribuées par les enseignants et les notes obtenues à des épreuves standardisées : les collèges populaires étaient les plus sélectifs. (*v. si on a des données récentes sur ce point*).

Mais ce qui est le plus grave et jette bien entendu le trouble sur la prétention à l'objectivité du jugement sur les élèves, c'est que cette distorsion liée à la stratégie familiale ne fait guère l'objet de corrections par l'institution. Ceci était déjà dit par Marie Duru-Bellat en 1988 : « la majorité des inégalités sociales en matière d'orientation ne provient pas des écarts de réussite scolaires sédimentés petit à petit au cours de la scolarité antérieure, mais se 'noue' dans le moment même de la procédure (d'orientation)¹³⁰ ». Cela est à nouveau confirmé par l'étude de Roux et Davailon. Si les conseils de classe ne semblent pas prendre en compte l'origine sociale, le niveau d'éducation des parents ou la nationalité de l'élève, donc ne creusent pas les inégalités sociales, ils ne réduisent pas les écarts entre la valeur scolaire et certaines demandes trop ou trop peu ambitieuses. Le conseil de classe a tendance à repêcher les enfants des familles les plus favorisées ou les mieux armées socialement pour résister aux avis de l'institution. Les régressions modélisant les propositions du conseil de classe montrent comment les effets propres du capital culturel des parents continuent de peser sur l'avis du conseil en faveur d'un redoublement et au détriment d'une orientation en seconde professionnelle.

Et puisqu'à l'inverse de ce qui se passait antérieurement, il devient « rentable » de « s'accrocher », cette situation renforce en partie l'inégalité sociale : dès 1976, à l'époque où le redoublement de fin de troisième devient un moyen de rester dans l'enseignement général, la note d'information indiquait que la structure par groupe de catégories socio-professionnelles de l'ensemble des élèves appelés à redoubler marquait une certaine sur-représentation des catégories favorisées, en particulier lorsqu'il s'agit d'un second redoublement d'un niveau du premier cycle. Roux et Davailon ont analysé les écarts entre demande des parents (81 % demandent le passage en seconde générale et technologique) et les propositions du conseil de classe (71 % de propositions en ce sens). Ils constatent qu'au terme de la procédure, l'orientation vers la seconde professionnelle reviendra en définitive, avec un léger décalage en moins, au pourcentage qui résultait déjà de la demande de la famille (13,9 au lieu de 14,9). L'orientation qui croît le plus entre le début à la fin du processus est le redoublement, qui constitue pour les familles d'élèves moyens faibles un moyen d'éviter l'orientation en seconde professionnelle (de 3,5 à 12, 4). C'est le point où les enseignants sont plus sensibles au choix de la famille qu'à la valeur scolaire de l'élève. C'est donc aussi celui où le critère social jouera d'un poids très fort.

d) L'influence du **sexe** sur les orientations est également un facteur majeur mis en évidence par toutes les enquêtes. Elle a des aspects évidents, lorsqu'on constate par exemple que les LP tertiaires sont remplis à 71% de filles, tandis que les garçons constituent 86% de la clientèle des LP industriels.

La note d'information de 1986 relevait un taux d'accès en second cycle long plus élevé pour les filles que pour les garçons (plus 2 points et demi). L'écart garçons-filles diminuait cependant de façon sensible par rapport à celui que faisait apparaître l'enquête de 77-78 sur un ensemble d'élèves orientés après un premier cycle sans redoublement : on relevait alors un taux d'accès au second cycle long identique pour les filles (65 %), mais assez inférieur pour les garçons (58 au lieu de 62,5). La commentant, Marc Duthoit soulignait que cette répartition par

¹³⁰ *Op. cit.*, p. 93.

sexe faisait apparaître des différences de comportement « sensiblement plus réduites » que les critères précédents¹³¹.

L'écart s'est un peu creusé. Dans le panel 93, où l'orientation en seconde générale et technologie a augmenté de 15 à 20 points pour chacune des deux catégories, il s'élève à cinq points. Ce sont, notent Roux et Davaillon, les familles qui introduisent ici un clivage ; et elles le font aussi bien au moment du premier choix qu'à celui de l'orientation finale. Au moment de formuler leurs vœux, elles expriment une réelle réticence à envoyer leurs filles en seconde professionnelle et elles demandent plus souvent pour les filles une orientation en second cycle long. En revanche le conseil de classe ne semble pas tenir du sexe de l'élève dans les propositions qu'il formule. Même si le modèle statistique estimé neutralise l'effet de la valeur scolaire et s'il révèle des effets propres aux filles, effets résultant d'habitudes culturelles qui répartissent sexuellement les compétences, les formations et les professions, la surorientation des filles vers les secondes générales et technologiques est en grande partie due à leur niveau scolaire significativement supérieur à celui des garçons.

Dans le même temps, comme le montre Marie Duru -Bellat¹³², l'orientation des filles est fortement marquée par des mécanismes d'auto-sélection, « les filles 'n'osant' aborder des études longues et/ou présélectives que quand leur bagage scolaire est vraiment très bon, se 'repliant' sur des solutions plus modestes dès qu'elles sont 'seulement' moyennes, ce qui atteste de leur moindre confiance dans leurs capacités. Là encore, vue d'un regard éthéré, la rationalité semble d'autant plus en défaut que, comme le note plus loin le même auteur, les filles ont encore plus d'intérêt à faire des études longues que les garçons, si elles veulent s'insérer dans la vie active.

Toutes ces études suggèrent deux conclusions : d'une part, elles montrent que le fonctionnement du système d'orientation ne corrige pas réellement, dans un domaine où les prétentions politiques volontaristes se sont pourtant voulu particulièrement actives, des phénomènes qui trouvent leur origine dans des circonstances largement extérieures ; toutes les campagnes sur la diversification de l'orientation des filles n'enlèvent rien à la constatation empirique que les taux de chômage ne sont pas sensiblement moins élevés chez les filles qui se sont orientées vers des formations traditionnellement masculines par rapport à celles dotées de formations plus conventionnelles, essentiellement dans le domaine tertiaire¹³³.

Elles donnent de l'autre une résonance particulière à l'interrogation de Marie Duru-Bellat, qui, parce qu'elle souligne l'importance de l'environnement global dans lequel s'inscrit le processus d'orientation et conduit à y relativiser les éléments subjectifs, amène à s'interroger sur les fondements même de l'action publique : les limites qu'elle ne peut que rencontrer dans son insistance de plus en plus exclusive sur l'action individuelle sur l'élève, ses déficiences dans la formation des enseignants pour leur faire prendre conscience des contraintes lourdes de l'exercice qu'il représente : « N'y a-t-il pas dans la socialisation qui prend place à l'école deux visées qui seraient particulièrement incompatibles, tout particulièrement pour les jeunes filles ?

¹³¹ même s'il relativisait immédiatement cette constatation en notant qu'à l'époque, le palier de cinquième assurait une épuration massive dans la population des garçons. *op.cit.*, p. 44.

¹³² *La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1991, p. 261.

¹³³ *Ibid.*, p. 263.

Tout d'abord reproduire une élite (ou trouver les compétences dont on a besoin dans le monde du travail), l'accent étant alors mis sur l'individu, sur ses potentialités. Même si, à l'évidence, l'école est loin de fonctionner sur ce modèle méritocratique, l'efficacité symbolique de ce principe d'élitisme est loin d'être négligeable. Seconde visée, produire des individus adaptés à leurs rôles futurs, et par là participer à la reproduction des rapports de sexe... Cette seconde visée est sous-tendue par une approche fondamentalement anti-individuelle, puisque c'est l'appartenance à un groupe qui prime, et le contraste sera d'autant plus fort que cette appartenance entraîne un nombre important de limitations objectives¹³⁴».

2.2.1.1.2. Quelle utilisation de ces données par les autorités chargées du pilotage ?

La connaissance des critères objectifs présidant à la répartition des élèves entre les voies est donc approfondie. Restent deux problèmes qui ne nous paraissent pas avoir fait l'objet d'une analyse suffisante : les éléments disponibles, dont on vient de faire état, couvrent-ils l'ensemble de la question posée ? Et quelle est l'utilisation qu'en font les autorités chargées du pilotage du système ?

a) Il nous semble que, pour intéressantes qu'elles soient, les données qui viennent d'être indiquées ne permettent pas une connaissance globale sur la question de l'orientation. Elles représentent une photographie complète, mais statique, des résultats ; elles ne permettent pas nécessairement une vision dynamique du processus qui y conduit. A la limite, elles peuvent induire, de la part des responsables, des comportements largement marqués par la notion de « fatalité sociologique ».

Comme on l'a déjà noté, l'orientation résulte dans sa plus grosse part, des décisions d'un conseil de classe où elle relève presque toujours exclusivement d'un jugement professoral fondé sur ce qui est censé être la valeur scolaire de l'élève. Dans le même temps, la lamentation de l'administration sur le caractère de boîte noire de la classe est un des grands poncifs du système scolaire. Si l'on admet donc qu'un des facteurs importants de l'orientation réside dans les décisions prises par les conseils de classe, les critères utilisés par ceux-ci doivent constituer, pour la détermination des politiques pédagogiques, un élément essentiel à analyser.

L'enquête menée par l'inspecteur général Jean Binon, en collaboration avec Françoise Oeuvarard¹³⁵, faite dans un contexte qui s'est modifié depuis, avait été menée par questionnaires auprès des élèves d'un échantillon de LEP publics. Elle nuancait le caractère global du jugement porté sur l'orientation en LEP et « l'image un peu trop simpliste » selon laquelle les élèves qui y sont orientés « se trouvent en situation d'échec et sont comme les ratés du système scolaire » ; revenant sur des données connues, ils constataient que l'âge des élèves en 1^{ère} année de CAP ou de BEP était révélateur des difficultés scolaires connues antérieurement. Mais ils soulignaient que le retard était plus accentué pour l'accès au CAP (2 années et plus de retard pour les 2/3 des élèves de CAP), qu'au BEP, le décalage dans ce second cas étant d'une amplitude faible (un an pour la moitié d'entre eux). Les difficultés avaient commencé plus tôt, souvent dès le début du primaire, pour les élèves de CAP que pour ceux de BEP où le redoublement a commencé

¹³⁴ *Ibid.*, p. 265.

¹³⁵ *Comment devient-on élève de lycée professionnel ? Les attitudes des élèves entrant en 1^{ère} année de CAP et de BEP*, n° 14, janvier-mars 1988, p. 17..

majoritairement à la jonction primaire-collège ou au collège. « Plus d'un élève sur deux en CAP était, au moment de son admission en LP, en situation d'échec scolaire ; alors qu'un élève de BEP sur 6 ou 7 seulement pouvait relever de la même appréciation. L'écart entre ces chiffres montre à quel point l'identification classique (orientation en LP = échec scolaire) est une vue simpliste : largement exacte en ce qui concerne le CAP, elle est tout à fait abusive pour les élèves de BEP ». (p. 20). Cet élément confirme l'intérêt qu'il y aurait à analyser les déterminants exacts des décisions.

Cette question débouche sur celle de la place prise dans les inégalités d'orientation par les différences réelles de niveau scolaire et par les comportements différenciés des parents et de l'institution scolaire au cours de la procédure d'orientation ? Sébastien Roux et Aline Davailon soulignent la difficulté que l'on éprouve souvent à mesurer de façon comparable les acquis de fin de troisième. Ils déplorent d'avoir été obligés de reconstituer eux-mêmes la « valeur scolaire » de l'élève à partir de variables telles que l'âge en sixième, le niveau en mathématiques ou en français à l'entrée au collège, certains aspects du milieu familial de l'élève ou de son établissement. Ils reprochent¹³⁶ aux enquêtes de cohortes l'absence d'éléments importants, liés au contexte de l'établissement, telles que l'offre de formation, la concurrence du « marché » scolaire ou la politique des établissements en fonction de leur projet, ou encore valeur scolaire de l'élève.

Sous l'impulsion de Claude Seibel, une exploitation générale des résultats des élèves avait été menée, par échantillon, sur l'ensemble des académies. En l'exploitant, en analysant les résultats aux épreuves d'évaluation des savoirs et savoir-faire menée dans six disciplines¹³⁷, Agnès Desclaux et Roseline de Montety¹³⁸ faisaient ressortir des constatations particulièrement intéressantes.

Confirmant des constatations faites par de nombreux chercheurs, elles mettaient en évidence l'inégalité foncière des décisions d'orientation. A niveau de réussite comparable dans une discipline donnée, les orientations proposées pouvaient être différentes. En répartissant les élèves de fin de troisième en quatre groupes selon l'orientation proposée, on retrouvait dans chacun d'eux une moitié environ d'élèves obtenant en mathématiques une note aux tests d'évaluation comprise entre 30 et 60 sur 100. De même, dans le groupe d'élèves de fin de cinquième ayant obtenu une note comprise entre 30 et 45 dans les tests de français, on trouvait environ 38 % des élèves proposés pour une quatrième, 57 % de ceux proposés pour un redoublement, 51 % orientés vers un CAP en 3 ans (quatrième préparatoire) et 36 % de ceux proposés pour une CPPN. En second lieu, plus caractéristique encore était la forte similitude entre les résultats aux tests des futurs redoublants et ceux des élèves proposés pour une orientation vers l'enseignement professionnel.

Mais l'intérêt de cette étude résidait également dans la possibilité de repérer les acquisitions pédagogiques qui étaient le mieux maîtrisées par les élèves proposés pour une poursuite d'études dans l'enseignement général et qui s'avéraient être des points d'achoppement

¹³⁶ *loc. cit.*, p. 41.

¹³⁷ Français, mathématiques, anglais, allemand, sciences expérimentales, histoire et géographie. S'y ajoutait une évaluation dans le domaine de la vie scolaire.

¹³⁸ *Evaluation pédagogique et orientation dans les collèges*, n° 17, octobre-décembre 1988, p. 39.

pour les autres. Or, résultat qui allait à l'encontre des idées reçues, au niveau de la troisième, les disciplines littéraires s'avéraient plus discriminantes que les matières scientifiques. Dans ces dernières, des différences très nettes séparaient les élèves proposés pour une orientation en seconde (IES ou option industrielle) de ceux orientés vers l'enseignement professionnel ; en revanche, elles étaient peu accusées entre les deux groupes d'élèves orientés vers le lycée. Au contraire, les résultats obtenus en français faisaient apparaître une nette distinction entre les futurs élèves des secondes IES et ceux qui seront orientés vers l'enseignement technologique industriel. Et c'est en langues, en particulier en anglais, que les quatre groupes apparaissaient de la façon la plus évidente et la plus claire.

« Dans une enquête menée auprès des trois principaux acteurs du système éducatif que sont les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les élèves, sur les critères pris en compte par le conseil de classe pour formuler les décisions d'orientation, ce sont massivement les résultats scolaires en mathématiques, français et langues vivantes qui sont cités¹³⁹ ». Tout cela remettait en cause l'idée simpliste selon laquelle les mathématiques constituent le seul élément de la sélection scolaire.

b) Surtout, la compilation de ces données, l'admiration que soulève la constatation des efforts, tant des instances administratives nationales chargées de l'évaluation que des divers chercheurs qui s'y consacrent, laisse place à un certain scepticisme quand on s'interroge sur les retombées de ces données sur l'action administrative concrète.

Compte tenu de ce qui vient d'être dit, un rôle essentiel de l'administration académique doit être de lutter contre les effets d'inégalités objectives produites par les politiques d'établissement. Les inspecteurs de l'information et de l'orientation dont disposent les inspecteurs d'académie DSDEN sont souvent détenteurs sur ce point d'informations qui devraient être précieuses dans cette action.

De la même manière, l'administration centrale doit tirer davantage de conséquences de la constatation des écarts académiques. Il ne s'agit bien entendu pas de prôner une égalisation des flux d'orientation qui n'aurait aucun sens et relèverait d'un rêve de l'idéal contre-productif. L'analyse d'Esquieu et Bertrand rappelle quelques données assez classiques, par exemple l'existence de demandes en faveur du second cycle long toujours plus fréquentes dans le Sud-Est et en région parisienne que dans le Nord ou le Centre Ouest ; ou la constatation de hausses particulièrement importantes des flux vers le baccalauréat général en Bretagne et dans la région nantaise, de même qu'en Limousin et dans le Poitou qui s'opposent aux reflux constatés dans le Nord Pas de Calais ou en Lorraine. Certes l'intervention des conseils de classe tend à réduire les disparités de demandes académiques en corrigeant davantage les vœux de passage en seconde là où ils sont nombreux (Paris, Versailles, Corse et Aix-Marseille). Un rapport du Haut comité Education – Economie – Emploi fait ressortir l'écart séparant les académies de Rennes, Toulouse, Limoges et Nantes (plus de 70 % des élèves ayant au moins atteint le niveau IV et moins de 5 % des élèves sortant sans qualification) de celles d'Amiens, de Corse, de Caen, de Reims ou de Strasbourg (autour de 60 % de niveau IV et de 9 à 16 % de sortants sans qualification)¹⁴⁰.

¹³⁹ Desclaux et de Montety, *op. cit.*, p. 40.

¹⁴⁰ *La transition professionnelle des jeunes sortants de l'enseignement secondaire*, rapport d'activité 2001-2003, doc. mult., p. 31.

L'administration centrale doit tirer par exemple des conséquences de telles constatations dans sa politique de répartition des moyens, ne pas se contenter d'accompagner le mouvement, mais mener des actions correctrices.

2.2.1.2. Le choix des filières à l'intérieur des voies.

L'analyse d'Esquieu et Bertrand comporte des indications précieuses sur le choix à l'intérieur des ordres d'enseignement. Loin devant le technologique tertiaire (médico-social), les filles privilégient l'enseignement général (plus de 70 % des demandes) en plaçant à égalité les trois séries « littéraire » (L), « économique et social » (ES) et « scientifique » (S). Les garçons, en retrait sur l'ensemble des filières générales (62 % des demandes) se focalisent en revanche sur la série S (40 %). La diversification sexuelle, le fait qu'elle recouvre une hiérarchisation de valeurs sont des éléments constatés par tous les observateurs¹⁴¹. « A la fin du 20^{ème} siècle, en France, note l'un d'entre eux, la création de formations secondaires véritablement mixtes reste, pour l'essentiel, à l'état de projet ¹⁴²».

Les responsables politiques se plaignent souvent des déséquilibres que cette répartition comporte. Certains aspects reviennent en permanence dans le discours public, comme l'insuffisance des orientations vers la voie scientifique et la pléthore qui affecte certaines spécialités, telle la voie technologique tertiaire, au niveau du second cycle des lycées. On renverra à plus loin l'analyse de l'intérêt des politiques centrées sur les établissements et on se contentera ici d'une première constatation sur l'inanité des « manipulations » exclusives de l'organisation des enseignements pour remédier à cette situation.

La préoccupation concernant la pénurie des scientifiques n'est pas nouvelle. En juillet 1970, déjà, *Le Monde* y consacrait son supplément *Education*. Même si la question était abordée sur un mode interrogatif, le titre de l'article leader abandonnait tout scrupule de ponctuation¹⁴³ et ouvrait directement sur la constatation « d'une disproportion croissante entre le nombre des bacheliers venant des séries littéraires et celui des séries scientifiques ».

La constatation essentielle à tirer de l'article, c'est que le renversement de tendance qui se produit à la rentrée 1966-67. C'est là que se croisent les courbes d'orientation en seconde vers les filières scientifiques et littéraires. Et cela se situe exactement au moment de la mise en place d'une importante réforme de l'organisation des études en lycée. En 1965, 46,86 % des élèves se dirigent vers une seconde scientifique et 39,80 % vers des filières littéraires. En 1966, ces chiffres passent à 43,74 pour le premier et à 41,71 pour le second. Aux trois rentrées suivantes, le chiffre des scientifiques oscille entre 36,30 et 37,56, celui des littéraires entre 46,82 et 47,96.

Ne raisonnant qu'en termes de pourcentages et ne comportant guère d'indications sur les évolutions en chiffres absolus, l'article ne permet pas de prendre une mesure complète du phénomène dénoncé. Il ne permet pas, en particulier, de savoir si l'inversion des répartitions

¹⁴¹ Georges Solaux, *Le baccalauréat*, CNDP – La Documentation française, Paris, 1998.

¹⁴² Jean Guichard, *Comment démocratiser la transition lycée – enseignement supérieur*, l'Orientation supérieure et professionnelle, 1999.597.

¹⁴³ Yves Agnès et Guy Herzlich, *Un système qui « fabrique » des littéraires*, *Le Monde*, supplément Education, 9 juillet 1970.

représente des modifications drastiques en valeur absolue et si elle ne s'explique pas tout simplement par l'idée que les séries littéraires seraient les seules bénéficiaires de l'augmentation du taux d'accès au baccalauréat.

Exploitant une enquête du service statistique du ministère, les auteurs apportent des réponses équilibrées quant à la responsabilité de cette situation, en y voyant tour à tour :

- le résultat d'une « information insuffisante des lycéens et de leurs parents », peu au clair sur le fonctionnement du système scolaire, ignorants des débouchés exacts des formations, mais de toute façon sans grande influence sur les décisions d'orientation ;
- l'effet d'une « attitude, consciente ou non, envers les élèves » d'enseignants peu enclins à orienter vers les sciences, désireux de former une élite et prisonniers de l'image d'une section C, antichambre exclusive des classes préparatoires scientifiques.
- le « résultat de l'organisation d'ensemble de l'enseignement secondaire », caractérisé par une faible qualification des enseignants de mathématiques intervenant au niveau du premier cycle, et handicapé par une qualité médiocre de programmes, jugés trop formalistes au niveau du premier cycle, et trop ambitieux au niveau du second.

Mais ils mettent aussi en cause la réforme de 1966, qui loin de s'attaquer à la tendance incoercible du système à « fabriquer » des littéraires, « n'a fait qu'explicitement et régulariser cette situation de fait, en accentuant et en rendant plus précoce la coupure entre scientifiques et littéraires ». Créant des sections littéraires « modernes » vers lesquelles s'orientent de façon négative les élèves à qui leur niveau en mathématiques barre l'accès aux séries scientifiques, rendant la série C attractive par la multiplication des options en son sein, elle serait allée à l'encontre d'un des objectifs essentiels des sociétés modernes, qui n'est pas seulement de former des scientifiques, mais de donner à chaque étudiant une formation scientifique de base.

L'évolution est-elle évitable ? Le pessimisme du dossier du *Monde* était fortement tempéré par un article d'Antoine Prost, qui soulignait le caractère mondial du phénomène dénoncé : « Voici les Etats-Unis. Aujourd'hui, pour 41 %, une classe d'âge entreprend des études supérieures après dix-sept ans. Un tiers de ces jeunes gens entrent dans des collèges de deux ans, à finalité professionnelle, et qui se sont rapidement développés. Les deux autres tiers entrent dans les collèges d'arts libéraux, où la scolarité dure quatre ans. Au terme de cette scolarité, ils obtiennent le « bachelor's degree ». En 1957-1958, 71,2 % d'entre eux l'obtenaient en sciences sociales, humanités et matières de ce type, contre 28,8 % en sciences exactes, naturelles et appliquées. Dix ans plus tard, en 1968, alors que le nombre total de diplômés à ce niveau a presque doublé (+ 89 %), les sciences ont reculé à 24,5 % et les enseignements littéraires ont atteint 75,4 %. Les projections, pour 1978, donnent une stabilisation à ces taux. Ainsi les Etats-Unis, paradis de la technique, forment, en réalité, trois littéraires pour un scientifique. En 1968, ils ont délivré vingt mille B.A. de physique contre cent vingt mille de sciences sociales, quarante mille de beaux-arts, cinquante-cinq mille d'anglais et de journalisme, vingt-deux mille de psychologie, vingt et un mille de langues étrangères et dix mille de philosophie ».

Et plus loin, après avoir passé en revue les pays européens : « Résumons les faits : dans tous les pays industrialisés, l'enseignement supérieur est en croissance rapide. Cette croissance gonfle les enseignements littéraires au-delà de toute proportion avec les débouchés professionnels prévisibles. Les efforts entrepris, tant en Grande-Bretagne qu'en France, pour

renverser la tendance et développer plus rapidement les enseignements scientifiques, ont échoué. Quelle autre interprétation donner à ces trois points, de fait incontestables, sinon celle-ci : le développement des enseignements supérieurs obéit, en réalité, à une demande accrue en éducation générale non professionnelle, et cette demande se porte en priorité sur les enseignements réputés (à tort ou à raison) comme enseignements de culture générale ».

Cette évolution n'est cependant acceptable que dans un système d'égale dignité entre formations. Si la filière scientifique reste la filière d'excellence, soumise à une sélection effrénée, la diminution du nombre des scientifiques ira s'accroissant. Or, comme on l'a souligné plus haut, la réforme des lycées du début des années 90, qui visait à briser l'attractivité de la série C par une réduction du nombre des séries du baccalauréat, est allée exactement à l'encontre de ses objectifs. On n'analysera pas ici les raisons de cet échec, même si l'on peut penser qu'elle n'est pas allée assez loin dans sa volonté de revalorisation des autres filières. On se contentera de constater la difficulté que l'on éprouve à piloter l'évolution des flux par des seules mesures uniformes et globales, décidées centralement.

Analysant les mécanismes de l'orientation dans une perspective comparée, Alain Mingat et Marie Duru-Bellat notent que « le problème de l'ajustement des choix des jeunes et des capacités d'accueil est inhérent à un système éducatif qui a bien *in fine* une fonction de sélection ». Mais, ajoutent-ils, « les contraintes de places sont rarement présentées comme méritant une régulation explicite (comme en France)¹⁴⁴ » et il existe une variété de solutions à cette question : en particulier, là où on veut donner la parole aux parents, organiser l'orientation par glissements progressifs pour adoucir la hiérarchisation des filières et assurer la fonction d'ajustement. C'est, notent-ils, le choix qu'avait fait la France avec la seconde indifférenciée, le report en fin de première du choix entre les séries C et D ou le développement des passerelles entre séries. On peut se demander si la réforme des années 1990 n'est pas allée à l'encontre de ces principes, en focalisant l'essentiel du processus sur une année et en provoquant, même si ce n'était pas dans ses intentions, une réduction forte de la politique en faveur du développement des classes passerelles.

Ce qui crée une filière n'est pas le fait qu'on sépare les élèves à un moment donné de leur scolarité ; c'est le fait que cette séparation devienne définitive et que les couloirs ainsi constitués ne puissent plus communiquer par la suite. Des craintes s'étaient exprimées, lors de la mise en place des baccalauréats professionnels, sur la concurrence potentielle entre les premières professionnelles et des premières d'adaptation qui avaient eu au cours des années 80 un rôle de plus en plus important dans les changements de voies. Il était clair que le développement du baccalauréat professionnel comportait un risque : celui de voir les LP privilégier cette orientation au détriment du retour vers la voie technologique, dans le souci de garder les bons élèves. En faisant du BEP un cycle de détermination, la dernière réforme des lycées entendait ouvrir un choix entre poursuites d'études réellement différenciés. Certes, la référence aux premières d'adaptation subsiste dans les derniers textes sur l'orientation, en particulier ceux de 1998. Mais Georges Solaux pouvait relever un déclin non négligeable du recrutement des classes d'adaptation de 1990 à 1995 (de 22,7 % à 15,3 % des sortants de BEP), qui contraste avec le fort

¹⁴⁴ *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, PUF, Paris, 1993, p. 91.

développement des bacs pros (de 22,7 à 31,7)¹⁴⁵. Et le rapport du Haut comité Education – Economie - Emploi sur «La transition professionnelle des jeunes sortants de l'enseignement secondaire¹⁴⁶ » prolonge ces constatations. Il y a pourtant là un enjeu non négligeable sur l'évolution des enseignements en STS par la suite¹⁴⁷.

2.2.1.3. L'orientation à l'entrée de l'université.

C'est sans doute le domaine où existent le plus « d'images de café du commerce¹⁴⁸ ». Elles sont en partie justifiées, quand elles soulignent la répugnance de certaines formations sélectives à accueillir des bacheliers issus des formations technologiques. Dans une série d'études concernant l'académie de Rennes¹⁴⁹, il apparaissait qu'en 1981, 31 des bacheliers F poursuivaient leurs études vers les DEUG, et 51 % des G. Après être monté à 38 et 61 en 1984, ces pourcentages tombaient à 24 et 52 % en 1988. Mais l'évolution de ces pourcentages ne devaient rien aux IUT qui, malgré une sensible amélioration des capacités d'accueil en leur sein, pour lesquels ils avaient reçu des moyens supplémentaires non négligeables (5 groupes supplémentaires et un département nouveau) et en dépit d'un fort accroissement du nombre de reçus au baccalauréat technologique industriel (dû en grande partie à une modification des règles d'obtention du diplôme) maintenaient une sorte de « barre » dans leur recrutement de ce type de bacheliers technologiques.

En revanche, l'image selon laquelle 'les meilleurs élèves des séries générales' iraient, sinon en classe préparatoire, tout au moins en IUT ou en BTS, et non à l'université est largement fautive. Analysant, dans l'académie de Montpellier, les orientations des bacheliers généraux titulaires d'une mention B ou TB, une étude¹⁵⁰ relève qu'elle s'effectue d'abord en classe préparatoire (49 %), puis en DEUG (15 %), en classe préparatoire aux études de santé (12 %) et rarement en IUT (4 %) ou en STS (1 %). Mais si l'université ne rebute pas les bons élèves, elle n'inscrit pas qu'eux. Le récent rapport d'activité du Haut comité éducation – économie – emploi¹⁵¹ rappelle une évidence, en insistant sur le caractère hétérogène du recrutement des universités et en constatant que les étudiants les meilleurs s'inscrivent là où ils veulent, alors que les élèves moins performants sont contraints de s'inscrire là où la sélection est la moins forte :

¹⁴⁵ *Du collège d'enseignement technique au lycée professionnel : une intégration progressive dans le second cycle*, Education et formations, n° 95, mars 1996, p. 31.

¹⁴⁶ *Rapport d'activité 2001-2003*, doc. mult., p. 30.

¹⁴⁷ La note d'information sur les sections de techniciens supérieurs – n° 02-47 – fait apparaître une évolution significative des recrutements en STS en 2001 (moins 5,2 % de bacs généraux ; moins 2,5 % de bacs technos et plus 11, 6 % de bacs pros). Même si cette constatation doit être relativisée compte tenu du niveau d'où l'on part concernant les bacs pros, elle ne saurait manquer, si elle se confirme, d'avoir des effets non négligeables sur l'enseignement en STS ; et ce, à l'heure où on veut favoriser les poursuites d'études de sortants de ces formations vers la licence professionnelle.

¹⁴⁸ pour reprendre les termes de Daniel Bloch, Dominique Chamonard et Caroline Hoquaux, *Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers*, Education et formations, n° 60, juillet-septembre 2001, p. 74.

¹⁴⁹ Non publiées : v. par ex. *L'accueil dans l'enseignement supérieur dans l'académie de Rennes*, 15 janvier 1987, 6 p. ; *L'accès au bac + 2 dans l'académie de Rennes*, 26 mai 1988, 6 p.

¹⁵⁰ Daniel Bloch, Dominique Chamonard, J. Boulenc et A. Bernard, *Les bacheliers « avec mention » et leurs études*, Education et Formations, n° 60, juillet – sept. 2001, p.73.

¹⁵¹ *L'enseignement supérieur court : la professionnalisation des formations supérieures et le monde économique*, rapport d'activité 2002 – 2003, mult., p. 73.

certaines filières se remplissent donc par défaut, ces étudiants se retrouvant dans des filières qu'ils n'ont pas choisies.

Comme le souligne Jean Guichard¹⁵², l'après bac constitue un cas singulier. C'est le seul palier où les procédures d'orientation « ne dépendent plus de 'propositions' des enseignants des établissements d'origine (mais) soit de décisions de jurys de sélection d'établissements d'accueil, soit ... du « libre choix » de chacun ». Soulignant tous les obstacles auxquels se sont heurtées ses tentatives de réforme, il ajoute qu'on y trouve « l'un des moments où l'inégalité des chances entre les nantis et les démunis est la plus criante, ... le talon d'Achille d'un dispositif d'orientation à la fois inégalitaire et peut-être en décalage avec la qualification prévalant dans les nouvelles formes d'organisation du travail ».

Ces études apportent des indications précieuses sur la liaison secondaire supérieur. Il en ressort la constatation d'une grande rationalité dans les orientations des titulaires de baccalauréats généraux. Même si, comme on le sait, la palette qui s'ouvre aux bacheliers S est beaucoup plus ouverte que celle des autres bacs, les chiffres démentent largement les légendes colportées : au sein de l'université, les trois quarts de ceux d'entre eux qui s'inscrivent à l'université se dirigent vers des disciplines scientifiques ; ils trustent la quasi-totalité des places en médecine- pharmacie, en sciences et structure de la matière, en sciences de la nature et de la vie et en sciences et techniques de l'ingénieur¹⁵³.

En revanche, on sait que le dysfonctionnement majeur concerne les suites d'études des bacheliers technologiques : selon l'analyse du Haut comité précitée, « presque un quart des bacheliers STT et 18% des bacheliers technologiques 'autres' s'inscrivent encore dans une filière a priori non adaptée¹⁵⁴. Parmi ces autres, le Haut comité insiste sur le cas des bacheliers (qui en fait sont le plus souvent des bacheliers) SMS et souligne la difficulté paradoxale qu'elles éprouvent à trouver des places dans les formations paramédicales et sociales du supérieur.

Une étude menée dans l'académie de Rennes en 1987 faisait déjà ressortir le phénomène¹⁵⁵. Il y apparaissait très clairement que les résultats des concours d'entrée aux écoles d'infirmières privilégiaient largement des bacheliers D, très souvent recalées des concours de médecine, au détriment des bacheliers F 8. Que près de vingt ans après, cette situation n'ait donné lieu à aucune intervention de la part des ministères concernés laisse un certain goût d'amertume.... Surtout quand on la relie à ce qu'on sait aujourd'hui de l'état des professions médicales et paramédicales.

Le gâchis est en tout cas évident. En université, les abandons au bout d'un an concernent un bachelier technologique sur deux, contre 11 % des bacheliers généraux « à l'heure » et un quart des bacheliers généraux « en retard »¹⁵⁶. Les études montrent que l'inscription en université n'avait constitué pour eux qu'une solution d'attente en attendant la filière de leur choix (le plus souvent une STS). Soulignant que le taux de réussite au DEUG des bacheliers

¹⁵² *Comment démocratiser la transition lycée - enseignement supérieur ? L'orientation scolaire et professionnelle*, 1999, 595.

¹⁵³ Rapport du Haut comité, *préc.*, p. 81.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 80.

¹⁵⁵ *Le devenir des bacheliers F 8 dans l'académie de Rennes*, doc. mult., 8 p.

¹⁵⁶ Rapport Haut comité, *préc.*, p. 85.

technologiques ne dépasse pas 20 %, et qu'il est extrêmement faible dans certaines disciplines (droit et langues notamment), le Haut Comité ajoute élégamment que cela « interroge » sur le fonctionnement du système.

Il nous semble que la réponse à cette question consiste, pour les autorités académiques, à affirmer, dans la gestion de la carte scolaire la responsabilité, pour chaque établissement, de l'orientation dont il a assuré la décision. L'expérience montre l'indépendance totale des IUT dans leur politique de recrutement et l'impossibilité pour les autorités académiques d'influer sur lui. Elles ont en revanche un poids beaucoup plus évident sur la carte des STS. Il leur incombe de vérifier que les ouvertures en la matière sont cohérentes avec les sorties au niveau du lycée, de refuser ou de supprimer les sections qui ne se situent pas dans le droit fil des orientations antérieures et de garantir une offre de poursuite d'études cohérentes pour les bacheliers, en particulier technologiques. Cette politique devrait avoir, par rétroaction, une influence forte sur les conseils de classe situés en amont.

2.3. Et le projet paraît !

C'est dans la loi sur l'éducation de juillet 1989 et le décret de 1990 qu'apparaît la notion de projet : « les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation, scolaire universitaire et professionnel en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales y contribuent. »

Ce projet doit mobiliser l'élève, lui permettre de construire progressivement, à partir de divers éléments (discussions, stages, visites d'entreprises, salons et forums, etc.), un futur possible susceptible de donner un sens à ses efforts, à son travail scolaire ; l'affirmation de sa nécessité vise à remédier au manque de motivation, qui est une des raisons les plus souvent invoquées pour expliquer les dysfonctionnements de l'orientation. Les difficultés rencontrées par les collégiens et les lycéens ont pour conséquence l'apparition de l'Education à l'orientation (cf *supra*) qui vise à donner à l'élève tous les éléments lui permettant de bâtir son projet.

On peut aussi mentionner, pour faciliter l'élaboration de ce projet, l'outil présenté par l'ONISEP dans la nouvelle collection « Références » : *Projet professionnel de l'étudiant : les nouvelles donnes*. Il est intéressant de noter que cet outil s'adresse aux futurs étudiants et insiste sur l'insertion professionnelle. Cela peut conforter l'opinion que l'idée de projet est plus adaptée aux étudiants, c'est à dire les adolescents d'un certain âge, qu'aux collégiens. Un effort a donc été tenté pour que chaque élève ou étudiant puisse donner du sens à son travail favorisant ainsi sa réussite scolaire. Pourquoi les résultats ne sont-ils pas à la hauteur des espoirs des promoteurs du projet ?

2.3.1. Une trop grande polysémie du terme.

Ce n'est pas là que réside probablement la plus grande difficulté dans l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet, mais le concept étant très à la mode à l'Education nationale, on a vu fleurir un grand nombre d'acception de ce terme : projet scolaire, projet professionnel, projet d'avenir, projet de vie, etc. Un adolescent ou un jeune adulte peut avoir une multitude de projets (à différents niveaux, dans différents secteurs) sans que tous soient en relation, voire si possible

cohérents. La notion de projet qui semble naturelle ne l'est donc pas. Elle nécessite une véritable éducation qui n'est pas toujours faite.

Une autre difficulté liée au projet est la possibilité d'évolution de celui-ci. Le collégien, avec le développement de sa connaissance du monde extérieur, des métiers, n'aura plus le même projet que lorsqu'il était à l'école primaire. Il peut également, pendant la durée de sa scolarité secondaire, avoir des projets successifs. Son entourage ne comprend pas toujours très bien ces évolutions, voire s'en inquiète. Cela ne facilite pas le travail de construction en profondeur du projet.

Ne conviendrait-il pas d'afficher plus clairement le but à atteindre ? On pourrait retenir le concept de Jacques Lèvine¹⁵⁷ de « projet de vie » qui inclut les dimensions scolaires, professionnelles, sociales et affectives. Il n'est, en effet, pas possible de faire l'économie de celles-ci, et seule l'aide qu'un spécialiste tel que le CO-P peut apporter alors à l'élève permet de rassembler l'ensemble de ces dimensions.

2.3.2. Des relations bien complexes entre projet et orientation.

L'attention mise à l'existence d'un projet exige l'analyse des relations entre « projet » d'une part, et « réussite scolaire » et « orientation » d'autre part. Selon la nature de ces relations, l'intérêt d'un projet et l'insistance mise à son élaboration seront, ou non, validées. On peut s'intéresser à l'ambition du projet, c'est l'objet de ce paragraphe, ou à sa qualité, c'est l'objet du paragraphe suivant.

Les relations entre « projet », « réussite scolaire » et « orientation » sont complexes et difficiles à interpréter. En analysant la situation des élèves de quinze ans, un article de Fabrice Murat et Thierry Rocher¹⁵⁸ éclaire cette complexité qui devient encore plus grande si on y ajoute le facteur « origine sociale ». Après avoir rappelé que l'origine sociale demeure une explication importante de la performance des élèves, les auteurs analysent la place qu'occupe l'ambition dans la construction du projet. « D'emblée la relation entre réussite scolaire et ambition apparaît circulaire. Le niveau des aspirations professionnelles est fortement corrélé avec la réussite, du fait que les élèves les plus brillants peuvent espérer les meilleurs postes, mais inversement les élèves les plus motivés réussiront sans doute mieux que les autres et chercheront la carrière scolaire leur permettant de réaliser leurs ambitions professionnelles ». Même si l'origine sociale et le projet professionnel ont une influence sur le choix d'orientation, les conclusions de cet article doivent nous rendre prudents dans le choix fait de miser beaucoup sur le projet pour favoriser, à quinze ans, la réussite scolaire et lutter contre les inégalités sociales.

2.3.3. Quelle réalité pour un projet établi sous injonction ?

Faire des projets...avoir des projets ? L'adolescent, adulte en puissance, est fatalement confronté à la question rituelle : « Quels sont vos projets d'avenir ? » Cette interrogation est parfois adoucie d'un énoncé complémentaire : « Que voulez vous faire plus tard ? » émettant un doute sur la possible réalisation de ces velléités d'insertion sociale et professionnelle. Les parents,

¹⁵⁷ Référence.

¹⁵⁸ Portrait Social de la France 2002-2003, INSEE.

mais aussi les CO-P, ne manquent pas de poser la question fatidique du projet d'avenir. Mais, disons le tout de suite, les CO-P ont des excuses : c'est leur métier que de le faire ! C'est un des éléments centraux de leur activité que d'évoquer avec l'adolescent ou le jeune adulte les projets qu'il a pu concevoir mais aussi de lui apporter une aide et un soutien dans cette élaboration. La pratique apprend que les chances d'obtenir une réponse sont bien plus importantes en demandant : « Avez vous des projets ?.. » question nettement moins fermée que la traditionnelle formule « quel est votre projet ? » qui, déjà, culpabilise l'adolescent qui n'en n'a pas. Or en France, environ un tiers des élèves de quinze ans déclarent ne pas avoir de projet !

Mais à quel moment l'aide que l'on veut apporter à la construction du projet devient-elle une injonction probablement en grande partie inefficace ? Il est impossible de passer sous silence la valeur d'injonction à produire un semblant de réponse positive, allant dans le sens de l'interrogateur -le plus souvent un adulte (lequel ? un parent qui a, bien sur, une idée pour son enfant, un professeur chargé d'évaluer aussi les acquis scolaires ?) - alors que l'élaboration du projet ne semble répondre à aucune règle autre que la maturation du sujet lui même.

Certains cursus, par leur difficulté peuvent générer chez des jeunes d'importantes tensions. Telle situation de choix d'orientation est vécue sur un mode anxieux. Telle période de l'année est marquée par la confrontation à la réalité des notes ou de l'examen. Autrement dit le projet ne peut être l'affaire de tous et à tout moment. Et surtout il ne peut être obligatoire.

Les déviances se révèlent très douloureuses comme par exemple : la rédaction obligatoire du « le projet personnel » sur un cahier rangé dans des casiers accessibles à tous (parents, professeurs...) dont le professeur de français a corrigé l'orthographe et celui de technologie : les deux carreaux au bout de chaque ligne.... ! Bien sûr il ne s'agit là que d'un témoignage, relevé parmi tant d'autres, mais combien de projets ne sont, ainsi, que des pseudo-projets, sans valeur ni engagement, élaboré pour échapper à la contrainte voire à l'opprobre ? Un peu d'introspection pourrait montrer qu'à 15 ans on peut aussi avoir envie d'être coureur cycliste... et devenir un grand responsable de l'éducation nationale.

Une étude vient de mettre en évidence que le projet « obligatoire » peut même avoir des effets néfastes dans le choix d'une filière dans l'enseignement supérieur. Sous le titre « L'injonction au projet : paradoxale et infondée¹⁵⁹ », trois chercheurs belges, Sandrine Bièmar, Marie Christelle Philippe et Marc Romainville présentent une étude longitudinale du choix des études supérieures en Belgique. On considère classiquement qu'un étudiant qui choisit sa filière d'études supérieures en fonction d'un projet personnel, longuement réfléchi, optimise ses chances de réussite. Cet aphorisme sous tend de nombreuses théories, démarches d'information. En croisant la manière dont ces étudiants justifient leur choix de filière et la manière dont ils vivent leurs premiers apprentissages, les résultats permettent de situer plus finement le rôle du projet dans l'instauration d'une motivation aux études supérieures. Ils montrent notamment combien l'injonction au projet peut se révéler, « d'une part paradoxale tant le choix s'est parfois fait sous la contrainte et d'autre part, infondée, tant la focalisation sur un projet, surtout professionnel, peut faire passer l'étudiant à coté de ce qui sera central pour sa réussite, à savoir la construction d'un rapport positif, ici et maintenant, aux savoirs universitaires ».

¹⁵⁹ L'orientation scolaire et professionnelle, 2003, p. 31.

Certes, une orientation forcée peut parfois devenir un choix personnel et rendre l'étudiant davantage en mesure de l'accepter et de reconstruire du sens autour de son projet d'études. Mais, malgré les limites de cette observation (comme la taille de l'échantillon utilisé), nous sommes confortés dans l'idée qu'il est important de prendre de la distance par rapport à ce que l'on peut appeler le « terrorisme » du projet.

Est-il éducatif ou paradoxal d'inciter les élèves à se construire un projet personnel dès lors que les contraintes qu'ils subissent restreignent constamment le champ des possibles : l'environnement n'est plus ouvert. A moins bien sûr que la rhétorique du projet ne poursuive un autre objectif ; celui de faire accepter les contraintes par les étudiants eux-mêmes, voire de les en rendre responsables. L'injonction au projet se justifierait alors par le souci de convaincre les vaincus qu'ils sont les auteurs de leur échec. Ce n'est pas l'opinion des auteurs qui n'acceptent pas cette interprétation mais restent prudents voire dubitatifs quant à l'utilisation faite du « projet » et souhaitent que cet aspect soit aussi évalué dans le futur.

Chapitre 3 : Information et Orientation.

L'information et l'orientation sont indissociables dans le processus progressif d'orientation : les élèves auront à construire leur propre information mais pas à partir de rien. Aussi nous a-t-il semblé nécessaire de consacrer un chapitre à l'évaluation de l'information même si, là aussi, les difficultés sont grandes par manque d'objectifs précis et d'informations relatives à l'atteinte de ces objectifs.

3.1. Qualité et pertinence de l'information.

On peut déjà noter deux grandes tendances dans la production de l'information : la multiplication des sources et celle des supports.

3.1.1. La multiplication des sources.

A l'origine l'ONISEP était le seul éditeur produisant divers documents relatifs à l'information sur les enseignements et les professions. Puis divers éditeurs ont pris conscience de l'intérêt de ce marché : des journaux ont inscrit une rubrique, souvent hebdomadaire, traitant des études et des métiers. Les groupes Bayard ou l'Etudiant ont développé des brochures ayant un succès certain auprès des parents et des élèves, même si le rôle de « référence » de l'ONISEP reste largement reconnu. Les « Salons » ont connu une grande mode sous des formes variées et placés à différents moments dans l'année scolaire ou dans le cursus des élèves. On peut aussi mentionner, en le regrettant, que le service public n'ait pas su organiser une véritable synergie entre l'ONISEP et le CIDJ dont les produits sont parfois concurrents.

3.1.2. La multiplication des supports.

Au papier, se sont ajoutés les cassettes Video, les CD Rom, les bornes Video, les sites Web. Ces différents supports n'ont pas pris la place du papier mais s'y sont ajoutés. On peut donc s'interroger sur les évolutions de la production de l'ONISEP, qui semble abandonner ce support pour de raisons de coût, alors même que ses enquêtes indiquent par exemple que le papier est utilisé par plus de neuf élèves de troisième sur dix.

3.1.3. Le contenu des analyses sur l'information.

Le domaine de l'information donne lieu à peu d'analyses scientifiques. Les Sciences de l'éducation ne semblent pas s'être saisies de ce thème général, de sa pertinence, de son efficacité dans l'aide apportée à l'élève pour la construction de son projet. Des travaux spécifiques très intéressants sont parfois faits par exemple dans le domaine de la représentation des métiers, mais il faut signaler le manque d'études générales en ce domaine.

L'ONISEP a heureusement créé un « Observatoire permanent » qui réalise chaque année diverses études. Ainsi a été lancée en 2002 une grande enquête auprès de huit académies sur les besoins en information¹⁶⁰, pour l'orientation des collégiens, des lycéens, des étudiants avec les objectifs suivants :

- contribuer à la réflexion de l'Office sur l'évolution de ses productions et de ses services par une connaissance actualisée des publics scolaires destinataires.
- suivre à court et moyen terme l'évolution de l'impact des productions de l'ONISEP sur les publics scolaires ciblés à partir de leur usage.
- suivre l'évolution de l'impact des personnes et des lieux ressources en information pour l'orientation.
- mesurer l'évolution des besoins de ces publics en information pour l'orientation.
- mesurer l'évolution de leurs représentations de leurs projets d'avenir.
- et enfin mesurer l'évolution de leur représentation des métiers.

Si ce type d'actions, qui participent à la fois du pilotage d'un dispositif et de son évaluation, mérite encouragement, il faut aussi veiller à ce que les analyses soient suivies par des décisions cohérentes avec les résultats observés.

Les résultats de l'enquête 2002 sont à nuancer en fonction du niveau des publics concernés (collégiens, lycéens, étudiants) et méritent des analyses approfondies par des spécialistes de la question. Ils mettent cependant en évidence quelques grandes conclusions.

a) sur les personnes-ressources utilisées.

La famille tient une place centrale dans le secondaire ainsi que les pairs. Les CO-P, pour les collégiens, les professionnels pour les lycéens viennent ensuite.

b) sur les lieux-ressources.

Le CDI est le principal lieu-ressource ; Les Salons et les Forum ont la seconde place et leur importance augmente avec l'âge du public concerné. Le CIO joue un rôle important, mais pratiquement uniquement dans le cadre de la poursuite d'études (élèves de troisième et de LEGT). L'interprétation du rôle des CO-P et de la place des CIO tels qu'ils sont perçus par les élèves en ce qui concerne l'information est délicate car l'enquête ne mesure pas la satisfaction des élèves. Il apparaît cependant que, si l'ONISEP tire bien son épingle du jeu en ce qui concerne les métiers, cela n'est pas toujours le cas des CO-P : non seulement ils ne savent pas, dans de nombreux cas, aller plus loin que le contenu des brochures, mais, parfois, ils ne connaissent pas les brochures à qui ils font totalement confiance.

Cette insatisfaction est également partagée par les entreprises qui estiment trop souvent qu'elles seules peuvent parler de « leurs métiers ». Elles ont tort car si elles disposent de toutes les informations indispensables pour parler d'un secteur d'activité économique, d'une fonction de l'entreprise ou d'un métier, elles ont besoin des « spécialistes » qui savent comment parler aux élèves à tel ou tel moment du processus d'orientation. Il faut signaler que c'est la voie qu'a

¹⁶⁰ Publication en instance.

retenue l'ONISEP qui élabore de plus en plus de documents en partenariat avec des entreprises ou des branches professionnelles.

3.1.4. La dimension pédagogique de l'information.

L'information sur les voies et filières de formation contenue dans les brochures est, en général, estimée par les familles et les élèves, fiable et de bonne qualité. Toutefois, Michel HUTEAU¹⁶¹ (OSP 28 Juin 99) observe que des élèves connaissaient moins bien les filières du lycée. Il est vraisemblable que l'on a fait un peu trop confiance à leurs capacités d'auto-documentation des élèves et, peut-être, négligé un peu « l'enseignement » des informations contenues dans les brochures de l'ONISEP. Une telle insuffisance de la méthode d'éducation à l'orientation est très facile à corriger, ... à condition d'en avoir conscience !

Une autre difficulté apparaît. Nombreux sont ceux, dans les Salons, dans les établissements, ou dans les familles qui croient qu'il suffit de « donner l'information ». Or le besoin en information dépend du moment où en sont les élèves dans les processus d'orientation et il diffère selon les trois grands moments définis par Michel HUTEAU¹⁶²:

1) l'exploration : qu'est ce que je vais faire ? Il faut envisager le plus de choses possibles, penser à autre chose que ce qui est évident.

2) la décision : elle suppose un acteur libre. Le nombre d'options est limité, il s'agit de les hiérarchiser et pour cela l'information doit être beaucoup plus fine. Le jeune ou l'adulte se focalise alors sur les enjeux de la décision. Tout au long de la vie cette séquence « exploration-décision » se reproduit selon un processus d'approfondissement

3) l'insertion : il peut y avoir une vacuité entre ces deux périodes (décision et insertion). L'intervalle s'allonge d'autant plus que le jeune est moins qualifié et il peut faire naître une grande anxiété. L'insertion nécessite des informations particulières, tout à fait différentes, qui tiennent compte d'opportunités qu'il faut apprendre à saisir. L'information nécessaire doit être de plus en plus précise ; on ne peut plus se contenter de données larges. A ce moment, le poids des conseillers doit être plus grand.

Comme on l'a déjà souligné, l'information, au moins dans le domaine de l'orientation scolaire, est un service qui doit être managé par des spécialistes, même si d'autres acteurs doivent également y participer.

3.2. Rôle et efficacité des Salons.

Les salons ont connu une grande mode. Certains ont pensé que l'organisation de ces salons se substituerait aux autres formes d'actions pour l'information. Il est vrai qu'ils ont l'énorme avantage d'associer plusieurs acteurs autour de l'éducation nationale, en particulier les régions et les entreprises. Les établissements libèrent souvent une journée et les élèves, en général satisfaits, reviennent avec des tas de prospectus. Mais les résultats sont-ils à la hauteur du coût, en particulier de celui de la journée libérée ?

¹⁶¹ *Les méthodes d'éducation en orientation et leur évaluation*, L'orientation scolaire et professionnelle, juin 1999, p. 235.

¹⁶² *Ibid.*

Une première évolution s'est produite : lors des derniers salons organisés par l'ONISEP, la préparation des élèves en classe (en particulier par la remise préalable de documents présentant le salon) avait disparu. Les rares évaluations connues (ONISEP) montrent que, du fait de la disparition de cette préparation, la grande majorité des visiteurs souhaitaient rencontrer des conseillers d'orientation, de préférence avec des « tests » (logiciels d'aide aux choix, questionnaires d'intérêts). Le contact individuel est donc très recherché. On peut donc regretter qu'on ne trouve plus systématiquement cette possibilité de façon systématique qu'à l'occasion des salons organisés par l'ONISEP. Si les CO-P acceptent de participer aux salons « ONISEP », y prennent conscience de ce besoin des élèves, pourquoi ne pratiquent-ils pas plus largement ce type d'actions au CIO et dans les établissements ?

La préparation de la « visite » d'un salon était inséparable de son corollaire, l'exploitation des données collectées ; celle-ci devait se faire en classe, pour faciliter l'assimilation de la présentation de l'information sur les métiers. Cette assimilation est dépendante des représentations initiales. Il faut prendre le temps de voir ce que les élèves savent déjà, faire un état de leurs connaissances (cette évaluation est en elle même très formative). Si on « perd » du temps pour évaluer on en gagne pour informer. Même un questionnaire fermé déclenche une attitude chez l'élève, et a des effets formateurs. Avant une intervention, avant un apport d'informations, estimer le niveau de connaissances est toujours positif. Avant d'affronter un salon, il est intéressant d'y venir préparé, d'avoir chassé les stéréotypes c'est à dire les représentations ultra simplifiées de la réalité, donc pas très exactes, pour faciliter la communication. La présence d'un « facilitateur », d'un expert évitera la consolidation par le groupe des stéréotypes partagés.

Faute d'un recours systématique à ce travail, les actions menées dans le cadre de l'EAO, pour excellentes qu'elles soient, peuvent ne pas produire tous les effets espérés.

Chapitre 4

La situation dans quelques pays étrangers

4.1. Aperçu sur les « Politiques et Pratiques dans l'Orientation scolaire et Professionnelle »

Même si la conception de l'orientation est, en France, assez différente de ce qui est fait dans d'autres pays, il est intéressant de connaître ce qui se passe ailleurs et surtout d'observer quelles sont les difficultés rencontrées dans des pays similaires à la France et d'analyser les solutions qui sont préconisées.

L'OCDE a conduit à partir de 2001 un « examen » des politiques d'orientation professionnelle visant à voir comment l'organisation, la gestion et le fonctionnement des services d'orientation professionnelle pouvait contribuer à la réalisation de certains objectifs essentiels des politiques publiques. Quatorze pays de l'OCDE ont participé à l'examen : Allemagne, Australie, Autriche, Canada, Corée, Danemark, Espagne, Finlande, Irlande, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, République tchèque, Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord). L'angle retenu pour cet examen est, en soi, une indication riche de sens : Non seulement on ne s'intéresse qu'à l'orientation professionnelle, mais aussi, au lieu de rester enfermer dans le système éducatif, on se pose la question de l'apport de l'orientation à la mise en œuvre des grandes politiques publiques en particulier dans le domaine de l'emploi et de l'apprentissage tout au long de la vie (Life Long Learning).

On peut dès à présent souligner l'intérêt général porté par une majorité de pays pour les problèmes d'orientation professionnelle. Le rapport rappelle, en effet, que seulement 40% de la variation des revenus salariaux sont « expliqués » par des critères habituels : durée d'études, expérience, sexe, CSP des parents. Ce sont donc 60% qui pourraient être liés à la motivation et à des caractéristiques personnelles telles que les capacités à développer leur capital humain. L'orientation devient alors centrale.

L'OCDE s'est donc intéressé très largement à tous les services d'orientation et à tous les publics. Un chapitre est donc consacré aux jeunes « Répondre aux besoins des jeunes en matière d'orientation ». Il faut aussi noter qu'ont été étudiées les « Formation, Qualification et Fonctions des Personnels assurant l'orientation professionnelle dans les écoles et services publics de l'emploi ». Ces deux points seront repris ci-dessous.

La France n'a pas participé à cette enquête. (désintérêt ? difficulté à faire travailler ensemble les ministères de l'Education et du Travail ? autres raisons ?) Les exemples de L'Allemagne et du Danemark nous ont paru intéressants et des extraits du rapport de l'OCDE figurent en annexe (Annexe 2) Le rapport final (cf Résumé en annexe 1) s'appuie également sur huit études horizontales dont les thèmes sont les suivants : Les qualifications et la formation des conseillers d'orientation ; Etre en harmonie avec sa profession : Information et orientation professionnelle : Le rôle des marchés et des pouvoirs publics ; Qui suis-je ? Les insuffisances de

l'information professionnelle à l'ère de l'information ; L'orientation professionnelle et la qualité ; Résultats des services d'orientation et d'information professionnelle ; L'intégration des services d'information et d'orientation au niveau local ; Amélioration de l'information sur les métiers ; Le rôle des technologies de l'information et de la communication dans un système intégré d'information et d'orientation professionnelles

La France a accepté de remplir les questionnaires sur ces sujets (CF Annexe 3) et les informations ainsi fournies ont été largement utilisées par les auteurs de ce rapport.

Ce chapitre est constitué à partir d'extraits du rapport établi pour l'OCDE par Monsieur Richard SWEET qui a eu l'amabilité d'en envoyer un exemplaire en avant premières aux auteurs. Nous mentionnons, selon les cas, notre accord ou nos réserves sur les points retenus.

4.1.1. Quelques constats généraux.

Ces remarques, pour l'OCDE, s'appliquent à tous les systèmes d'orientation professionnelle. Les auteurs estiment qu'elles ont un double intérêt : ouvrir la réflexion sur la totalité du champ de l'orientation, mais aussi apporter des éléments à la réflexion sur l'orientation scolaire.

Tous les pays de « l'examen OCDE » réexaminent leur système d'orientation dans un contexte de développement de l'employabilité et du « Life Long Learning » Il n'existe pas de modèle unique, commun de système d'orientation tout au long de la vie. Ces systèmes varient en fonction des traditions nationales et du stade de développement des systèmes d'orientation professionnelle. Mais aucun pays n'a développé un système institutionnel et généralisé d'orientation Life long. Il y a pourtant urgence !

Les décideurs des pays interrogés attendent des services d'orientation professionnelle d'améliorer l'efficacité des systèmes d'éducation et du marché du travail et de contribuer à l'équité sociale.

Les services d'orientation se centrent surtout sur les élèves, un peu sur les chômeurs, pas sur les travailleurs. Il faut envisager de permettre au plus grand nombre de travailleurs d'accéder aux services en question . Il y a un besoin général d'orienter les services publics de l'emploi vers le « Life Long Learning » au lieu de les centrer sur les chômeurs. L'offre est, en effet, inadéquate pour le troisième âge Elle est pourtant à ne pas négliger si on veut inciter les individus à travailler longtemps.

Une bonne information n'est pas suffisante. Il faut que les individus puissent s'en saisir (accès, compréhension) pour agir. Une médiation humaine est indispensable. Elle est à construire.

Importance de connaître le lieu où se trouvent les services d'orientation. Avec deux critères de classement : Dans le monde scolaire ou dans le monde du travail, d'une part, sous l'autorité d'un « chef »(chef d'établissement ou chef d'entreprise) ou organisme indépendant.

Il conviendrait d'analyser les rôles respectifs des acteurs publics et des acteurs privés sur le marché de l'orientation. Si l'orientation professionnelle relève aussi bien du public que du privé, il semble que le rôle des gouvernements dans un tel modèle mixte pourrait être triple : stimuler le marché, garantir la qualité, traiter les défauts. Dans le cas d'actions non gérées

directement par l'administration mais financées par elle, il y a un rôle important pour le secteur associatif.

L'orientation peut impliquer une grande variété d'acteurs mais il faut des structures professionnelles fortes. Ce constat est fondamental et s'applique très bien, en France, au secteur scolaire. Il faut capitaliser l'expérience. Le manque de continuité (« défaut de mémoire ») est très répandu.

Comment l'orientation pourrait-elle être organisée plus efficacement ? Dans certains pays, l'orientation peut être trop éloignée des réalités du marché du travail et trop centrée sur des décisions à court terme d'orientation scolaire. Lorsqu'elle est combinée avec une orientation personnelle et scolaire, l'orientation professionnelle n'est pas prioritaire.

4.1.2. Quelques constats plus spécifiques au champ scolaire.

Les services de l'enseignement supérieur ne sont pas satisfaisants et sont trop isolés des autres services d'orientation. Les transformations de l'enseignement supérieur constituent pour beaucoup de pays un défi majeur. Les services d'orientation sont généralement peu présents dans ces établissements.

Des pays comme l'Irlande et le Royaume Uni ont mis en place des services complets d'orientation au niveau supérieur. La Finlande essaie le recours aux contrats fondés sur les performances.

Les services d'orientation ont peu d'effet sur les cursus des élèves. En France on sait le poids des notes. L'orientation vise, trop souvent, à faire « coller » les jeunes avec les structures existantes, plus qu'à modifier les structures.

Si le financement des écoles est lié au nombre d'élèves et s'il existe une concurrence entre les institutions le personnel de l'orientation peut être soumis à des pressions pour retenir les élèves, que ce soit ou non dans leur intérêt. Quelques pays comme l'Allemagne résolvent certaines de ces difficultés en ayant recours à des services spécialisés extérieurs dont les spécialistes se rendent dans les écoles pour offrir des services d'orientation professionnelle personnelle.

<p>A la suite d'un accord passé en 1971 entre le Service fédéral de l'emploi et la Conférence permanente des ministres de l'Education et de la Culture, le premier fournit aux écoles des services d'information, d'orientation et de placement concernant l'emploi, la formation et l'enseignement tertiaire. Cette fonction complète les responsabilités des établissements scolaires pour l'orientation professionnelle, à la fois dans le cadre du programme d'étude et par des stages, et pour l'orientation scolaire au sein de l'école.</p>
--

<p>Les conseillers professionnels visitent les écoles pour donner un cours de deux heures à chaque classe durant l'avant-dernière année d'enseignement obligatoire. Ils sont également disponibles pour des cours complémentaires, pour des ateliers d'orientation s'adressant à de petits groupes ou pour des entretiens de courte durée. Les élèves se rendent ensuite au centre d'information professionnelle du service (BIZ), qu'ils peuvent revoir pour des entretiens plus</p>

approfondis. Les conseillers participent également souvent à des soirées avec les parents et contribuent à l'organisation d'autres événements comme les forums pour l'emploi. Des conseillers professionnels spécialisés s'adressent aux élèves préparant l'*Abitur*. Le Service fédéral de l'emploi diffuse également un ensemble d'informations gratuites, magazines, guides, brochures, CD-ROM et information en ligne) pour tous les élèves et pour les enseignants chargés de l'*Arbeitslehre*. La coopération est renforcée grâce à une commission permanente de contact comportant des représentants des deux institutions. De plus, des accords complémentaires ont été passés au niveau des *Länder*. Des accords détaillés sont négociés chaque année au niveau local entre le Bureau local de l'emploi (*Arbeitsamt*) et les écoles.

Extrait du Rapport OCDE : Les relations entre le service fédéral de l'emploi et les établissements scolaires en Allemagne

Le choix d'un travail en face à face limite leur développement (coût). Il faut donc plus utiliser des méthodes collectives pour concentrer le face à face pour ceux qui en ont le plus besoin ou pour des moments « clé » Les auteurs du rapport ne sont pas de cet avis. L'orientation est trop centrée sur les choix à l'intérieur du système éducatif. Il y a des efforts à faire pour les jeunes qui ont quitté l'école qui ont besoin de services très personnalisés. La population des élèves ou étudiants à risque et celle qui pourrait quitter l'école prématurément tirent profit d'une orientation plus immédiatement professionnelle. Les pays scandinaves y ont réussi en l'intégrant dans des programmes d'intervention précoce qui comportent à la fois des obligations mutuelles et une programmation des actions personnelles à entreprendre.

Introduire des séquences dans le curriculum. Les éléments consacrés à l'orientation prennent une place croissante dans le programme d'études. Ils varient par leur contenu et leur structure.

Exemples :L'orientation professionnelle dans le programme d'études (Extrait du rapport de l'OCDE)

Au cours des dernières années, on a observé une tendance à compléter les entretiens individuels par des éléments du programme d'études. La priorité donnée à l'apprentissage à vie et à une employabilité durable renforce considérablement l'intérêt de cette approche

Comme le montre l'annexe 2, la plupart des pays intègrent désormais des éléments d'orientation professionnelle dans le programme d'études. Leur contenu est variable. Dans certains cas (Arbeitslehre en Allemagne par exemple), l'accent est mis sur la compréhension du monde du travail et de ses exigences. Mais le plus souvent il s'agit également d'acquérir une meilleure connaissance de soi et une capacité à prendre des décisions et à gérer les transitions. Dans le contexte d'un apprentissage à vie, cette approche plus large est très souhaitable.

La structure des programmes d'orientation professionnelle est aussi variable. On peut distinguer trois grandes catégories : ceux qui sont autonomes en constituant une formation distincte ; ceux qui constituent un élément d'un autre cours, par exemple d'un enseignement de l'hygiène ou d'études sociales ; et ceux qui sont intégrés dans la plupart ou la totalité des matières du programme d'études. Dans certains pays (exemple l'Australie, l'Autriche, la République tchèque et le Royaume-Uni) plusieurs modalités sont combinées. Cela tient

souvent à l'autonomie laissée à l'école qui lui permet de décider laquelle choisir.

Dans beaucoup de cas, les programmes d'orientation sont obligatoires : en Autriche, en Allemagne le plus souvent, dans certaines provinces du Canada, au Danemark, en Espagne, en Finlande, aux Pays-Bas, en principe en Norvège, en République tchèque et au Royaume-Uni. Dans certaines provinces du Canada, le suivi de ces programmes entraîne l'attribution de crédits qui sont nécessaires pour l'obtention du diplôme. Dans d'autres cas cependant, comme en Corée, en Irlande et au Luxembourg, il appartient aux établissements scolaires de décider s'ils offrent ces programmes ou non.

Les TIC sont à utiliser comme complément pas comme substitution. L'information sur les métiers est moins développée que celles sur les études. Il conviendrait de faire plus appel aux anciens élèves, aux parents, syndicats ouvriers et professionnels. L'information nationale n'est pas toujours relayée au niveau régional/local (ceci n'est pas vrai dans le cas de la France grâce au travail en réseau des délégations régionales de l'ONISEP !)

Il y a nécessité d'une assistance pour comprendre, interpréter, relier à ses propres besoins. L'information ne prend de sens souvent que si elle est acquise par l'expérience ou à travers des personnes à qui on fait confiance. Il ne s'agit pas pour autant de guider pas à pas tout le monde dans ces choix ; il faut chercher à adapter l'aide (du bref conseil à l'orientation suivie) aux personnes et à leurs besoins. Plus généralement la première priorité devrait être de mettre en place des systèmes et des programmes qui développent les compétences des individus à gérer eux-mêmes leur parcours professionnels et leur fournissent des informations solides et objectives en matière d'orientation professionnelle.

Au Canada (Québec), les écoles sont encouragées à mettre en œuvre le concept d'« école orientante », en liaison avec des réformes plus larges centrées sur la compétence. La capacité à préparer son avenir personnel et professionnel est définie comme l'un des cinq « grands domaines d'apprentissage » tout au long de la scolarité. L'objectif consiste à aider les élèves à définir leur identité à l'école primaire et à donner des conseils d'orientation professionnelle pendant l'école secondaire. On s'assure que les élèves comprennent l'utilité de leurs études (en langues, mathématiques, science, etc.) et la raison pour laquelle ils les étudient. Pour appliquer ce concept, le nombre de spécialistes qualifiés de l'orientation est en augmentation. En outre, l'implication active de tous les acteurs est encouragée, d'abord en favorisant les discussions et la collaboration entre les enseignants et le personnel d'orientation, puis en développant des partenariats avec les parents et la communauté. Les écoles bénéficient d'une très grande souplesse pour déterminer ce qu'est une « école orientante » dans le cadre qui leur est assez largement défini (ministère de l'Éducation Québec, 2001).

Une approche semblable, qui relie un concept large de l'orientation à une réforme plus étendue de l'enseignement et à un élargissement des liens entre l'école et la communauté locale peut être constatée avec la manière dont l'orientation professionnelle est mise en place dans certains lycées du Luxembourg. Un programme d'études, qui peut être intégré de la 7^{ème} à la 9^{ème} années, porte sur les problèmes de transition vers l'école secondaire, sur les compétences de base et les compétences sociales et sur les méthodes de travail avec le soutien d'un tuteur, venant en complément de l'orientation professionnelle. Ce programme porte

également sur les capacités à prendre une décision et à gérer sa carrière professionnelle, tout en aidant les élèves à procéder à certains choix. Les enseignants sont chargés de ce programme avec l'aide de psychologues scolaires. Les employeurs et les parents sont impliqués, par exemple en présentant les professions aux élèves. Le programme comporte une initiation pratique au travail, des observations de situations de travail, un accompagnement par des élèves de classes plus élevées, ainsi que la réalisation de projets personnels. Une évaluation de ces mesures a été demandée par le Luxembourg pour apprécier leur impact sur la progression des élèves et sur le fonctionnement des lycées (Centre de coordination des projets d'établissement, 2002)

Extrait du Rapport OCDE : L'École Orientante au Canada

Ces changements ont des conséquences sur le rôle du personnel d'orientation. C'est un ensemble cohérent qu'il faut bâtir. Cette approche impliquant l'ensemble de l'école a des conséquences importantes pour le rôle des conseillers dans les écoles, comme le montre le troisième encadré. Ces spécialistes sont alors vus comme des consultants, en même temps que des prestataires directs d'un service. Ce changement a des conséquences notables pour leur formation, qui doit porter sur les programmes d'études, sur les compétences de consultant et de relation avec la collectivité locale, aussi bien que sur les compétences nécessaires pour les entretiens individuels.

Au Danemark, dans le cadre des réformes du système de formation professionnelle, certains grands collèges techniques ont reconnu que les compétences et les préoccupations des conseillers d'orientation étaient maintenant au cœur des processus d'enseignement et d'apprentissage. Ils ont donc cherché à utiliser leurs conseillers d'orientation, non seulement pour offrir des services aux étudiants, mais aussi pour travailler avec les enseignants comme consultants. Cette fonction se substitue aux tâches d'enseignement des conseillers d'orientation : il semble qu'à l'avenir ils puissent passer près de la moitié de leur temps à un travail d'orientation et le reste, en tant que consultants et qu'ils ne donnent aucun enseignement sauf pour l'orientation professionnelle.

Les approches qui impliquent l'ensemble de l'école ont également des conséquences pour la gestion des établissements. L'apport des spécialistes de l'orientation, des enseignants et de la collectivité locale doit être intégré dans un programme cohérent. Cela suppose une attention du personnel de direction de l'école et une planification systématique. Au Canada (Ontario) par exemple, tous les chefs d'établissement doivent élaborer un programme écrit complet pour l'orientation professionnelle. Ils doivent aussi réaliser tous les trois ans une enquête auprès des élèves, des parents, des enseignants et d'autres parties prenantes pour évaluer le fonctionnement et l'efficacité de tous les éléments du programme.

Extraits rapport OCDE

4.2. Les ressources des systèmes d'orientation.

On observe de grandes difficultés à obtenir des données sur le nombre de personnes, les modalités de travail. Les qualifications des personnes intervenant en Orientation sont très variées. Le nombre de personnes formées dans chaque pays dépend principalement de la durée de la formation : suivant les estimations le Danemark formerait mille personnes par an ; à l'opposé

l'Allemagne fait état de cinquante diplômés en orientation. Au Royaume Uni environ 370 personnes achèvent une formation chaque année (en diminution ces trois dernières années).

Le haut degré de qualification a des avantages ; mais il induit parfois des inconvénients : limitation de l'accès aux services d'orientation, coûts, difficultés à influencer et à redéfinir les services. La qualification devrait être très liée aux missions à exercer et aux tâches à réaliser. La formation est particulièrement déficiente dans le domaine de la connaissance des métiers, de la compréhension du marché du travail et de la faculté à en rendre compte.

Les données nationales sur ce point sont très pauvres, car leur collecte, difficile, ne constitue pas une priorité. Le secteur privé est, sur ces points, inconnu. Les relations entre les différents prestataires de services d'orientation sont parfois revues tant pour améliorer la qualité de la production que pour organiser une forme de concurrence ou diminuer les coûts.

Aux Pays-Bas, les anciens services d'orientation financés par l'Etat ont été fusionnés avec d'autres organismes de liaison éducation-emploi pour constituer 16 offices régionaux d'orientation (AOB) qui devaient fournir des services d'orientation à la demande à des écoles et à d'autres organismes. Leurs subventions publiques ont été progressivement réduites et les fonds ont été transférés aux écoles, qui étaient libres d'acquérir ces services chez les AOB ou ailleurs, ou de conserver les fonds pour assurer elles-mêmes la fonction d'orientation. Beaucoup ont préféré cette dernière solution. De ce fait, le nombre d'AOB a été ramené de 16 à 3 par suite de fusions, d'absorptions et de liquidations, les effectifs étant réduits de 1 800 au milieu des années 80 à environ 300 (voir Meijers, 2001).

Extrait Rapport OCDE

Les gouvernements interviennent de plusieurs façons : directement, en décentralisant ou en passant des contrats avec des organisations ou des entreprises privées. Selon l'OCDE, l'orientation est cependant rarement financée par le marché (sauf dans le secteur de l'information grâce à la vente de guides), car les individus refusent de payer. Nous pensons, toutefois, que le développement d'un marché privé de l'orientation en France contredit cette opinion émise par l'OCDE : l'angoisse de l'élève, de ses parents ou d'un travailleur l'emporte sur l'opinion de principe que cela devrait être gratuit.

Quelques pays ont retenu la gratuité des services pour les adultes ; mais les financements sont, en général, rarement à la bonne hauteur. Cette limite entraîne, pour les personnes candidates des difficultés d'accès et pour l'administration, l'obligation de définir des publics prioritaires et de choisir des producteurs « intensifs » ;

4.3. Qui fait le travail ?

L'hétérogénéité est, ici, encore plus grande même si ce sont le plus souvent des enseignants qui interviennent mais avec des modalités très différentes. La formation de ces enseignants varie de trois semaines à quelques mois.

En Autriche, les conseillers à temps partiel sont des enseignants qui ont bénéficié d'une formation initiale de trois semaines ,suivie de six stages d'une à trois semaines Ils disposent

d'une ou deux heures de décharge hebdomadaire pour fournir aux élèves une aide individualisée. Ces conseillers peuvent s'appuyer en outre sur un petit service de psychologie scolaire assuré par des psychologues qualifiés qui traitent des difficultés personnelles affectives et scolaires aussi bien que leur problème d'orientation.

En Irlande, les établissements du second cycle ont droit à un conseiller d'orientation professionnelle pour 500 élèves. Il s'agit d'enseignants qualifiés, par ailleurs titulaires du diplôme de conseiller scolaire et d'orientation professionnelle, qui sanctionne une année d'études spécialisées du second cycle universitaire. Le plus souvent, ils partagent leur temps entre l'enseignement des matières dont ils ont la spécialité et l'orientation pédagogique et professionnelle mais nombre d'entre eux font de l'orientation pédagogique à plein temps, mais pas seulement pour le secteur privé.

Au Danemark, les conseillers d'orientation s'occupent de l'assistance psychopédagogique de l'orientation professionnelle dans le second cycle de l'enseignement secondaire général. Ils sont des enseignants désignés comme conseillers d'orientation à temps partiel (20 % du temps de service). La durée de formation est de 215 heures contre 518 pour les conseillers intervenant en classe terminale et en enseignement professionnel.

En Espagne, les services d'orientation pédagogique et professionnelle des établissements scolaires et les centres d'orientation extérieurs sont tous animés par des équipes qui associent conseillers d'orientation, enseignants et travailleurs sociaux. Ces équipes apportent une assistance psychopédagogique aux élèves et assurent leur orientation professionnelle. Les conseillers doivent être titulaires d'un diplôme universitaire de psychologie ou de pédagogie.

Au Luxembourg, ce sont aussi des équipes qui conjuguent l'orientation professionnelle et l'assistance psychopédagogique dans les lycées. (SPOS) La formation de ces personnes Bac +4 ou bac +3 en psychologie ou santé ne correspond pas forcément aux contenus spécifiques du conseil en orientation

En Norvège, la loi sur l'Éducation stipule que « les élèves ont droit à une orientation pédagogique, sociale et professionnelle suffisante ». Le service est la plus part des cas assuré par des enseignants. Près de la moitié d'entre eux ont bénéficié d'une formation « appropriée » c'est à dire un semestre en psychologie ou en sociologie pendant un semestre d'études supérieures. Une convention collective a fixé l'allègement de leur charge d'enseignement est allégée d'au moins une heure par tranche de 25 élèves.

En Angleterre, l'agence « *Connexions* » (ex Careers Service) emploie des conseillers à plein temps chargés de résoudre les problèmes des jeunes sans se limiter à l'orientation professionnelle. Toutefois, dans la plupart des centres *Connexions*, l'orientation professionnelle est devenue une fonction spécialisée et les conseillers qui l'exercent doivent être titulaires d'un diplôme d'orientation professionnelle du second cycle universitaire ou d'un titre équivalent.

4.4. La formation des conseillers : quels contenus ?

Ce point est central pour tous les pays qui cherchent à définir le contenu d'une formation en adéquation avec les missions assignées à ces personnels. De l'analyse comparative des

qualifications et des formations des conseillers d'orientation se dégagent quelques points communs :

- Inadaptation des programmes de formation à l'évolution du contexte économique social et du marché du travail.
- La maîtrise de l'outil Internet, des nouvelles technologies au service de l'information en général est à acquérir.

Peu de pays ont abordé la question de la diversité des qualifications par rapport au modèle professionnel classique. Comme on l'a déjà souligné, des rapports antérieurs donnaient des précisions sur l'organisation des services à partir d'une classifications de 19 tâches (nous sommes bien loin des 72 missions françaises !). Orienter les conseillers vers des fonctions de « managers de l'orientation » plutôt qu'offreurs de services personnels. Cette opinion doit être, aux yeux des rapporteurs, nuancée : Les deux fonctions doivent exister. Mais convient-il qu'elles le soient par une même personne ou par des personnes différentes ?

Un ensemble de compétences de base ont été identifiées : comportement éthique et professionnel, capacité de diriger et de convaincre, sensibilité aux différences culturelles, capacité d'utiliser la théorie et la recherche pour la pratique, capacité de communication, conception, mise en oeuvre et évaluation de programmes d'orientation, conscience des limitations professionnelles, capacité de coopérer avec une équipe de professionnels, connaissance du processus d'évolution professionnelle tout au long de la vie.

4.5. Remarques de l'OCDE relatives aux travaux d'évaluation de l'orientation

De façon générale les travaux d'évaluation de l'orientation sont assez rares et délicats. Il est rassurant de constater que la synthèse des réponses à cette question des 14 pays participant à l'enquête de l'OCDE reflète tout à fait nos analyses et nombreux témoignages.

Le modèle qui permet d'évaluer correctement l'orientation professionnelle est très complexe (Maguire et Killeen, 2003). Les types d'utilisateurs, leurs besoins et leurs problèmes sont très variables. L'aide dont ils bénéficient est également très diversifiée et coexiste avec d'autres interventions et d'autres influences ; elle est souvent de courte durée. Les résultats de l'orientation, voulus ou non, concernant les comportements et les attitudes, à long ou court terme, peuvent aussi être très variables.

Des études d'évaluation ont cependant relevé que les services d'orientation constituaient des éléments essentiels d'une politique efficace dans un certain nombre de domaines même si l'on ne peut savoir quelle est leur contribution propre. On a trouvé par exemple que l'orientation constituait un des éléments des mesures efficaces concernant le marché du travail (Martin 1998 ; OCDE, 1999) ; la scolarité secondaire (Lapan 1997) et la transition de l'école à la vie active (OCDE, 2000).

Les effets de l'orientation sur les comportements sont difficiles à évaluer. Les données sur l'impact à plus long terme sont très limitées. Les nouveaux modes d'orientation doivent également être évalués. La plupart des évaluations menées par l'OCDE concerne des types d'orientation dont le type tend à diminuer comme l'entretien individuel et en face à face. Il y a encore peu d'études sur l'impact de l'auto documentation et les TIC .

4.6. Comparaisons et conclusions.

Les implications de l'Etat dans l'Orientation sont extrêmement diverses. La situation de la France ne semble pas très loin de pays comme le Canada ,l'Irlande, et la Norvège où les conseillers d'orientation doivent assurer un conseil individuel et social en même temps qu'une orientation scolaire et professionnelle . Ces activités nécessitent une mise à jour régulière des connaissances pour se tenir au courant des changements qui touchent le système éducatif et le marché du travail Les services d'orientation se situant entièrement dans le cadre scolaire, les liens avec le marché du travail peuvent être lâches. C'est pourquoi, dans certains pays l'orientation est assurée en dehors de l'école comme en Allemagne (cf ci-dessus), au Royaume-Uni (connexions). En République tchèque et au Luxembourg, on observe une certaine participation du service public de l'emploi à l'orientation professionnelle à l'école.

A la lueur des résultats de l'examen en cours des politiques d'orientation professionnelle entrepris dans 14 pays de l'OCDE, on peut essayer de voir comment en France l'organisation, la gestion, et le fonctionnement des services d'orientation scolaire et professionnel pourraient contribuer à l'incontournable « apprentissage tout au long de la vie » Les décideurs des pays interrogés attendent des services d'orientation professionnels d'améliorer l'efficacité des systèmes d'éducation et du marché du travail et de contribuer à l'équité sociale.

De nombreux pays cherchent à élargir l'accès à l'orientation d'une manière plus économique. Ils envisagent de faire largement appel aux TIC qui peuvent fournir des informations et même aider les individus à prendre conscience de ce qu'ils sont et améliorer leur capacité de décision. Il existe néanmoins des limites à cette utilisation qui peuvent être soit des limites techniques soit un manque de formation du personnel d'orientation. Beaucoup de systèmes d'information utilisant des TIC ne tirent pas pleinement parti de ce potentiel et reproduisent simplement les systèmes fondés sur le papier.

Chapitre 5

Outils et procédures à mettre en œuvre.

Les développements qui précèdent insistent fortement sur la faiblesse du pilotage central. Cet élément entraîne, pour l'orientation, une conséquence particulièrement néfaste, puisqu'il concentre sur elle toutes les critiques adressées au système éducatif. Nous avons suffisamment insisté, dans ce qui précède, sur l'injustice qu'il y avait à faire peser exclusivement la responsabilité de cette situation sur les corps d'orientation, pour ne pas souligner, de prime abord, l'existence des défaillances politiques en la matière. L'une des premières constatations qui ressort de nos analyses est donc l'importance d'une transformation du mode de pilotage politique. L'orientation repose sur une contradiction essentielle : d'un côté, un discours individualiste sur la responsabilité qui, au nom du respect de l'élève ou de l'étudiant, prétend lui donner les moyens d'exercer sa liberté de choix ; de l'autre, une réalité politique qui entend à la fois, sur un plan interne, ajuster ces choix aux capacités d'accueil du système, de l'autre, à l'externe, répondre aux besoins économiques et sociaux de la collectivité et répartir les élèves en fonction des exigences de ceux-ci.

C'est ce décalage qui est à l'origine de la crise du système éducatif. Et celle-ci est d'autant plus forte que les acteurs locaux ont souvent, à juste titre, le sentiment qu'en leur demandant de satisfaire simultanément à tout et au contraire de tout, le pouvoir politique s'exonère à bon compte des responsabilités qui sont les siennes et les transfère aisément sur chacun d'entre eux. La première condition d'un bon fonctionnement de l'orientation serait donc le rétablissement d'une certaine clarté du discours politique, qui fasse mieux ressortir la nécessité de gérer cette contradiction.

Le pouvoir politique ne peut pas faire l'économie de définir lui-même ce qu'est une « orientation réussie ». Il doit rappeler que ce n'est pas nécessairement celle qui a été rêvée, ou celle qui est d'emblée la mieux acceptée, mais que c'est celle qui concilie au mieux les aptitudes et la motivation de l'élève, pour faciliter sa meilleure insertion professionnelle possible. Le premier des courages serait de rappeler à tous les acteurs que choisir, c'est d'abord renoncer et que tout choix implique difficulté par sa confrontation au réel.

La mise en accusation d'un système est cependant le plus souvent un moyen commode pour ceux qui le font fonctionner de ne pas s'interroger sur la part qu'ils ont à ses dysfonctionnements. Il nous faut donc à la fois nous interroger sur les défaillances des mécanismes mis en place pour satisfaire les objectifs que le système s'est donnés, mais aussi sur celles dont sont responsables, collectivement et individuellement, les individus qui les utilisent.

5.1. Pour améliorer le pilotage politique.

5.1.1. Une autre gestion du pilotage du système reposant davantage sur l'évaluation et la responsabilisation des acteurs locaux.

Nous avons fait état des propositions de Jean Guichard, visant à « retirer les pouvoirs en matière d'orientation –répartition aux enseignants que les élèves ont en classe (pour les confier par exemple à des commissions composées notamment d'enseignants dispensant des formations dans lesquelles les élèves doivent se diriger). Comme nous l'avons dit, cette proposition nous paraît trop radicale.

En revanche, dans l'état actuel du système, les établissements ne supportent pas la responsabilité de leur politique d'orientation. Un établissement est libre de pratiquer une politique d'élimination de certains de ses élèves sans en subir les conséquences dans l'attribution de ses moyens ; il peut décider de façon systématique des orientations vers la voie technologique ou professionnelle sans en subir les retombées. Nous proposons donc la mise en place, dans chaque académie, d'une observation systématique des politiques d'établissements en la matière et recommandons en particulier, s'agissant des décisions de carte scolaire pour les formations post-bac implantées en leur sein, de veiller à la cohérence entre la politique d'orientation avant le baccalauréat et les décisions d'implantation des classes post-bac. Il y va de la prise de conscience des responsabilités de chacun.

5.1.2. Cohérence et continuité des orientations politiques.

Les crises que traversent les systèmes éducatifs nationaux manifestent la difficulté qu'il y a à concilier la mission traditionnelle dévolue à l'école, de perpétuation et de transmission de savoirs et la nouvelle exigence à laquelle elle doit faire face : offrir un cadre et des formations propres à répondre aux nouveaux enjeux de la société et aux nouvelles exigences de l'économie. Cette difficulté pèse aussi sur les CO-P qui ont besoin, pour être moins mal à l'aise, d'un cadre général clair et précis et d'un véritable système d'évaluation.

5.1.3. Redéfinir des missions des services mieux hiérarchisées.

Nous avons fait ressortir l'ancienneté des instructions en la matière et l'éclatement des missions par rapport à l'environnement international. Nous proposons sur ce point une redéfinition des missions et des obligations de service assortie d'ordres de priorité clairs.

5.2. Pour améliorer le fonctionnement du système.

5.2.1. Définir plus clairement le pouvoir et les compétences des acteurs du système.

Cela concerne à la fois le rôle des enseignants et celui des conseillers d'orientation – psychologues.

L'orientation est un élément qui explique en partie la démoralisation actuelle du corps enseignant. Ils ont vécu les orientations nouvelles de la politique éducative comme une affirmation d'une certaine illégitimité de l'institution qu'ils représentent. Nous pensons que cette perception recèle des éléments réels (en particulier dans certaines académies où ces orientations se sont traduites en instructions rigides et autoritaires ou dans des politiques interdisant tout redoublement quel qu'il soit). Il nous semble cependant aussi qu'une présentation qui conclurait à la disparition du pouvoir enseignant ne correspondrait pas à la réalité.

La compétence du professeur existe ; elle doit être reconnue. Il faut donc rebâtir une cohérence entre l'autorité des maîtres et les procédures d'orientation. Cela n'interdit néanmoins pas de s'interroger sur les conditions d'évaluation des performances des élèves. Plusieurs aspects sont ici en cause : les enseignements apportés par la docimologie, qui montre bien les limites de la note ou l'inéquité des politiques d'orientation entre les établissements, qui met gravement en cause le principe de l'égalité de traitement sur le territoire national. Il nous semble nécessaire, dans ces conditions, de rétablir un examen en cas de désaccord persistant sur l'orientation proposée.

Nous avons souligné la tendance très forte des conseillers d'orientation-psychologues à se désengager à l'occasion des débats des conseils de classe et des commissions d'appel. Cette tendance peut s'expliquer dès lors que ces débats ne portent que sur l'appréciation des acquis scolaires de l'élève et que le CO-P en tire le sentiment qu'il n'a rien à apporter à la discussion. Si l'orientation ne doit pas dépendre exclusivement de cette appréciation, mais doit aussi prendre en compte d'autres aspects de la compétence ou des motivations de l'élève, le CO-P, seul membre du Conseil capable de procéder à une lecture transversale du profil de l'élève, pourrait retrouver un rôle reconnu : permettre la prise en compte du plus grand nombre de critères objectifs. Cela suppose qu'il se dégage de l'idéologie parfois présente dans le corps, qui consiste, au nom du « bonheur » de l'élève, à ne pas prendre ses responsabilités en refusant de « l'influencer ». La répartition des rôles entre le professeur principal et le conseiller d'orientation peut se définir simplement. Le premier assure les fonctions de médiation, de coordination des membres de l'équipe pédagogique en ce qui concerne le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves. Il engage une observation et un dialogue continu avec l'élève sur ses motivations, ses résultats scolaires et ses capacités. Le conseiller d'orientation aide l'élève à découvrir ses intérêts, ses aptitudes et à préparer son orientation. Il assure la formation des professeurs.

5.2.2. Renforcer la coordination entre les différents services publics s'occupant d'orientation.

Si nous nous référons à une synthèse rédigée par Jean Pierre Cartier¹⁶³ pour une enquête OCDE, la situation française des services d'information, d'orientation et de conseil se caractérise par une forte hétérogénéité : différence des publics, différence dans la qualification des praticiens, différences dans les prestations, différence dans la structure et le financement, puisque deux ministères sont concernés et qu'ils ne coordonnent pas toujours leur politique. Si cette situation peut présenter certains avantages (en particulier sur le point de la densité de l'offre et de la variété des interventions), elle comporte aussi de sérieux inconvénients, en particulier au moment où on s'oriente vers une politique qui se veut globale d'orientation tout au long de la vie.

5.2.3. Mieux évaluer.

5.2.3.1. Évaluer l'orientation, c'est aussi évaluer l'état des besoins sociaux et celui des demandes du public. Il n'y a aucune évaluation sur ce sujet au plan national et les quelques rares enquêtes locales existantes n'en constituent pas un substitut. Le critère essentiel d'évaluation des services d'orientation reste le taux de fréquentation des services. Cela est confirmé à la fois par les déclarations qui nous ont été faites par les responsables des services ministériels et par le

¹⁶³ Directeur de CIO affecté à l'INETOP.

contenu des l'enquête BILAC (nombre de personnes présentes, de questions posées...). Il serait nécessaire de dépasser ce stade quantitatif et d'imaginer des critères plus qualitatifs qui rendent mieux compte de l'efficacité des entretiens d'orientation.

5.2.3.2. Prévoir des procédures d'évaluation des services et des personnels par l'institution.

Conscients de la difficulté que représente en la matière le statut de psychologue, nous ne nous résignons cependant pas à une forme de dérive qui conduirait à une vision purement libérale de la fonction des CO-P ; celle-ci serait incompatible avec le statut de fonctionnaire dont ils bénéficient. L'évaluation des missions des personnels passe cependant par la nécessité de les repenser de façon claire : le rôle de conseiller d'orientation doit être recentré sur l'information, l'orientation et l'insertion professionnelle.

5.2.3.3. Améliorer l'évaluation de l'EAO.

Confier une mission de recherche à l'INETOP et pousser à la construction d'un réseau de recherche associant les universitaires les plus performants.

5.2.3.4. Prévoir des procédures plus systématiques d'évaluation des services par les usagers.

Aucun dispositif systématique d'évaluation n'a été mis en place sur ce point. Il existe des enquêtes ponctuelles, réalisées par la DEP¹⁶⁴.

5.2.3.5. Améliorer les conditions d'accueil.

Nous avons largement insisté sur l'importance du premier accueil en CIO. La première demande exige une grande compétence en psychologie pour l'analyser finement et décrypter les messages cachés derrière l'apparence d'une demande d'informations. Certains témoignages font ressortir l'existence de formes d'accueil ne répondant pas à cette exigence : renvoi à l'autodocumentation ou accueil par un personnel non formé. L'amélioration de cette situation passe sans doute en partie par un renforcement du nombre des conseillers responsables de cette fonction et une augmentation des recrutements

5.3. Pour améliorer la performance individuelle et collective.

5.3.1. Redéfinir le statut des Centres d'information et d'orientation.

Nous nous sommes prononcés pour le maintien de Centres d'information et d'orientation à l'extérieur des établissements scolaires et pour l'affectation en leur sein des CO-P quitte à réfléchir à l'organisation de leurs liens avec l'ONISEP. Nous avons souligné l'importance que revêtirait la précision de leur statut sur le plan juridique et financier. Celle-ci ne doit pas nous

¹⁶⁴ V. *La fonction de conseiller d'orientation – psychologue des centres d'information et d'orientation vue par les différents acteurs*, Education et formation, n° 94, octobre 1997. L'enquête date de mai 1996.

dispenser de réaffirmer l'autorité du directeur de CIO et pour l'aider à l'exercer, à le former à toutes les techniques de gestion du budget, des personnes et de l'évaluation du service.

5.3.2. Repenser la formation des conseillers d'orientation – psychologues.

Nos propositions ressortent clairement du rapport qui précède : diversifier le contenu des concours de recrutement et la formation des conseillers en fonction des diplômes possédés au moment de la candidature ; favoriser la diversification des champs disciplinaires parmi les candidats au concours ; renforcer la connaissance des phénomènes économiques et sociaux et du monde du travail, en particulier par des stages en entreprise, en établissements scolaires et dans une agence pour l'emploi. Nous laissons ouverte la question d'une éventuelle diversification des statuts au sein du corps.

ANNEXE 1

Liste des entretiens

Jacques	AUBRET	Professeur INETOP
Françoise	BOUISSOU	Directrice diocésaine VERSAILLES. Ex Chef d'établissement privé
Benoit	BOUYX	Directeur-adjoint ONISEP
Thierry	BOY	CO-P INETOP formateur
Patick	BRUNIER	MEDEF
Jean-Pierre	CARTIER	Directeur CEDEPRO
Elisabeth	CLAUZIER	CIO-Ressources Marseille
Yvette	CLUZEL	ex-Proviseur
Jean-Pierre	DELAUBIER	IA-DSDEN 94
Robert	DENQUIN	IGEN
Bernard	DESCLAUX	DCIO Formateur
Paul	ESQUIEU	DEP
Claude	ETIENNE	CSAIO Versailles
Francine	GROBRAS	IEN-IO Versailles
Elisabeth	GROS	CIO-Ressources Lyon
Jean	GUICHARD	Professeur de psychologie INETOP
René-Pierre	HALTER	Desco
André	HUSSENET	IGEN
Michel	HUTEAU	Professeur de psychologie INETOP
Noël	MARGERIT	CSAIO Grenoble
René	MILLOT	CO-P Desco
Pierre	MONDON	Statisticien
Dominique	PAPIN	PEEP Paris
Daniel	POURTIER	DCIO Présidente ACOP-F
Paul	RICAUD-DUSSARGET	IGEN
Christine	RIEUX-FICHOT	Directrice-adjointe INETOP
Claudine	ROUX-GELBERGER	IEN-IO Desco
Martial	SALVI	IEN-IO Dronisep Nancy
Reine Marie	SAUGET	IEN-IO Paris
Claude	SAUVAGEOT	DEP
Jacques	SENECAT	IGEN
Jacky	SIMON	Médiateur de l'Education nationale
Richard	SWEET	OCDE

Et les membres du groupe de suivi du Haut Comité de l'évaluation de l'école : Christian FORESTIER, Jean-Marc DELAYE, Gisèle JEAN, Bertrand TINE, André FLIELLER et Jean-Claude EMIN.

L'INITIATION A LA VIE professionnelle dans les cursus scolaires

Pays	Résumé
Allemagne	L'initiation au monde du travail (<i>Arbeitslehre</i>) fait partie du cursus scolaire, soit dans le cadre de disciplines telle que la technologie, soit par le biais de séances glissées dans l'ensemble des matières. Elle intervient souvent au cours des deux dernières années de l'enseignement obligatoire, mais peut aussi débiter bien plus tôt. On la retrouve moins souvent dans les lycées d'enseignement général (<i>Gymnasium</i>) que dans les autres types d'établissements. Aux cours dispensés s'ajoutent des visites sur site et des stages d'initiation professionnelle. La découverte du monde du travail y tient plus de place que la formation à la conscience de soi ou le développement des compétences pour planifier son avenir professionnel.
Australie	L'initiation à la vie professionnelle intervient à divers niveaux du cursus suivi dans les établissements d'état. Elle est tantôt rattachée aux programmes d'éducation physique, sanitaire et de développement personnel, tantôt aux sciences sociales. Elle est parfois dispersée sur l'ensemble du cursus. On la retrouve dans les cours d'initiation au monde du travail ou dans des cours analogues qui ne sont pas suivis par tous les élèves.
Autriche	Tous les élèves des niveaux 7 et 8 bénéficient de 32 heures annuelles d'initiation à la vie professionnelle. Dans la plupart des cas, cet enseignement est intégré à d'autres matières et assurées par les enseignants habituels, dont une bonne partie n'a reçu pratiquement aucune formation particulière dans ce domaine. Les <i>Hauptschule</i> ne lui accordent une place distincte que dans 45% des cas environ.
Canada	Le système diffère considérablement suivant les provinces et territoires et à l'intérieur même de ces provinces et territoires. Par exemple, en Colombie britannique, de la maternelle au niveau 12, l'initiation à la vie professionnelle et à la gestion de soi (<i>personal planning</i>) occupent 60 heures obligatoires par an et comptent pour quatre unités dans l'obtention du diplôme de fin d'études ; au Saskatchewan, l'initiation à la vie professionnelle occupe 30 heures du niveau 6 au niveau 9 ; l'Ontario impose un cours valant une demi-unité au niveau 10 ; l'Alberta a rendu l'initiation à la gestion de sa vie professionnelle et personnelle obligatoire pour les élèves de niveau 11.
Corée	L'introduction de l'initiation à la vie professionnelle à l'école est en cours. Elle représente deux heures hebdomadaires optionnelles dispensées hors programme pendant un semestre (soit 68 heures) dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. Il revient aux provinces et aux écoles de décider de son caractère obligatoire ou non et de la forme qu'elle doit prendre.
Danemark	L'orientation scolaire et professionnelle et l'initiation au monde du travail sont obligatoirement abordés du niveau 1 au niveau 9.
Espagne	Les élèves de l'enseignement secondaire obligatoire et des deux dernières années de préparation au diplôme de fin d'études secondaires bénéficient d'une heure d'orientation professionnelle par semaine. Ceux du second cycle de l'enseignement secondaire professionnel bénéficient d'un module de 65 heures annuelles de formation et d'orientation professionnelles.

Finlande	L'initiation à la vie professionnelle est obligatoire du niveau 7 au niveau 9. Les nouvelles directives pour l'enseignement exigent son inclusion à tous les niveaux de l'éducation de base. Deux heures de cours hebdomadaires sont assurées aux niveaux 7 à 9; une heure (optionnelle) par semaine aux niveaux 10 et supérieurs. Les élèves des établissements d'enseignement professionnel bénéficient d'une semaine et demie d'orientation scolaire et professionnelle.
Irlande	L'initiation à la vie professionnelle n'est pas obligatoire. Des modules d'initiation à la vie professionnelle figurent au programme de deux filières du second cycle de l'enseignement secondaire – débouchant l'une sur un Diplôme de fin d'études professionnelles (<i>Leaving Certificate – Vocational</i>) et l'autre sur un Diplôme de fin d'études appliquées (<i>Leaving Certificate – Applied</i>) – mais qui ne concernent que 24 pour cent des élèves du secondaire.
Luxembourg	L'initiation à la vie professionnelle n'est pas obligatoire. Toutefois certains lycées ont mis sur pied des projets pilotes où une telle initiation peut représenter jusqu'à 2 heures par semaine aux niveaux 7, 8 et 9.
Norvège	L'orientation scolaire et professionnelle est définie dans les programmes comme « ayant un caractère interdisciplinaire et relevant de la responsabilité de l'ensemble des intervenants du système scolaire ». L'initiation au monde du travail intervient théoriquement chaque année dans le programme national des écoles primaires et dans le premier cycle du secondaire, mais suivant une définition très vague. En fait, cet enseignement ne prend corps qu'à partir de la 8 ^{ème} année et suivant des modalités extrêmement variables : on estime qu'en moyenne il ne représente pas plus de 6 heures au niveau 8, 8 heures au niveau 9, 10 heures au niveau 10 et pour la plupart dans le cadre des cours de sciences sociales.
Pays-Bas	L'orientation scolaire et professionnelle est intégrée dans toutes les matières au programme dans le second cycle d'enseignement général. Toutes les disciplines professionnelles de l'enseignement technique font place à une orientation professionnelle sectorielle. Les périodes dites « d'espace libre » offrent (en option) aux élèves de l'enseignement général une « orientation sur l'éducation continue ».
Royaume Uni	Depuis 1997, l'initiation à la vie professionnelle est obligatoire pour tous les 14-16 ans, mais la législation ne précise ni le contenu ni le poids horaire de cet enseignement que les établissements ont intégré suivant des approches extrêmement différentes. Au premier trimestre 2003, le gouvernement a annoncé l'introduction de l'initiation à la vie professionnelle à partir de 11 ans et publié des directives sur les objectifs d'apprentissage à réaliser dans ce cadre.
République tchèque	L'initiation à la vie professionnelle fait partie intégrante du cursus du niveau 7 au niveau 12. Les établissements ont le choix de l'intégrer à d'autres disciplines ou d'en faire une discipline séparée, ce que font environ 25 pour cent des écoles obligatoires.

Concertation projet

Concertation active, orientation concertée, table ronde...

- Caractéristiques de l'action** ■ Il s'agit de mettre en œuvre la rencontre de l'ensemble de l'équipe éducative, de la famille et du jeune à propos de son projet d'orientation scolaire et/ou professionnel.
- Cette rencontre peut-être systématique (sensibiliser tous les élèves d'un niveau et leur famille et entamer un dialogue personnalisé et constructif sur leur orientation) ou sélective selon certains critères (recevoir les élèves pour lesquels il y a désaccord sur les voeux d'orientation).
- *Dans le premier cas*, la "concertation projet" se déroule en amont des périodes de décision fin de 4ème, début de troisième. Elle s'inscrit alors dans une action : éducative d'aide à l'orientation.
- *Dans le 2ème cas*, elle s'apparente plus à une mesure d'urgence pour essayer de désamorcer un conflit.
- Elle demande une forte implication de tous les membres de l'équipe éducative et une clarification préalable la concertation active a d'abord pour but de favoriser l'expression du jeune, de lui permettre de s'affirmer comme l'acteur de son orientation en exposant ses projets, ses motivations et ses expériences et de se situer par rapport à la réalisation de son (ses) projet(s).
- Elle permet de favoriser l'expression des différents points de vue et des différentes compétences. Chacun entend les mêmes informations dans un climat d'écoute et de respect mutuel, cherchant les solutions, les possibles, les pensables...

- Déroulement** ■ **Avant la rencontre**
- Il est important que les familles soient informées des objectifs et des modalités de cette rencontre. La prise de parole par l'élève lors de l'entretien sera d'autant plus facile qu'elle aura été préparée au préalable (voir exemple de fiche utilisable au verso).
- Pendant la rencontre : accueil et écoute de l'élève
- C'est le moment spécifique de cette action, ni conseil de classe, ni remise de bulletin.
- Le chef d'établissement accueille le jeune et sa famille et rappelle les objectifs de l'entretien.
- Le jeune est invité à s'exprimer sur ses intérêts, ses projets, sa situation scolaire ; ses parents donnent leur point de vue ; l'équipe éducative, avec sa connaissance de l'élève, peut donner des conseils, apporter des informations, définir des objectifs, susciter des démarches dans une attitude d'ouverture et en s'appuyant sur les atouts de l'élève.
- A l'issue de la rencontre
- On invite l'élève selon le cas à vérifier son choix (rencontre de professionnels, stages...), à élargir ses choix (questionnaires d'intérêt), à améliorer telle ou telle matière (conseil pédagogique) ou tel aspect de son comportement.

Concertation projet (suite)

Concertation active, orientation concertée, table ronde...

Evaluation

Dans les établissements où cette concertation existe, on constate la participation massive des familles avec souvent même la présence des deux parents.

Les jeunes et les parents sollicitent davantage les membres des équipes éducatives pour une précision, un entretien.

La concertation peut être suivie d'un accompagnement individualisé (entretien avec le conseiller d'orientation-psychologue, le professeur principal, le conseiller principal d'éducation, l'assistant social...)

Concertation projet

Document de préparation à la concertation projet

Pour que cet entretien soit plus efficace, que tu sois prêt(e) et peut-être plus à l'aise, je te propose de faire le point sur ta réflexion concernant ton orientation. Tu nous en parleras ce jour-là.

- As-tu des projets d'orientation pour l'année prochaine ou pour plus tard ?
Lesquels ?
- Sur quelles motivations et informations s'appuient ou pourraient s'appuyer tes projets ?

exemples : intérêts, matières préférées, qualités personnelles, informations recueillies (pense à ton stage en entreprise, tes loisirs, aux contacts que tu as avec d'autres jeunes, des professionnels, ton entourage...).

Ces projets te paraissent-ils actuellement réalisables ? Sinon, comment penses-tu parvenir à les réaliser ?