



## Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle

En France, l'orientation scolaire a mauvaise presse : elle reste vécue comme un ensemble de procédures visant à limiter l'initiative et les choix des élèves et des familles, au bénéfice d'une logique gestionnaire de contrôle et de planification des flux d'élèves dans le système éducatif. La procédure que l'on imaginerait négociée entre trois parties (élèves et parents ; professeurs principaux et équipes pédagogiques ; conseillers d'orientation psychologues), sous l'arbitrage du chef d'établissement, semble défailtante.

À cette subordination conjointe à l'offre scolaire et aux résultats des élèves, encore prégnante malgré la loi d'orientation de 1989, vient s'ajouter le délitement des liens entre formation et emploi : le pilotage de l'orientation par l'emploi est aujourd'hui perçu comme illusoire, dans un contexte socio-économique où les trajectoires professionnelles sont de moins en moins prévisibles. Parallèlement, la démocratisation scolaire ne tient pas ses promesses : 80 000 sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur par an et une précarisation croissante des accès à l'emploi. Il suffirait pour s'en convaincre de (re)lire l'ouvrage de Stéphane Beaud, *80% au bac... et après ?* (2002), ou bien encore celui de Marie Duru-Bellat sur *L'inflation scolaire* (2006). Mais cette question de l'échec à l'université ne doit pas masquer un phénomène tout aussi préoccupant : les sorties sans qualification du système scolaire par an s'échelonnent de 110 000 à 170 000 selon le mode de calcul retenu (Dubreuil *et al.*, 2005).

Comme dans le cas du [soutien scolaire](#), le secteur privé utilise les fragilités du modèle public et en particulier le cloisonnement des dispositifs. Alors que toutes les études insistent sur la nécessité de développer les pratiques partenariales, toute collaboration de l'institution avec d'autres réseaux, publics ou privés, semble difficile à mettre en œuvre. De même, la flexibilisation des parcours dans le cadre du LMD, l'internationalisation croissante des formations, les dispositifs visant à favoriser la mobilité des travailleurs et le développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) ouvrent la voie à de nouveaux espaces de concurrence où l'orientation devient un enjeu stratégique pour les acteurs de la formation et de l'emploi, dans la perspective de la formation tout au long de la vie.

Ces difficultés ne sont cependant pas propres à la France : de nombreux pays se sont engagés ces dernières années sur la voie de la rénovation des modes d'organisation et de fonctionnement de leurs services d'orientation. Au niveau international, des organismes tels que l'OCDE et le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) cherchent à promouvoir des standards de qualité et de nouveaux outils au service de la « guidance » professionnelle, initiatives dont l'objectif n'est pas tant la réduction des inégalités que la reconnaissance des compétences tout au long de la vie.

Le rôle clé de l'orientation en matière de politique publique est affirmé : les objectifs nationaux en termes d'apprentissage tout au long de la vie, d'insertion sociale, de régulation du marché du travail et de développement économique ont tous à voir avec l'orientation (OCDE, 2004 ; [Sultana](#), 2004). Plus spécialement, l'orientation est définie comme « *un ensemble de services visant à aider tous les citoyens, quel que soit leur âge, à prendre des décisions conscientes en termes d'éducation, de formation et de profession et à gérer leur carrière à toutes étapes de leur vie* » (CEDEFOP). De tels services, publics et privés, doivent selon le CEDEFOP répondre à la fois aux besoins des individus et à ceux de la société et de l'économie.

Alors que cette « orientation tout au long de la vie » devrait permettre de dédramatiser la « première orientation », la logique de répartition / sélection qui la sous-tend stigmatise fortement ceux qui sont orientés, voire réorientés. La tentation de considérer l'orientation comme un palliatif pour les élèves en difficulté scolaire reste forte : les élèves qui poursuivent dans les voies générales ne sont en effet pas à proprement parler « orientés ». Et il ne s'agit pas tant de rechercher un égalitarisme purement formel que de veiller à une certaine équité dans les prestations offertes.

L'ensemble de ces mutations fragilise les politiques publiques, tant une véritable rénovation de l'orientation nécessiterait la conception d'une vision stratégique globale et serait susceptible d'affecter les formes d'organisation mêmes de l'école... et de l'université. Entre une orientation « scolaire » souvent asservie aux résultats de l'élève, et une orientation « professionnelle » dominée par l'incertain, comment se (re)positionner ? Entre une orientation subie et une orientation active, comment trouver un équilibre pour concilier les logiques propres au système et celles des individus ? Entre qualification et insertion, entre savoirs et compétences, quelles missions pour l'école ?

[Logiques institutionnelles et logiques individuelles : des convergences difficiles à trouver](#) | [Normes de qualité et pratiques partenariales : pour une modernisation des dispositifs](#) | [Le vécu de l'orientation : facteurs internes et externes influençant la trajectoire](#) | [Vers une nouvelle guidance, pour une culture de l'orientation](#) | [L'orientation à l'épreuve de l'emploi ?](#) | [Annexes](#) | [Bibliographie](#)

### **Avertissements au lecteur :**

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans cette Lettre ont été réalisées par la rédactrice ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à cette Lettre, suggérer des pistes complémentaires ou demander des précisions, en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Ecrans de veille en éducation ».

## **Logiques institutionnelles et logiques individuelles : des convergences difficiles à trouver**

### **Des problématiques communes pour des dispositifs nationaux différenciés**

Selon Jean-Pierre Cartier, les pratiques de l'orientation s'appuient sur différentes logiques (in Odry, 2006) :

- une logique de répartition et de sélection (*streaming*), incarnée par des procédures d'affectation (aussi appelée *transition*) ;
- des pratiques de conseil (*counseling*) visant à accompagner les démarches d'orientation ou d'insertion et à aider les personnes à résoudre des problèmes personnels, via des entretiens individuels, tests d'aptitude, bilans psychologiques ;
- des pratiques éducatives (*guidance*) ayant pour objectif de faciliter et d'objectiver les choix de carrière, les prises de décision d'orientation, la gestion des périodes de transition scolaire et professionnelle, via le développement de compétences pour s'orienter tout au long de la vie.

À ces logiques d'offre, s'ajoutent celles des acteurs. Selon Jacques Sénécat (in Odry, 2006), l'orientation s'inscrit dans une articulation entre la démarche individuelle de l'élève, encouragé à comprendre les conditions personnelles, scolaires, sociales et économiques de ses choix, et la démarche de l'institution dont les objectifs portent à la fois sur l'adaptation des formations aux caractéristiques de l'emploi et sur la préservation de l'équité. Réaliser cet équilibre suppose d'accroître les marges de liberté des élèves et des familles et d'accompagner de manière effective l'élève dans la construction de son projet dans les cadres contraints de l'institution. Si l'éducation à l'orientation répond en partie à ces enjeux, elle ne dispense pas l'institution d'introduire plus de flexibilité dans les parcours pour autoriser des orientations moins précoces et des réorientations.

Ces différentes logiques sont liées à des enjeux relativement consensuels, selon John Mc Carthy (in Cuisinier *et al.*, 2004) : investir de manière efficiente dans l'éducation, répondre aux besoins du marché, développer l'apprentissage tout au long de la vie, combattre l'exclusion et favoriser la justice sociale. Mais l'énoncé de ces grands principes ne saurait dissimuler de fortes disparités nationales, à la fois pour ce qui concerne l'organisation des dispositifs d'orientation et les types d'acteurs, les modalités de financement, le niveau de professionnalisation des praticiens, les types d'actions conduites, sans oublier les publics cibles.

Le rapport de l'OCDE (14 pays dont 9 États membres de l'UE) sur les politiques publiques de l'orientation (2004) et celui complémentaire du CEDEFOP (29 pays européens) sur les défis de l'orientation tout au long de la vie (Sultana, 2004) relèvent toutefois de nombreuses convergences dans les difficultés rencontrées : manque de cohérence et de coordination des services, faiblesse des partenariats, déséquilibre des actions en faveur des populations en difficulté, déficit d'évaluation et des analyses coûts / bénéfiques, manque de visibilité des services pour l'utilisateur, absence de perspectives liées à la formation tout au long de la vie. Pour un aperçu des réflexions actuellement conduites par les pays européens sur les politiques d'orientation scolaire et professionnelle, on pourra également consulter les n° 59 et 60 de la revue *L'Indécis*.

### **Un pilotage national défaillant**

Nombreux sont les rapports qui se sont intéressés en France à ces questions d'orientation au cours des trois dernières années. Leur point commun : un non-dit, voire une évacuation pure et simple du rôle des praticiens de l'orientation et de l'éducation à l'orientation d'une part, et un constat généralisé sur la faillite du pilotage national d'autre part, avec l'idée récurrente que les réformes engagées restent inachevées. La seule action forte des pouvoirs publics affectant véritablement ces praticiens depuis une cinquantaine d'années semble avoir été de les nommer « conseillers d'orientation psychologues » (COP) en 1991, mesure qui impliquait un changement de statut et la création d'un nouveau diplôme d'État nécessitant un premier cycle universitaire en psychologie, et qui était fortement plébiscitée par l'association des conseillers d'orientation psychologues de France (ACOP). La décentralisation complète des services, envisagée par le gouvernement en février 2003, a tourné court et les centres d'information et d'orientation (CIO) souffrent d'un déficit de cadrage aux échelons national, académique et local, et d'un manque de visibilité au sein de l'institution scolaire, tant auprès des décideurs que des publics, selon le rapport des inspections paru en 2005 (IGEN / IGAENR, 2005).

Remontons tout d'abord à 2004, avec la publication du rapport intitulé *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : Rêves et réalités de l'orientation*. Maryse Hénoque et André Legrand (2004) analysent avec une grande lucidité les défaillances conjointes du système éducatif et de la politique d'orientation : notamment le manque d'indicateurs, l'absence d'articulation entre les objectifs nationaux et les pratiques locales des acteurs et l'absence d'outils efficaces. Ils dénoncent la dominance des critères scolaires, voire disciplinaires, dans les décisions d'affectation et l'omnipotence du jugement professoral via les conseils de classe. Selon eux, la loi d'orientation de 1989 n'a fait qu'amoinrir en apparence les préoccupations liées à la gestion des flux scolaires pour mettre en avant le « projet personnel » de l'élève, sans pour autant procéder aux aménagements nécessaires à la construction et à la prise en compte dudit projet.

La conclusion d'André Legrand dans la *Revue internationale d'éducation* (2005) est sans concession : « Il apparaît que l'administration de l'Éducation nationale s'est progressivement retirée du jeu alors que, dans le même temps, le développement de la décentralisation et de la déconcentration renforçaient l'autonomie des acteurs locaux et que les services d'orientation étaient rejetés à la périphérie du système. De ce fait, les dysfonctionnements inévitables des processus d'orientation-répartition sont volontiers rejetés soit sur l'irréalisme ou l'irrationalité des choix exprimés par les familles, soit sur les services d'orientation dorénavant accusés de "psychologisme" et de méconnaissance du monde économique et social. »

Devant ces arbitrages politiques inachevés, Claude Thélot, dans son programme d'action pour la réussite de tous les élèves (chapitre 3, 2004a), appelle à remédier à l'orientation par défaut en aidant les élèves à construire un projet éclairé. Ses pré-

conisations portent sur la mise en place dès le collège d'un « conseil d'orientation aux missions et à la composition élargies qui déciderait de l'orientation et de l'affectation de l'élève, notamment en fonction de son projet » et la création d'un « nouveau dossier scolaire individualisé, présentant à la fois le projet de formation de l'élève et ses résultats ordonnés à ce projet ». L'opérationnalité de ce dispositif repose sur deux conditions préalables : la redéfinition des voies et des séries du lycée, notamment celles du lycée professionnel, et la mise en œuvre d'une véritable éducation au choix. La recherche d'un compromis entre les projets des jeunes et de leur famille, les résultats scolaires, les débouchés et les formations existantes passe également par une souplesse accrue de l'offre régionale et locale de formation et une facilitation des changements de parcours et des réorientations.

### Le conseil de classe comme chambre d'enregistrement des décisions des enseignants

Bernard Desclaux et Jacques Vauloup (in Odry, 2006) rappellent que le décret de 1990 positionne le conseil de classe comme une instance de proposition, la décision d'orientation revenant finalement au chef d'établissement. En cas de non-conformité avec les vœux de familles, ce dernier doit engager une procédure de dialogue pour aboutir à une orientation négociée ; c'est à l'issue de cet entretien que la procédure d'appel à l'initiative des familles peut intervenir. Dans les faits, ce sont les enseignants qui exercent le pouvoir de décision, le chef d'établissement s'abstenant d'intervenir pour ne pas être en porte à faux vis-à-vis de son équipe pédagogique. Relevant d'une part les nombreux paradoxes qui brouillent la procédure de dialogue et d'autre part le poids des instructions rectorales dans la régulation des affectations, les auteurs dénoncent la bureaucratisation croissante du conseil de classe, sa ritualisation antinomique à toute communication, les non-dits relatifs à la préservation du pouvoir des enseignants, dans un système où l'évaluation des apprentissages et les mesures de performance fondant la répartition des élèves sont confondues et placées entre les mains des mêmes acteurs.

Ce décalage entre les textes et les pratiques est également souligné par Virginie Calicchio et Béatrice Mabilon-Bonfils dans leur ouvrage sur le conseil de classe (2004). Ces instances ne servent le plus souvent qu'à enregistrer des décisions prises en dehors de la présence des élèves et des parents, et s'apparentent à une simple procédure faite d'échanges superficiels dans un lieu où les professeurs font corps pour ne pas montrer leurs divergences. Les rituels s'organisent autour d'une occultation des conflits qui ne permet pas à la dimension proprement citoyenne du conseil de classe de se construire.

Dans son fonctionnement actuel, le conseil de classe est l'aboutissement d'un ensemble de procédures de sélection générant un fort sentiment d'injustice. Sur un panel d'élèves entrés en sixième en 1995, Jean-Paul Caille (2005) montre que l'orientation en fin de 3<sup>e</sup> ou de 2<sup>de</sup> est davantage subie que choisie, pour quatre jeunes sur dix. Moins de la moitié considèrent avoir été bien informés par les enseignants et les conseillers d'orientation. Près du quart d'entre eux jugent leur niveau scolaire insuffisant pour obtenir l'orientation recherchée. Parmi les 27 % qui ont vu leur vœu d'orientation refusé, un sur trois estime la décision du conseil de classe injuste. Ce sentiment d'injustice, plus sensible pour les élèves orientés dans les filières technologiques ou professionnelles, est également plus marqué dans les familles immigrées originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne.

Selon Bernard Desclaux et Jacques Vauloup (in Odry, 2006), rénover le conseil de classe nécessite la prise en considération des points suivants : le positionner de manière effective dans le champ de la proposition ; redonner sa place à l'élève et à sa famille ; diversifier les actions d'évaluation, en intégrant par exemple l'auto-évaluation et la co-évaluation ; organiser des conseils de classe autour d'objectifs spécifiques, transdisciplinaires ; améliorer l'écoute et restaurer le débat.

### Normes de qualité et pratiques partenariales : pour une modernisation des dispositifs

Pour l'OCDE et le CEDEFOP, l'adoption de standards de qualité d'une part et les approches contractuelles ou partenariales d'autre part sont jugées indispensables à la rénovation des services d'orientation et à la professionnalisation des conseillers d'orientation. Le [projet de résolution](#) adopté par le Conseil de l'Europe en mai 2004 pose les premiers jalons des actions européennes en faveur de l'orientation tout au long de la vie. Selon Normand et Cheynet (2007), ces organisations cherchent à promouvoir une nouvelle gouvernance de l'orientation scolaire et professionnelle, empruntant ses références au management et mettant en valeur des techniques de la guidance professionnelle : des transformations qui semblent appeler les régions européennes à jouer un rôle croissant dans la modernisation des dispositifs, comme le montre le projet Leonardo auquel ils ont contribué.

### L'émergence des standards de qualité

Un groupe d'experts de la Commission européenne sur l'orientation tout au long de la vie s'est constitué, sous la responsabilité de Jennifer Wannan et John McCarthy, pour réfléchir à la qualité des procédures d'orientation et proposer aux décideurs et praticiens des outils de référence communs (cf. [annexe](#)) ; cependant, ces outils répondent davantage à des logiques d'orientation et d'insertion professionnelles qu'à une approche scolaire. Les pages dédiées au [projet « Guidance »](#) sur le site du CEDEFOP permettent de suivre l'actualité des travaux de ce groupe d'experts.

Si l'information en ligne s'est considérablement développée (cf. [ONISEP](#) en France), rares sont les systèmes multidimensionnels qui offrent une approche synergique entre les formations, les professions et les données relatives au marché du travail ; en outre, les normes de qualité en matière de production d'informations font défaut dans la plupart des pays. Aux États-Unis, la *National career development association (NCDA)* a été parmi les premières à élaborer des normes pour la documentation imprimée, les vidéos, les logiciels et les sites internet en matière d'orientation. En Australie, le *National Career Information Service (NCIS)* a ouvert un [service complet](#) d'exploration et d'information professionnelles. S'agissant de la professionnalisation des praticiens, plusieurs pays ont élaboré des référentiels de compétences : le [Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière](#) ; les normes professionnelles de l'*Employment national training organisation (ENTO)* au Royaume-Uni pour les métiers de l'orientation ([counselling](#) et [advice and guidance](#)) ; les travaux du *Council for accreditation for counseling and related educational programs (CACREP)* aux États-Unis. En termes de prestations proprement dites, le Royaume-Uni offre une matrice composée de 8 éléments (4 liés à l'offre de service et 4 liés au mode de gestion), [Matrix quality standards for information advice and guidance services](#), servant à la fois à l'accréditation des prestataires et, plus globalement, à l'amélioration de la qualité de service.

## De nouveaux espaces de concurrence

En France, le service public de l'orientation scolaire et professionnelle souffre d'un discrédit à la fois interne et externe à l'Éducation nationale. Alors que les Conseils régionaux disposent désormais de compétences dans le domaine de la formation, de l'insertion et de l'emploi, depuis les lois de décentralisation, l'Éducation nationale peine à moderniser ses services et les actions conduites dans les établissements scolaires et universitaires restent peu visibles et peu évaluées. La résistance des acteurs participe de cet immobilisme : la proposition de transfert des CIO aux régions en 2003 a suscité une opposition vive des praticiens de l'orientation, avant d'être finalement abandonnée.

Selon Normand et Cheynet (2005), le glissement de la notion d'égalité à celle d'équité est au cœur de cette modernisation : « *En rupture avec une démarche universelle, neutre et indifférenciée, l'orientation doit se rapprocher d'un management par projet, en se fixant des objectifs prioritaires, en évaluant ses résultats, et en se conformant à un pilotage en réseaux visant en priorité l'efficacité et la performance dans les services rendus* ». L'horizon de l'orientation tout au long de la vie met l'emphasis sur une orientation active, opposée au modèle bureaucratique de l'orientation scolaire, avec pour point de départ les intérêts de la personne dans sa trajectoire sociale et professionnelle.

Le rapport de l'Inspection générale sur le fonctionnement des services d'information et d'orientation (2005) préconise d'inscrire l'organisation administrative des CIO dans le partenariat État / collectivités territoriales, avec la création d'établissements publics régionaux pilotant une restructuration du réseau à l'échelle du territoire régional (sur le modèle des établissements publics locaux d'enseignement – EPLE – par exemple) : les CIO seraient alors ré-organisés sur la base de circonscriptions fonctionnelles liées aux bassins d'emploi, sans toutefois remettre en cause le rattachement académique des personnels. L'hypothèse de rapprochements institutionnels est fortement défendue avec l'argument que le regroupement (missions locales, agences pour l'emploi, points d'information jeunesse, CIO) permettrait d'améliorer le niveau de prestations, tant en termes quantitatifs que qualitatifs, tout en renforçant le temps de présence des conseillers dans les établissements. Cette perspective laisse apparaître deux options : la constitution d'un guichet unique pour la jeunesse, plutôt privilégiée par les parents, ou bien la mutualisation des ressources documentaires et des services d'information et d'orientation pour une diversité de publics.

Alors que le gouvernement britannique a choisi la première option en développant un réseau national d'agences pour la jeunesse, c'est la deuxième option qui a été retenue en Rhône-Alpes, à l'initiative du Conseil régional. Parallèlement, l'Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie a publié récemment un livre blanc (ACFCI, 2006), proposant que les CCI s'investissent pleinement dans l'orientation, scolaire et professionnelle, voire même impulsent la relance de ce chantier inachevé : en offrant des lieux d'information virtuels ou réels et en intervenant sur le temps scolaire avec des options de découverte professionnelle. Un document qui apporte donc une contribution singulière au débat sur les relations école-emploi, en laissant entrevoir ces nouveaux espaces de concurrence alimentés par des luttes d'influence entre les acteurs des milieux éducatifs, les collectivités locales et les acteurs économiques...

Dans les établissements d'enseignement supérieur également, l'internationalisation des parcours progresse, via un ensemble de programmes visant à favoriser la mobilité des étudiants. Les premiers projets de « mobilité virtuelle » (permettant aux étudiants de suivre à distance des cours dans d'autres pays européens ou, à l'inverse, de compléter leurs cours dans une université étrangère par d'autres au sein de leur université d'origine) vont considérablement modifier la donne en matière d'orientation, introduisant une flexibilité dans l'offre des formations jusque-là inégalée. Si ces pratiques restent marginales, la Commission européenne soutient leur développement, via notamment le projet *Being Mobile* qui a donné lieu à la publication récente d'un manuel, *Virtual Mobility: a Best Practice Manual* (Bijnens, 2006). Face à ce nouvel espace concurrentiel et à cette complexification croissante des parcours, les pratiques partenariales de l'orientation ne devront plus seulement se développer à l'échelle d'un territoire ou d'une région, mais s'inscrire également dans des réseaux transnationaux pour lesquels l'usage des technologies de l'information et de la communication est indispensable (cf. [annexe](#)).

## La mutualisation des services à l'échelle des régions européennes

En Rhône-Alpes, un groupement d'intérêt public (GIP) rassemblant l'État, le Conseil régional et les partenaires sociaux, a été créé pour soutenir une organisation en réseau des structures d'accueil, d'information et d'orientation sur le territoire et développer un système d'information commun (Normand *et al.*, 2005). Malgré les appels à coopération (notamment entre les CIO, les missions locales pour les jeunes en difficulté scolaire, les délégations académiques à la validation des acquis et les Greta), le réseau des CIO et celui de la région, davantage articulé à la politique de l'emploi, fonctionnent en relative indépendance, chaque système se développant de manière endogène, tout en rencontrant des difficultés proches dans la mise en cohérence des actions d'orientation.

L'inscription de la région dans un projet Leonardo, impliquant trois autres régions européennes, donne cependant une nouvelle impulsion à cette vaste entreprise de renouvellement des pratiques, mais renforce la mise à l'écart des CIO et des conseillers d'orientation psychologues. Partant du constat que les pratiques d'orientation souffrent d'un cloisonnement excessif selon le type de public, les missions et corollairement les réseaux institutionnels (public scolaire, jeunes en insertion professionnelle, demandeurs d'emploi, salariés, etc.), et que l'abondance des acteurs nuit à la lisibilité et à l'accessibilité des services, le projet européen DROA « *Développement des réseaux pour l'orientation active* » (2003-2006, programme Leonardo) mise sur le développement de réseaux infra-régionaux et inter-régionaux, propres à favoriser une orientation tout au long de la vie. La mise en œuvre en a été confiée au Pôle Rhône-Alpes de l'orientation (PRAO) et a impliqué les régions des [quatre moteurs pour l'Europe](#) (Lombardie, Catalogne, Bade Wurtemberg, Rhône-Alpes), compétentes en matière de formation professionnelle initiale et continue. Avec l'hypothèse qu'améliorer la qualité du travail et la collaboration entre les divers acteurs bénéficierait aux usagers, les partenaires ont dressé un état des lieux des systèmes et des pratiques d'orientation dans leurs régions respectives et interrogé les publics sur leur degré de satisfaction (monographies à paraître). Sur le déroulement même du projet, on pourra consulter l'article de Normand et Cheynet (à paraître en [2007](#)).

Au-delà des préconisations propres à chaque contexte régional, le *Référentiel qualité de l'orientation* (2006) définit un certain nombre de recommandations communes relatives au développement d'une approche qualité en matière d'orientation active, autour de six thèmes : (1) sensibilisation de tous les acteurs à la notion d'orientation tout au long de la vie et valorisation d'une approche formative ; (2) adaptation des services offerts aux besoins des publics (égalité d'accès, multiplicité des approches et des outils, recentrage sur l'usager) ; (3) conformité des ressources mises à disposition (systèmes d'information sur les formations, les emplois et les services d'orientation, personnels qualifiés et financements pérennes) ; (4) développe-

ment des réseaux d'orientation (instance de coordination et de régulation reconnue, soutien à la professionnalisation des acteurs et pratiques partenariales) ; (5) professionnalisation des personnels chargés de l'orientation (définition de profils, formations initiales et continues adaptées, développement des connaissances sur le contexte local) ; (6) assurance qualité (définition de standards et d'outils d'évaluation, consultations élargies aux publics et aux différents acteurs).

### L'expérience anglaise : un guichet unique pour la jeunesse

En Angleterre, les pratiques collaboratives et partenariales se développent depuis plus d'une dizaine d'années (Chevallier, 2005). Après la privatisation du réseau de service public d'information et d'orientation, dans les années 90, les pouvoirs publics ont opéré un recentrage sur les populations à problèmes en 1998 (NEET : *not in employment, education or training*) et créé l'agence [Connexions](#) en 2001. Cette agence s'appuie sur un réseau d'acteurs publics, associatifs et privés de la jeunesse couvrant l'ensemble du territoire national et dont la coordination technologique et administrative incombe à l'Unité nationale de Connexions (CSNU : *Connexions service national unit*). L'originalité de Connexions est de fournir un ensemble de services et de conseils aux jeunes de 13 à 19 ans (aides financières, logement, santé, emploi, etc.) dont l'objectif est de permettre de faire des choix conscients et d'accompagner la transition vers l'âge adulte : une sorte de guichet unique qui reconfigure l'offre fragmentaire qui prévalait jusqu'alors et qui s'appuie sur la mise à disposition d'un conseiller personnel (*personal adviser*) pour chaque jeune. Les pouvoirs publics jouent ici un rôle central, maîtrisant l'agrément et le financement des partenariats locaux, alors que l'organisme national d'inspection (OFSTED) se charge d'en évaluer l'efficacité.

L'ensemble des études qui ont porté sur Connexions depuis son lancement (dont Hoggarth *et al.*, 2004) ont relevé deux écueils qui sont finalement les deux versants d'un même problème : la difficulté à mettre en œuvre de manière efficace un ensemble de prestations généralistes et celle à intégrer les prestations relatives à l'orientation scolaire et professionnelle dans cet ensemble élargi. Corollairement, l'élargissement des attributions des professionnels conduit à une certaine dilution des compétences spécialisées en matière d'orientation professionnelle. Cependant, l'impact de ce service encore jeune sur les populations à risque est globalement positif, générant une diminution de 10 à 14 % du nombre de jeunes sortis du système éducatif et inactifs (Hugues, 2005). Le rôle du conseiller personnel, lorsqu'il réussit à établir une relation de confiance, est largement reconnu, notamment pour son approche holistique et non stigmatisante des difficultés multiples que cumulent le plus souvent ces jeunes, mais aussi pour les rapprochements opérés (trop peu souvent) avec les établissements scolaires. Les difficultés à définir les priorités en termes de risque, à assurer un service intensif et un suivi sur le long terme sont mises en avant, alors que les ressources disponibles sont jugées inappropriées pour cette population spécifique. Une étude récente sur les services de renseignements à distance assurés par *Connexions Direct* (CXD) (Starling, 2005) montre bien que les réponses fournies restent superficielles et peu personnalisées, bien qu'utiles, et tendent à renvoyer avec un certain systématisme les usagers vers d'autres « adresses » ; seule la messagerie instantanée semble faciliter une relation plus « individualisée ».

Un premier rapport publié en 2004 par le *National audit office* (NAO, 2004) dénonce non seulement ce resserrement de l'accueil sur les populations à risque mais pointe aussi un manque de clarté relatif aux rôles respectifs de l'école et des services de Connexions en matière d'orientation. Ces résultats sont confirmés par un rapport du ministère de l'Éducation (DfES, 2005) qui appelle à la construction d'une vision commune pour permettre à l'ensemble des élèves d'acquérir les compétences nécessaires aux prises de décisions scolaires et professionnelles. Pour les auteurs, il s'agit de renforcer le rôle pédagogique de l'école et de promouvoir une articulation cohérente des ressources et des interventions entre les acteurs scolaires et non scolaires. Depuis 2005, les modalités de collaboration entre l'institution scolaire et Connexions ont été reconsidérées, afin d'élargir la cible. L'intégration de l'éducation à l'orientation dans le socle commun, associée à un soutien personnalisé, confidentiel et impartial, constituerait un facteur de réussite, comme nous le verrons.

### Le vécu de l'orientation : facteurs internes et externes influençant la trajectoire

Sans accompagnement effectif de l'institution, certains facteurs externes peuvent agir comme autant de freins à l'ambition : la motivation et les représentations des élèves sur leurs propres aptitudes, les représentations sexuées des parcours scolaires et des métiers, la pression exercée par les parents et les pairs, les contraintes socio-économiques du marché de l'emploi... Parallèlement, les caractéristiques institutionnelles, l'influence plus ou moins partielle du corps enseignant, les résultats scolaires et l'éducation formelle à l'orientation peuvent faciliter ou au contraire inhiber la réussite de l'orientation (Bowes *et al.*, 2005).

#### Le poids des facteurs personnels

Les caractéristiques socio-économiques des familles, incluant leur expérience en termes d'études supérieures et d'emploi ainsi que leur capacité financière à soutenir des poursuites d'étude au-delà de l'enseignement obligatoire, influencent les représentations parentales des parcours souhaitables pour leur enfant. Les jeunes ayant une idée claire de ce qu'ils veulent faire sont fréquemment influencés par un proche travaillant dans ce même secteur et auquel ils font confiance. De même, l'influence exercée par le groupe de pairs à l'adolescence n'est pas neutre, générant des comportements grégaires dans les choix exprimés. Cette « orientation informelle » affecte particulièrement la transition entre le collège et le lycée, en l'absence d'une action formalisée de la part de l'institution scolaire ((Bowes *et al.*, 2005).

Ananian *et al.* (2005) montrent que les élèves issus de familles de cadres ou de professions intermédiaires et les enfants uniques accèdent plus facilement à une filière générale. Si le sexe ne joue guère dans la répartition entre voie générale et voie technologique, il conditionne en revanche fortement le choix de la série, marquant une opposition entre les séries nettement féminisées : les séries littéraires (L), sciences médico-sociales (SMS), et l'ancienne série sciences et technologies tertiaires (STT), d'une part, et la série sciences et technologies industrielles (STI), d'autre part, où les garçons sont clairement majoritaires.

Selon Yvette Grelet (2005), l'orientation vers des filières professionnelles n'est pas seulement conditionnée par les résultats scolaires : les aspirations des familles peuvent, le cas échéant, renforcer ou limiter les effets de l'origine sociale. Ainsi « l'accès aux formations professionnelles se fait selon deux modèles extrêmes : celui de la transmission, propre aux indépendants (agriculteurs, artisans, commerçants) dont les enfants font le choix de la reproduction ; et celui de la relégation, qui caractérise les orientations par défaut, motivées par l'échec scolaire. Entre les deux, la hiérarchie des spécialités se lit en miroir de la hiérarchie sociale. »

L'article de Yaël Brinbaum et Annick Kieffer (2005) apporte un éclairage différent sur cette dialectique parents-enfants, mettant à jour certaines dissonances. Si, à niveau social équivalent, les aspirations des familles immigrées sont généralement plus élevées que celles des familles françaises d'origine, les scolarités effectives permettent d'entrevoir une certaine distanciation par rapport à ces aspirations. Alors que les familles d'origine portugaise privilégient les études professionnelles, leurs enfants s'orientent plus fréquemment vers des filières longues générales. À l'inverse, les familles d'origine maghrébine aspirent à des études longues, alors que leurs enfants optent plus volontiers pour des filières professionnelles.

Malgré une tendance générale à l'élargissement des possibilités de choix pour les familles (choix de l'école, des options), des différences significatives demeurent dans l'exercice de ces choix, notamment selon le niveau d'éducation des parents et l'environnement, rural ou urbain, où ils résident (Osborne, 2006). Si cette tendance implique une démarche qualitative plus forte et des modes de gouvernance plus complexes de la part des établissements, elle représente cependant un risque en termes d'équité. Renforcer [la voix des parents](#) et des enfants dans le système éducatif nécessite de construire un nouvel équilibre entre l'offre et la demande, tout en garantissant une participation équitable des familles.

### Le poids de l'environnement scolaire

Pour Séverine Le Bastard-Landrier (2004), les inégalités de l'orientation en classe de 2<sup>de</sup> varient selon l'établissement fréquenté, et notamment la composition sociale de son public : il s'agit alors d'un processus interne qui s'inscrit plus ou moins explicitement dans la politique de l'établissement et qui consiste à gérer la composition sociale des élèves en les répartissant dans les différentes séries.

À l'inverse, Nadia Nakhili (2004) montre que la composition sociale des établissements et l'offre locale de classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) ont un impact cumulatif sur les aspirations des élèves de terminale. Autrement dit, une scolarité effectuée dans un établissement favorisé disposant d'une CPGE a trois fois plus de chances d'évoluer vers cette orientation sélective. Cette influence pourrait s'expliquer par un phénomène d'émulation ou d'effet de pairs (*peer effect*) et par l'attitude des enseignants développant des pratiques différentes et exprimant des attentes supérieures. Des effets qui restent toutefois modestes comparés aux caractéristiques scolaires qui prédisent le mieux la probabilité de demander une CPGE (type de baccalauréat et mention obtenus, âge en terminale).

Selon Blenkinsop *et al.* (2006), les élèves émettent des choix plus rationnels, moins dépendants des influences externes de la famille et du groupe de pairs, et moins susceptibles d'être remis en question en cours de scolarité dans les établissements efficaces en matière de gestion des programmes, faisant preuve d'un leadership fort et d'un accompagnement de la prise de décision effectif de la part des enseignants. Cependant, l'offre de formations à l'échelle de l'établissement joue un rôle dans la médiation opérée par les enseignants, tendant à canaliser localement les trajectoires.

### Le poids de l'expérience scolaire

L'article de Séverine Le Bastard-Landrier (2005) montre que certaines dimensions de l'expérience scolaire en classe de 2<sup>de</sup>, telles la perception des élèves de leur niveau scolaire ou leur rapport aux disciplines, influencent de manière non négligeable leurs résultats scolaires (en français et en mathématiques) ainsi que la formulation de leur vœu d'orientation. Selon elle, la perception du niveau est le plus souvent conforme aux résultats obtenus, annulant quasiment l'impact de l'origine sociale. Les vœux d'orientation en revanche sont largement conditionnés par une combinaison de facteurs associant le sexe de l'élève et la catégorie socioprofessionnelle des parents à l'expérience scolaire.

Ainsi, les élèves ayant redoublé avant d'entrer au lycée s'orientent plus fréquemment vers des filières technologiques. Ceux qui tendent à sous-estimer ou à sur-estimer leur niveau sont davantage susceptibles d'émettre des vœux en décalage avec leur profil scolaire : 65,5% des élèves qui se sous-estiment en français, envisagent une 1<sup>re</sup> scientifique alors que 40% des ceux qui se sous-évaluent en mathématiques envisagent tout de même une 1<sup>re</sup> scientifique. Parallèlement, la moitié des élèves envisageant une 1<sup>re</sup> littéraire seraient motivés par un rejet des mathématiques. Plus les élèves sont bons en mathématiques, plus ils optent pour une 1<sup>re</sup> scientifique ; de même, les élèves bons en français et en mathématiques optent plus volontiers pour une 1<sup>re</sup> scientifique. L'orientation en 1<sup>re</sup> scientifique est motivée à la fois par des critères sociaux et scolaires : le fait d'être issu d'une famille favorisée influence positivement la décision en faveur de cette orientation ; les filles ont une probabilité moindre de 15% de demander cette orientation, confirmant ainsi leur représentation masculine des professions scientifiques et leur plus faible propension à s'engager dans une voie non conforme à l'anticipation de leur vie future. De même, le fait d'avoir déjà redoublé au collège diminue les probabilités de vœux pour cette filière.

Sylvie Lemaire (2005) montre pour sa part que le redoublement, et donc l'âge, joue également un rôle dans l'orientation : les bacheliers qui n'ont jamais redoublé (seulement trois sur dix) sont en effet davantage susceptibles que les autres de poursuivre dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur (classes préparatoires, écoles, sections de techniciens supérieurs ou instituts universitaires de technologie). Les aspirations exprimées en terminale, dans lesquelles se lit là encore une différenciation sexuelle, influent bien évidemment sur cette orientation, mais le passé scolaire reste déterminant : la série et la mention obtenues au baccalauréat et, dans une certaine mesure, le contexte scolaire et le rôle des enseignants ont un poids significatif dans les choix opérés.

### Projets professionnels et réorientations

L'étude conduite par Emmanuelle Nauze-Fichet (2005) montre que, sept ans après leur entrée au collège, une majorité de jeunes sont encore en formation initiale et déclarent avoir un projet professionnel, relevant ici un taux élevé auprès des apprentis, des élèves de terminale et, plus généralement, des filles. Alors que la garantie de l'emploi constitue un facteur prioritaire pour le quart des élèves interrogés, les filles motivent davantage leur projet par un intérêt affinitaire et les garçons par l'assurance d'une bonne rémunération.

L'analyse des déterminants de la réorientation des bacheliers apporte un éclairage complémentaire sur la complexité du projet professionnel (Dubois-Dunilac *et al.*, 2006). Sur les 8 000 bacheliers généraux et technologiques de la région Centre interrogés, un quart d'entre eux a vu son projet initial refusé. 71% ont changé de projet, 54% ont changé de projet et de lieu et 18% ont changé de lieu. Les bacheliers technologiques voient proportionnellement davantage leur vœu refusé et ils sont plus d'un tiers à se tourner vers le marché du travail (contre 13% pour les bacheliers généraux). L'analyse montre toutefois que c'est plus la série du baccalauréat que la filière qui est ici déterminante, avec un taux de réorientation plus fort pour les séries SMS et STT. Les filles, les boursiers, les étudiants accusant un retard scolaire, ceux issus d'une famille non-cadre ou d'un

département sinistré économiquement rencontrent plus de difficultés que les autres dans leur projet d'orientation. L'effet projet, quant à lui, dépend de la filière choisie : demander une classe préparatoire, une école paramédicale ou sociale ou une école de commerce comporte plus de risque en termes de réorientation que d'opter pour une formation en alternance. Ces résultats montrent l'existence d'influences croisées associant le parcours scolaire, le sexe et les caractéristiques du projet. Les choix individuels influencent massivement la probabilité de réorientation pour les bacheliers généraux, à l'inverse c'est la série du baccalauréat qui est plus discriminante pour les bacheliers technologiques. Un quart des bacheliers se sont réorientés en raison des réponses négatives à leurs demandes alors qu'un bachelier sur dix a découvert un autre établissement ou une autre formation. Le coût, les résultats au baccalauréat, l'éloignement géographique ou les procédures d'inscription se combinent aux autres facteurs. Les bacheliers visant une formation professionnalisante ou plus généralement une formation courte, sont davantage susceptibles de se réorienter massivement vers le marché du travail ; à l'inverse ceux projetant une filière sélective attirant les meilleurs bacheliers (CPGE, IUT), font partie de ceux qui se réorientent le moins vers le marché du travail.

## Vers une nouvelle guidance, pour une culture de l'orientation

### L'éducation à l'orientation (EAO) en France : une réforme partielle

L'éducation à l'orientation est apparue en France en 1996 (circulaire 96-204 du 31/07/96 pour le collège et circulaire 96-230 du 01/10/96 pour le lycée). Aucun texte ne vient préciser son application en lycée professionnel, alors que la circulaire collège reste à ce jour expérimentale. Ces [textes](#) laissent par ailleurs suffisamment de marge d'interprétation pour donner lieu à des pratiques très contrastées dans les académies et au sein des établissements.

Ainsi la *Note d'information* 03.18 ([Benhaim](#), 2003) relève une mise en œuvre de l'éducation à l'orientation dans 55% des collèges et 37% des lycées, concluant à une certaine frilosité à l'égard des pratiques éducatives de l'orientation : des résultats qui toutefois restent difficiles à interpréter alors que la définition même de l'« éducation à l'orientation » est loin d'être clarifiée.

Selon Jean-Pierre Cartier (in [Odry](#), 2006), cette situation s'expliquerait par certains particularismes du système français, plaçant la démarche éducative dans une position ambiguë, voire paradoxale :

- l'intégration des filières professionnelles au sein du système éducatif de formation initiale renforce la sélection par l'échec et limite l'intérêt du projet personnel ;
- le pouvoir de décision confié (de fait) aux personnels enseignants rend vaine toute démarche de choix de la part des élèves : apprendre à choisir et à s'orienter devient inutile ;
- le cloisonnement des services, séparant l'orientation des scolaires de celle des non scolaires, n'est pas favorable au développement de compétences pour s'orienter tout au long de la vie ;
- l'ancrage psychologique des pratiques d'orientation scolaire place les praticiens dans une position défensive, peu conciliable avec une démarche pédagogique susceptible de menacer leur identité professionnelle.

Selon Bernard Desclaux (in [Odry](#), 2006) et André Legrand (2005) notamment, le principe de la liberté de choix qui sous-tend l'EAO peut être interprété comme le dernier effort de l'institution pour se disculper du tri social inhérent à la répartition des élèves dans le système éducatif. Dans les faits, l'EAO telle qu'elle existe en France répond davantage à une préparation à la procédure d'affectation qu'à un processus qui vise le développement de la personne. En filigrane, c'est toute la question des missions de l'école qui est posée : doit-elle transmettre des savoirs ou faire acquérir des compétences ? délivrer des qualifications ou promouvoir des insertions réussies ? Comment résoudre les tensions entre le pôle institutionnel, le pôle personnel et le pôle social qui sont intimement liés à l'éducation à l'orientation et qui s'inscrivent dans des logiques divergentes en termes de temporalité et d'obligation (Desclaux, in [Odry](#), 2006 ? Alors que la gestion des parcours est relativement contrôlée, le projet personnel et l'orientation tout au long de la vie, qui font appel à une implication des acteurs locaux, sont largement négligés. Si les textes affirment bien l'implication d'une pluralité d'acteurs, les processus d'orientation ne sont toutefois jamais explicités, autrement que sous la forme injonctive : informer, conseiller et apprendre à choisir. La mise en place d'un [entretien d'orientation obligatoire](#) en 3<sup>e</sup> dès 2007, sous la responsabilité du professeur principal (avec le soutien éventuel du conseiller d'orientation-psychologue et auquel les familles peuvent assister) ne tend-elle pas à renforcer la nature procédurale de l'orientation ? Quelle place pour les « rêves d'avenir » dans cette démarche ([n° 57-58 de L'Indécis](#)) ?

Le module de découverte professionnelle introduit en classe de 3<sup>e</sup> à la rentrée 2005 se situe dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification du système éducatif. Publié début 2007, un rapport de l'inspection générale (Cahuzac *et al.*, 2007) fait le point sur ce module de 6 heures hebdomadaires, implanté à 75% dans des lycées professionnels (LP) et pris en charge pour l'essentiel par des enseignants bivalents. Il est destiné « *aux élèves volontaires, à la scolarité fragile, prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelle, générale ou technologique* ». La spécificité de cette classe est double : la « *mise en œuvre d'une pédagogie de projet se fondant en particulier sur des réalisations afin de permettre aux élèves de construire de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes en relation avec le monde du travail* » et une « *prise en charge par une équipe pédagogique pluridisciplinaire (comprenant notamment les conseillers d'orientation psychologues) afin de continuer à développer des compétences et connaissances générales (dans le cadre du socle commun) tout en abordant des savoirs relatifs au monde professionnel* ».

Malgré une progression des effectifs depuis 2005, le nombre d'élèves, majoritairement des garçons, reste marginal : 4% des élèves du cycle d'orientation pour l'enseignement public et 6% pour l'enseignement privé (soit 32 000 élèves environ). Les auteurs relèvent par ailleurs des pratiques extrêmement diversifiées, expressions d'une mobilisation variable des corps d'inspection dans les académies et des équipes de direction dans les établissements ; ils insistent sur la nécessité d'une clarification réglementaire sur les responsabilités des Conseils général et régional. Cependant, certains dysfonctionnements ont pu être observés : des enseignements assurés par un seul enseignant ou par des enseignants non titulaires dans l'établissement, stagiaires, voire contractuels ; un centrage exclusif sur les spécialités du LP ; un déficit de coordination entre les enseignements généraux et le module de découverte professionnelle, voire un cloisonnement dans le cas d'implantation partagée (collège et LP) ; un manque de concertation entre les enseignants du module, pour une pédagogie de projet peu effective ; un parcours de découverte incomplet (recentrage soit sur les activités d'exploration, soit sur les réalisations concrètes) ; une diversification insuffisante des champs professionnels explorés et des lieux de formation ; et une approche réductrice des indicateurs de réussite. Aucun éclairage n'est apporté sur la question de la marginalisation de ces élèves de 3<sup>e</sup> placés en LP.

Dans son *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*, le délégué interministériel à l'orientation (Lunel, 2007) appelle à la généralisation du module de découverte professionnelle, à raison de deux heures hebdomadaires pour les classes de 3<sup>e</sup>, à compter de la rentrée 2009. Le *Schéma* confirme également la mise en place d'un entretien d'orientation personnalisé pour tous en classes de 3<sup>e</sup> et de 1<sup>re</sup> générale, technologique et professionnelle, ainsi qu'en première année de CAP et de BEP, sous la direction du professeur principal. En complément, Lunel propose de recentrer l'heure de vie de classe sur la connaissance des filières de formation et d'utiliser le portfolio de l'ONISEP pour permettre à chaque élève de rassembler les résultats de ses découvertes sur les métiers et les formations, et ses réflexions sur son projet professionnel. Alors que les conditions de déploiement du module de découverte professionnelle restent pour le moment opaques (laissées à la libre interprétation des chefs d'établissement), le rapport propose de faire des centres d'information et d'orientation (CIO) des instances dont les priorités seraient « *l'information et la coordination pour l'orientation scolaire et professionnelle, en liaison avec les entreprises et le service public de l'emploi* ». Dans cette configuration, les missions des conseillers d'orientation seraient recentrées sur le monde économique. Cet ensemble de mesures s'inscrirait dans la refonte des programmes et préfigurerait l'introduction de l'orientation dans le socle commun des connaissances et des compétences.

## La careers education and guidance (CEG) en Angleterre

### □ Contextes et dispositifs

Depuis 1997, le cadre législatif impose aux établissements scolaires qui reçoivent des fonds publics la mise en œuvre de cours d'éducation à l'orientation (*career education and guidance* ou CEG). Cette obligation, d'abord appliquée aux lycées puis étendue en 2004 aux collèges (DfES, 2003), s'est accompagnée de la définition d'un [programme « conseillé »](#), sans paradoxalement offrir de moyens pour son déploiement (horaires, enseignants spécialisés, financement, etc.).

Avant 1997, ces cours étaient pris en charge par des enseignants volontaires qui se sont spécialisés (*careers education teachers*) via la formation continue, tout en conservant leur matière d'origine. L'introduction dans le curriculum conduit à un élargissement implicite des fonctions initiales vers des tâches d'organisation, de coordination et de management, incluant le développement de partenariats internes et externes, rendant le terme aujourd'hui répandu de « *careers co-ordinators* » peu représentatif de ces fonctions multiples (Andrews *et al.*, 2004). De même, la reconnaissance de ces fonctions passe par la création d'une formation initiale dédiée et l'abandon de la discipline originale.

La création de l'agence Connexions en 2001 constitue un élément important du dispositif, malgré des liens au départ peu formalisés et marginaux avec l'institution scolaire, et malgré un focus dominant sur les populations à risque. Après une période de turbulences où l'avenir de Connexions était incertain (Hugues, 2005), le rapprochement des agences de Connexions avec le réseau nouvellement créé des [Children's Trusts](#) dans le cadre du programme *Every Child Matters*, vise à développer des synergies entre l'école et l'ensemble des services de la jeunesse, en élargissant ses prestations à l'ensemble de la population scolaire. Un premier rapport ministériel a été publié à l'automne dernier (DfES, 2006), dressant un bilan de ces restructurations et montrant que le rythme auquel ces nouvelles synergies se déploient est fortement dépendant du contexte local, et notamment de la nature et du degré d'investissement des acteurs dans une dynamique partenariale élargie.

Dans ce contexte où la visibilité est encore restreinte, la question de l'intégration de la CEG au curriculum principal est posée. En effet, alors que les aspects liés au développement personnel de l'élève, notamment la *Personal, social and health education* (PSHE), sont progressivement introduits, ces enseignements – CEG comprise – occupent une position périphérique dans le curriculum. Le fait que les directions d'établissement lui accordent une faible priorité ou se sentent dans l'incapacité d'organiser un enseignement de qualité constitue un frein évident à son déploiement (Bowes *et al.*, 2005).

Une intégration effective de la CEG dans le système éducatif requiert une stratégie cohérente instillant une progression d'un niveau à un autre et promouvant des partenariats effectifs au sein de l'équipe enseignante. C'est la position défendue par McGowan (2006), qui dans un rapport publié par le *National Institute for Careers Education and Counselling* (NICEC), émet des propositions pour placer l'éducation à la carrière (*career learning*) au cœur du curriculum principal. Elle appelle à la création d'un programme-cadre reconnaissant les rôles et responsabilités conjointes des différents partenaires (notamment le *career co-ordinator* et le *career personal adviser* de Connexions) et s'appuyant sur une vision commune.

Deux revues de littérature conduites par le *Transitions review group* de l'EPPI-centre (Moon *et al.*, 2004 ; Smith *et al.*, 2005) montrent que l'efficacité d'un enseignement formel de l'orientation requiert une telle approche, articulant de façon cohérente les interventions pédagogiques, le conseil professionnel et la mise à disposition de ressources adaptées, tout au long de la scolarité secondaire, et promouvant des partenariats entre les établissements et des agences extérieures.

Les réflexions actuellement menées par la *Qualifications and curriculum authority* (QCA) sur la mise en place d'un programme commun de *Personal learning and thinking skills* (PLTS) vont dans ce sens et devraient permettre d'inclure les compétences liées à la prise de décision (*decision-making skills*) dans un cadre moins marginal (Blenkinsop *et al.*, 2006). Des réflexions dont on attend qu'elles tranchent aussi la question suivante : la CEG doit-elle être intégrée en tant que matière ou bien relève-t-elle davantage d'une approche transverse à plusieurs enseignements ?

### □ Quelles évaluations ?

Les deux revues de littérature de l'EPPI-centre apportent un éclairage sur l'impact des programmes d'éducation à l'orientation dans les transitions collège-lycée (Moon *et al.*, 2004) et lycée-enseignement supérieur (Smith *et al.*, 2005).

Toutes les études examinées révèlent des difficultés de déploiement similaires : une qualité de prestations très inégale dans les établissements secondaires, une offre fragmentée et peu cohérente, souvent restreinte à des moments de transition clés et focalisée sur la délivrance d'informations. Ces difficultés sont attribuées à un ensemble de facteurs constituant des indicateurs de qualité : administration de l'école, contenu et organisation des programmes de CEG, niveau de qualification des personnels chargés de cet enseignement, pertinence des activités scolaires et ressources documentaires disponibles à la bibliothèque.

L'article de Bowes *et al.* (2005), synthèse des principaux résultats de ces deux revues de littérature, montre que ces études s'accordent également sur le fait que la qualité de l'offre influe sur la capacité des élèves à mieux identifier leurs forces et leurs faiblesses et à prendre des décisions appropriées pour franchir le palier de la scolarité obligatoire et se projeter dans la vie professionnelle. Les élèves bénéficiant d'une bonne confiance en soi, sensibilisés et autonomes dans l'exploration des formations et des métiers, sont davantage susceptibles de réussir leur orientation, et la diversité des méthodes, activités et outils influe positivement sur le développement de telles compétences. La pédagogie par projet basée sur des activités pratiques et l'accès à une information variée sur les programmes scolaires et sur le marché du travail constituent des éléments facilitant la formulation de choix pertinents.



L'insistance récurrente sur l'introduction précoce d'une éducation formelle à l'orientation se justifie par la nécessité de développer, le plus en amont possible, la prise de conscience des élèves sur les relations entre carrières scolaires et carrières professionnelles, pour contrer le poids des influences externes (pression des parents et des pairs). Alors que les élèves désirent poursuivre leurs études font des choix relativement tôt, ceux dont l'avenir scolaire est plus incertain nécessitent un accompagnement renforcé et davantage adapté à leurs besoins spécifiques. L'impact de cette éducation formelle est donc largement conditionnée par une prise en compte différenciée des besoins des élèves tout au long de la scolarité, en fonction des facteurs internes et externes susceptibles d'influer sur les choix : garçons ou filles, ceux qui projettent de sortir du système éducatif ou de continuer leurs études, ceux qui réussissent ou ceux dont les résultats sont faibles, etc. L'introduction d'une flexibilité suffisante pour la prise en compte de ces besoins individuels est clairement plébiscitée par les études analysées.

Une étude écossaise récente ([Webb, 2006](#)) montre qu'une orientation réussie ne repose pas simplement sur une éducation formelle et que quatre types de facteurs interviennent : (1) une information la plus exhaustive possible sur les parcours potentiels, délivrée tôt de manière pro-active et impartiale, via des ressources documentaires et des contacts directs nourrissant l'expérience, incluant une sensibilisation aux mécanismes informels qui impactent le processus de décision et une réflexion sur les implications des choix opérés ; (2) un accompagnement des élèves basé sur un renforcement des programmes de CEG, incluant des investigations concrètes dans les filières proposées, des interventions extérieures sur le temps scolaire et une sensibilisation des parents ; (3) une préparation à la prise de décision en amont des paliers d'orientation, appuyée sur des activités pédagogiques liées au marché de l'emploi plus nombreuses et la possibilité de tester différentes voies avant de s'engager ; (4) une plus grande flexibilité dans la combinaison des options, basée sur des collaborations institutionnelles à l'échelle d'un territoire et soutenue par des dispositifs facilitant le déplacement des élèves.

## L'approche orientante (AO) au Québec

### □ Contextes et dispositifs

L'école orientante est apparue au Québec en 1993, dans le sillage des travaux de l'[OCCOPPO](#) (ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec), relayés par l'[AQISEP](#) (association québécoise d'information scolaire et professionnelle). Avec l'objectif de qualifier 100% des élèves, la réforme éducative lancée en 2000 fait l'hypothèse que la réussite est étroitement liée à la motivation des élèves à l'égard de l'insertion. Le « nouveau pédagogique » s'inspire donc de cette conception « orientante » pour repenser le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et retient l'orientation comme l'un des cinq domaines généraux de formation, sous le libellé [Orientation et entrepreneuriat](#) ([MEQ, 2002](#)).

L'approche orientante (AO), axée sur la pédagogie de projet, met l'accent sur les compétences : il s'agit pour l'école d'offrir à l'élève les moyens de développer et mettre en valeur ses talents et aptitudes et de comprendre les liens entre ses apprentissages scolaires et la société, notamment le monde du travail. Autrement dit, il s'agit de mettre en correspondance compétences disciplinaires, compétences transversales et compétences liées au développement de carrière pour responsabiliser l'élève devant son « cheminement vocationnel », comme le montre le [modèle](#) élaboré par le GPSAO (groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école) de l'université de Sherbrooke. Contrairement à l'éducation au choix de carrière, l'approche orientante s'inscrit dans une conception multidimensionnelle qui inclut développements professionnel, social et citoyen. Intégration et concertation sont au centre de cette nouvelle dynamique, qui s'articule autour de trois principes : (1) le principe d'infusion (intégrer les perspectives professionnelles dans les disciplines) ; (2) le principe de collaboration (promouvoir la concertation des acteurs scolaires, professionnels et familiaux) ; (3) le principe de mobilisation (éveiller une attitude motivée qui met l'élève en état de projet) ([Pelletier, 2004](#)).

Concrètement l'approche orientante se caractérise par l'engagement de tous les personnels scolaires dans cette mission d'information et d'orientation et par la mise en œuvre d'activités scolaires et parascolaires qui sont autant d'occasions d'intégrer la réflexion sur le cheminement vocationnel. Parmi les dispositifs proposés dès la fin de l'école primaire, on peut relever le plan individualisé de formation ([PIF](#)), notamment disponible en [option](#) sur la banque de données en information scolaire et professionnelle [Repères](#). Le PIF est un instrument personnel et confidentiel de soutien à la démarche d'orientation et d'aide à la décision, permettant à l'élève de collecter de l'information sur lui-même, sur son univers scolaire, sur le monde du travail et sur ses rêves de carrière : une sorte de portfolio, disposant désormais d'une version électronique, qui accompagne l'élève tout au long de sa scolarité.

Plus récemment, a été introduit dans le curriculum le projet personnel d'orientation ([PPO](#)), lancé à titre de matière expérimentale en 2003. Obligatoire dès le premier cycle du secondaire pour les élèves ayant choisi un parcours de formation générale appliquée, optionnel pour tous les élèves du second cycle à partir de la rentrée 2007, le PPO vise le développement de deux compétences : réaliser une démarche exploratoire d'orientation et se situer au regard de son orientation scolaire et professionnelle. Les enseignants jouent un rôle d'accompagnateur (aide à la structuration de la démarche), d'animateur (gestion du groupe classe) et de médiateur (coordination des contacts avec les partenaires scolaires et communautaires), en privilégiant des situations d'apprentissage personnelles, expérientielles et intégratives. S'agissant du développement professionnel des personnels, plusieurs recherches-actions sont mises en œuvre, en particulier à l'initiative de la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke, au travers de « chantiers » de formation initiale et continue, visant à favoriser le développement de collaborations entre les personnels scolaires et universitaires et les milieux familiaux et communautaires. [L'école en chantier](#) a d'ores et déjà mené trois projets sur l'orientation : (1) et (2) en 2004, (3) en 2006.

Portée en France par l'association [Apprendre et s'orienter](#), l'approche orientante donne lieu depuis 2003 à des expériences originales dans l'académie de Montpellier ([Ferré, 2005](#)). Un projet Leonardo réunit actuellement des partenaires européens, avec pour objectif d'étudier les déclinaisons du concept d'approche orientante en Espagne, en France et en Italie.

### □ Quelles évaluations ?

La réforme, mise en œuvre en 2000 au primaire, est entrée en vigueur en 2004 dans le secondaire. Le déploiement de l'approche orientante semble cependant souffrir de fortes inégalités selon les commissions scolaires, en partie du fait qu'aucune évaluation globale n'a été commanditée par les pouvoirs publics. Le bilan s'avère donc fragmentaire alors que la dynamisation et l'évaluation des projets reposent essentiellement sur la mobilisation des associations professionnelles (colloques de l'[AQISEP](#) par exemple) et du [GPSAO](#), sous la houlette de Denis Marceau, Marcelle Gingras et Pierrette Dupont. L'étude de Cynthia Camiré, présentée au [colloque 2006 de l'AQISEP](#), révèle toutefois un manque d'information important chez les praticiens et des collaborations scolaires difficiles à mettre en œuvre, notamment en raison de temps de concertation insuffisants.

Les premiers retours d'expériences démontrent que l'approche orientante favorise le développement de compétences à la fois chez les élèves et les partenaires éducatifs (Gingras, 2007). L'enquête conduite par Moisan (2001) fait état des réactions positives des personnels de direction et des élèves, appréciant réciproquement le caractère synergique et les dimensions concrètes et interactives de la mesure ; elle en souligne cependant le manque de maturité, en particulier dans ses aspects partenariaux. Du côté des élèves, les résultats sont encourageants, démontrant des retombées bénéfiques sur la connaissance de soi, l'estime personnelle, la connaissance du monde du travail et du système scolaire, la motivation scolaire et l'évolution du rêve de carrière.

Plus récemment, la recherche-action menée par le GPSAO et la Polyvalente de Disraeli (2004) offre un exemple réussi de collaboration entre chercheurs et praticiens au service de l'AO. 37 élèves, en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et inscrits dans un programme de cheminement temporaire, ont participé pendant une année scolaire à une quinzaine d'activités suivies impliquant des enseignants de différentes disciplines et visant la création et la gestion d'une mini-entreprise. Si ce programme n'a guère influé sur les résultats scolaires, il a toutefois aidé les élèves à maintenir leur intérêt et leur motivation aux études et a permis une diminution du taux d'abandon par rapport à l'année précédente. Les questionnaires, administrés en début et en fin d'expérimentation, révèlent que la majorité des élèves ont acquis chacun des compétences disciplinaires et transversales ciblées, alors que dans d'autres cas elles sont en bonne voie d'acquisition. De même, les activités orientantes ont eu un effet positif sur les compétences en lien avec le développement de carrière, démontrant une maturation des représentations : à l'issue de l'expérimentation, les élèves se sont avérés moins indécis quant à leur avenir professionnel et plus sensibilisés aux valeurs entrepreneuriales (et aux responsabilités requises). Si l'ensemble des partenaires relève le caractère stimulant de cette collaboration, ils estiment toutefois que les outils d'évaluation pourraient être diversifiés et les élèves davantage impliqués dans l'organisation du programme.

La généralisation du PPO en 2007 fait suite à plusieurs expériences pilotes dont l'évaluation a permis d'identifier les conditions favorables à son implantation, de mesurer les contributions respectives des partenaires associés et d'en apprécier la valeur ajoutée auprès des élèves. En particulier, le rapport provisoire du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Roy, 2006) montre que le PPO « répond essentiellement aux besoins des élèves et qu'il fait consensus auprès de la majorité des intervenants et des parents, qui le considèrent comme un programme favorisant l'amorce d'une démarche d'orientation consciente chez les élèves ». Le PPO s'appuie toutefois sur une organisation scolaire particulière qui nécessite d'être planifiée (aménagement des horaires pour le travail en équipe, présence d'ordinateurs dans les classes, etc.). L'appropriation de cette nouvelle pédagogie, basée sur la diversification, passe par le respect du rythme et de l'autonomie professionnelle des protagonistes et par un renforcement des actions de formation initiale et continue. Un tel défi à plus ou moins long terme suppose aussi de favoriser la réflexion consciente des élèves et de repenser l'évaluation en l'axant sur le développement individuel de chaque élève, tout au long du processus : si les élèves expriment le besoin d'une rétroaction sur leur démarche personnelle, ils considèrent l'évaluation sous forme de notation, et donc la sanction, comme une incongruité. L'adhésion des élèves semble fortement influencée d'une part par le nombre d'heures (75 ou 100 heures dans l'année) et la fréquence de participation au PPO et d'autre part par la disponibilité et la variété des outils d'expérimentation. Parallèlement, l'impact sur les compétences est évident : la proportion d'élèves indécis a chuté de moitié, les aspirations pour la formation professionnelle connaissent une hausse de 15%, la préparation à la carrière (exploration et planification) bénéficie d'une meilleure visibilité, etc.

## L'orientation à l'épreuve de l'emploi ?

### Avec ou sans diplôme : une insertion professionnelle marquée par la précarité

L'étude menée par Quintili *et al.* (2007) sur l'insertion professionnelle des jeunes dans les pays membres de l'OCDE, montre que la transition école-emploi reste caractérisée par des formes de précarisations multiples : un à deux ans, voire plus, pour trouver un premier emploi après la fin de la scolarité ; une succession d'emplois temporaires ou à temps partiel, généralement mal payés, qui jouent très inégalement leur rôle de tremplin vers des emplois permanents et évolutifs.

Une récente *Note d'information* (Dethare, 2006) dresse un état alarmant des sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur français. Si 9 bacheliers sur 10 en 2002 poursuivent leurs études, 2 d'entre eux arrêtent après une ou deux années de formation. Dans les trois ans qui suivent l'obtention du baccalauréat, la part des jeunes quittant l'université avec un diplôme s'élève à 77% dans les IUT (instituts universitaires de technologie) et à 67% dans les STS (sections de techniciens supérieurs). L'incidence du type de baccalauréat obtenu sur la trajectoire n'est pas nulle : 2/3 des bacheliers professionnels et 1/3 des bacheliers technologiques, contre 8% des bacheliers généraux, interrompent leurs études.

La dernière étude du Céreq sur l'insertion des jeunes issus de l'enseignement supérieur (Giret *et al.*, 2005), montre pour sa part que les conditions d'insertion professionnelle sont loin d'être homogènes. Si elles s'avèrent particulièrement fragilisées pour les sortants sans diplôme (soit un quart de la population issue de l'enseignement supérieur), seules certaines filières professionnalisantes voient leurs débouchés préservés : c'est le cas des écoles de la santé et du social et dans une moindre mesure des STS, des IUT et des IUP.

Comme le rappelle le rapport Proglío (2006), les jeunes issus de l'enseignement supérieur sont eux aussi confrontés à des phénomènes d'augmentation du chômage, d'allongement des durées d'insertion et de déclassement lors de l'embauche. Dans ce paysage où la précarité se banalise, même si les étudiants, en particulier ceux issus des filières sélectives et professionnalisantes, démontrent une confiance relative dans leur avenir, il n'en est pas moins vrai que les diplômes ne tiennent pas leur promesse et ne suffisent pas à garantir une insertion professionnelle réussie. Une situation qui, bien évidemment, n'est pas propre à la France, mais qui revêt une acuité particulière dans le contexte hexagonal où le poids du diplôme acquis en formation initiale demeure un critère prépondérant dans le processus de recrutement.

### La régulation par le diplôme : une illusion ?

Après les 80% d'élèves bacheliers, slogan emblématique des années 80-90, un récent rapport du Haut comité éducation-économie-emploi (Legendre, 2006) fixe de nouvelles perspectives : *Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, alors que ce taux est actuellement de 38%. L'auteur estime que conduire 50% d'une génération à un diplôme de l'enseignement supérieur est économiquement et socialement rentable : une position également défendue par Philippe Lemistre (2007), mais qui est loin de faire l'unanimité, si l'on se réfère par exemple aux travaux de l'Iredu, et en particulier à ceux de Marie Duru-Bellat (2006) qui dénonce la relation abusive établie entre le bénéfice individuel d'un diplôme et la diplomation comme facteur de croissance à l'échelle de la société.

De même, la compétitivité d'une économie de la connaissance, misant sur une incitation à la poursuite d'études longues, tarde à se montrer effective. Selon les projections réalisées par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) (Chirache *et al.*, 2006), les besoins en recrutement des jeunes seront, d'ici 2015, inférieurs au nombre de sortants du système éducatif, malgré les départs à la retraite ; ces besoins s'avèrent en légère augmentation pour les jeunes ayant un niveau supérieur au baccalauréat (46%). Un rapport pour le Centre d'analyse stratégique (CAS) et la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES) (Chardon *et al.*, 2007) fait état d'une relative stagnation de l'emploi d'ici 2015, prévoyant une stabilité d'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur, un recrutement massif de personnels peu qualifiés et parallèlement des taux de chômage élevés pour les bacheliers (21%), les CAP et BEP (25%) et plus encore pour les non diplômés (56%).

Selon François Dubet (2006), une attitude plus constructive consisterait à s'interroger, non pas sur la pertinence d'un allongement généralisé des études, mais sur celle de la valeur des qualifications. L'adéquation qui prévalait dans les années 60 entre le nombre de bacheliers et le nombre de cadres moyens et supérieurs est aujourd'hui brisée. L'inscription massive des étudiants dans les facultés de lettres et sciences humaines représente un coût, tant pour les jeunes et leurs familles que pour la société, là où le différentiel en termes d'accès à l'emploi entre le baccalauréat et la licence est quasiment nul. Ces filières, estimées peu sélectives, le sont en réalité beaucoup.

### Passerelles ou sectorisation ?

Réfléchir à un ajustement des formations et des offres prévisibles d'emploi passe, selon François Dubet (2006), par une remise en cause des cursus qui valorisent une culture générale abstraite, au détriment de certaines qualités qui relèvent davantage de l'humain et du social par exemple ; cette réflexion passe aussi par une réduction de la propension forcément biaisée à démocratiser la formation des élites, pour encourager une efficacité sociale et économique des formations au niveau des bassins d'emploi notamment. Autrement dit, privilégier les compétences et non les qualifications : l'allongement des études n'a d'intérêt que s'il correspond à une certaine utilité sociale, et non à une voie de relégation, dans une société où mérite scolaire et mérite professionnel sont de plus en plus disjoints.

Faut-il ou non recomposer la carte des formations ? Autrement dit, faut-il opter pour une sectorisation qui professionnaliserait davantage les formations, ou bien introduire plus de flexibilité dans les parcours ? Si ces deux voies semblent d'emblée pertinentes à explorer, leur articulation n'est pas sans paradoxe. L'idée de créer des passerelles dans les trajectoires scolaires n'est pas nouvelle, mais elle acquiert une acuité nouvelle dans le contexte du LMD et de la VAE. C'est notamment dans cette perspective que la filière STT a été réformée en 2005. Les enseignements technologiques de la nouvelle filière STG ont en effet été recadrés afin de relever le niveau d'exigences en enseignement général. L'objectif : obtenir un bac qui ouvre toutes les portes de l'enseignement supérieur : illusion ou réalité ? Dans le contexte britannique, Blenkinsop *et al.* (2006) suggèrent pour leur part un autre chemin : l'inscription d'enseignements à vocation professionnelle dans l'ensemble des programmes, présentant alors l'avantage de désamorcer en partie le déficit d'image dont souffrent les diplômes professionnels. Faut-il créer des diplômes plus généraux ou plus modulaires pour favoriser des orientations moins précoces et des réorientations ? En tous cas, cette réforme de la filière STT va à l'encontre des propositions du rapport Thélot (chapitre 2, 2004b), qui préconisait plutôt un réaménagement des voies et des séries, motivé par une différenciation marquée des baccalauréats et une attractivité conforme aux besoins de la société.

### Quels rapprochements entre école et emploi ?

Si la nécessité de rapprocher l'école de l'emploi apparaît difficilement contestable, toute la question porte sur les moyens à mettre en œuvre pour opérer de telles synergies. Car défendre l'idée d'une adéquation mécanique entre l'école et l'emploi apparaît largement illusoire : le rapport de la commission Thélot est à cet égard particulièrement éclairant. La mission de l'école ou de l'université n'est pas tant de répondre in extenso aux besoins des entreprises que de donner aux jeunes toutes les bases nécessaires pour formuler des choix et évoluer dans un métier qui connaîtra forcément des changements importants tout au long de la carrière.

Une question dont l'actualité s'impose à l'ensemble des acteurs des systèmes éducatifs, et dont l'OCDE fait l'une de ses priorités : l'organisation vient en effet de lancer une série de consultations auxquelles participeront entre 2006 et 2009 une quinzaine de pays membres. Cet examen thématique se fixe pour objectif d'identifier les principales barrières à l'emploi et d'évaluer la pertinence et l'efficacité des dispositifs existants pour faciliter la transition de l'école à l'emploi. Le premier volume, publié en février 2007, s'intéresse en Belgique (OCDE, 2007) et émet un certain nombre de recommandations dont l'esprit est aisément transférable : une intervention précoce, avant même la fin de la scolarité obligatoire, pour prévenir le décrochage scolaire ; un développement de l'enseignement en alternance à tous les niveaux du système éducatif ; un accompagnement sélectif et actif à la sortie de l'école pour appréhender le marché du travail ; un renforcement des aides à la formation professionnelle en entreprise pour les jeunes les moins qualifiés.

Les axes de réflexion retenus dans le cadre du débat national université-emploi en France (avril-octobre 2006) font pleinement écho à ces recommandations : ils portent sur l'orientation, l'information et l'insertion professionnelle, la professionnalisation des études dans le cadre du LMD, et l'apprentissage et le développement de l'alternance. Autour de ces trois thèmes, la commission présidée par Patrick Hetzel (2006) insiste sur la nécessité de faire évoluer l'ensemble du dispositif universitaire, et met l'accent sur le développement de nouvelles formes de coopération avec les lycées et les rectorats d'une part, avec les partenaires économiques et les services de l'emploi d'autre part. Malgré une adhésion forte des universités à ces grands principes, le rapport reste peu explicite sur la mise en œuvre et les moyens consacrés à cette évolution ; la demande d'ouverture de 50 000 places supplémentaires en BTS ne sera selon toute probabilité pas suivie d'effet. Alors que 67 universités se sont portées volontaires pour implémenter les nouvelles procédures d'inscription à l'université, l'orientation active soulève cependant de nombreuses questions : l'échec des bacheliers technologiques et professionnels à l'université ne serait-il imputable qu'à un manque d'information sur les filières, et notamment les filières de relégation ? Anticiper l'identification des élèves qui n'auraient pas leur place à l'université n'est-elle pas une atteinte implicite à l'égalité des chances, voire une pré-sélection qui ne dit pas son nom ?

### Accueil, information et orientation dans l'enseignement supérieur

Alors que les questions sur l'orientation scolaire portent essentiellement sur la nature des dispositifs pouvant faciliter la prise de conscience par l'élève de ses propres aptitudes et sa capacité à comprendre les liens entre apprentissages scolaires et

société, les problématiques dans l'enseignement supérieur sont largement recentrées sur l'accueil des étudiants, la mise à disposition d'informations et la transition vers l'emploi. Des problématiques qui s'inscrivent toutefois à la fois en amont (liaison avec le secondaire) et en aval (insertion professionnelle) du passage à l'université, comme le rappelle le rapport Simon (2006).

En marge de la question de la rentabilité sociale et économique du diplôme, le rapport du HCEEE (Legendre, 2006) pose en fait une double question : comment limiter les sorties sans diplôme du supérieur et comment viser l'efficacité des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Pour y parvenir, l'auteur recommande le développement d'une pédagogie basée sur le projet personnel et l'interdisciplinarité (via la restauration des travaux personnels encadrés – TPE – au lycée par exemple), un soutien actif des équipes pédagogiques à l'orientation et un décloisonnement des baccalauréats via l'association d'une ou deux options complémentaires. Au niveau du supérieur, le rapport préconise l'injection de moyens supplémentaires pour suivre les étudiants de première année et l'instauration d'un bilan d'orientation en fin de premier semestre avec des possibilités de ré-orientations.

Selon Henri Proglio (2006), « la préoccupation de sensibilisation aux choix professionnels ne devrait pas être une préoccupation ponctuelle, à l'occasion d'un stage ou d'une session d'aide à la recherche d'emploi en fin d'études, mais devrait être intégrée dans les cursus de formation eux-mêmes ». Il s'agirait dès lors d'inscrire les prestations des services d'orientation « dans une démarche plus globale d'ouverture des études sur l'environnement économique et professionnel, le plus en amont possible », en introduisant par exemple dans l'ensemble des cursus universitaires des « crédits » optionnels sur la connaissance de cet environnement et sur la construction du projet professionnel. Un tel dispositif passe nécessairement par un recentrage sur les aptitudes et les compétences tant en amont qu'en aval : accompagner les étudiants dans le développement de compétences « orientantes » et assurer une meilleure visibilité aux compétences professionnelles auprès des recruteurs potentiels.

Cette préoccupation pour l'accompagnement des primo-arrivants et le projet professionnel n'est cependant pas nouvelle : le module « projet professionnel de l'étudiant » (PPE), initié en 1984 à l'Université Claude Bernard Lyon 1, a été progressivement transposé dans d'autres universités avec le soutien de l'association lyonnaise [Trouver Créer](#). Aujourd'hui, le Réseau national des pilotes « projet professionnel de l'étudiant » regroupe des enseignants-chercheurs et personnels des services communs universitaires d'information et d'orientation (SCUIO) d'une quarantaine d'universités françaises, au sein de l'association [Projetpro](#), créée en 2006. Ces « pilotes » coordonnent la mise en place du PPE dans leur établissement et se réunissent en séminaires annuels (Arrous, 2006).

Le rapport Simon (2006) constitue, pour sa part, une des rares publications ministérielles s'intéressant à l'accueil et à l'orientation des nouveaux étudiants à l'université, et notamment donc aux rôles joués par les SCUIO. L'auteur rend compte d'un certain nombre de pratiques innovantes observées dans les établissements visités, à la fois pour rendre la chaîne d'inscription plus opérationnelle, accompagner les étudiants dans leur découverte du système universitaire et accroître la lisibilité des relations entre formation et emploi ; des pratiques déployées de façon très inégales toutefois selon les universités, voire selon les filières (les disciplines scientifiques s'avérant généralement plus dynamiques).

Selon Simon, la question de la gouvernance ou encore du [leadership](#) apparaît donc comme un élément déterminant du succès, dans des établissements où les SCUIO sont soutenus par les instances centrales (Présidence et Conseil des études et de la vie universitaire), intégrés aux équipes de formation et dotés de personnels d'origine et de compétences différentes. La mise en œuvre effective d'une politique nationale en matière d'accueil et d'orientation est toutefois conditionnée par deux pré-requis : (1) accorder à la mission de formation des universités une importance égale à leur mission de recherche et (2) fixer des objectifs ambitieux aux universités (50% d'une classe d'âge diplômés) et leur donner les moyens de les atteindre. Dans ces perspectives, l'auteur recommande de faire de la liaison secondaire / supérieure une priorité académique, de privilégier l'orientation des bacheliers technologiques et professionnels dans les filières courtes et de renforcer les compétences des praticiens du supérieur à analyser l'environnement économique.

La création à la rentrée 2006 de la [délégation interministérielle à l'orientation](#), placée sous la double tutelle des ministères de l'Éducation nationale et de l'Emploi, s'inscrit dans une perspective de développement de nouvelles synergies entre les acteurs politiques, économiques et éducatifs. Le rapport de son délégué (Lunel, 2007) confirme les propositions du rapport Hetzel sur l'orientation active : la généralisation du « dossier unique de candidatures » d'ici 2009 ; un conseil de classe du second trimestre de terminale dédié à l'orientation et chargé d'évaluer le projet de l'élève à la lumière de ses talents, motivations et résultats scolaires ; une instruction de ce dossier par les universités qui émettront un avis sur les vœux exprimés ; un accompagnement des primo-arrivants par des étudiants de master 2 ou de doctorat ; le maintien de ce dossier unique de candidatures pendant toute la 1<sup>re</sup> année de licence, autorisant ainsi des réorientations. Lunel appelle à la création d'un comité université / entreprises et d'une Direction de l'orientation, des stages et de l'insertion (DOSI) dans chaque université et propose plusieurs dispositifs pour une meilleure articulation des politiques nationale et régionale. Le repositionnement des structures actuelles que sont les SCUIO n'est cependant pas abordé, celui des professionnels employés dans ces services non plus. Globalement le rapport reste peu explicite sur les acteurs qui, concrètement, seront chargés d'implémenter ces nouvelles mesures. De même la question de l'échec des bacheliers technologiques et professionnels ne bénéficie d'aucune attention particulière. Si l'esprit du *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle* fait écho à diverses recommandations émises dans de récents rapports, seul l'avenir nous dira si l'Etat se donnera réellement les moyens d'accompagner cette réforme et si ces recompositions seront efficaces en termes d'orientation scolaire et professionnelle.

## Annexes

### Les outils européens de l'orientation scolaire et professionnelle

#### □ Pour les usagers

- Fit for Europe : <http://www.fit-for-europe.info/>  
lancé en janvier 2007, le site fournit des informations sur l'éducation, les formations et l'emploi dans 31 pays européens.
- Ploteus - <http://ec.europa.eu/ploteus/portal/home.jsp> portail sur les opportunités d'études et de formations en Europe.
- Eures - <http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=fr> portail européen sur la mobilité de l'emploi.

## □ Pour les professionnels

- Academia - <http://www.ac-creteil.fr/steurop/francais/index.html>  
réseau européen d'organisations, financé au titre du programme Leonardo Da Vinci, qui organise des stages transnationaux de formation pour les praticiens de l'orientation.
- Communauté virtuelle sur l'orientation tout au long de la vie (CEDEFOP)  
[http://communities.trainingvillage.gr/lifelong\\_guidance](http://communities.trainingvillage.gr/lifelong_guidance)  
site permettant aux praticiens, aux décideurs, aux chercheurs et aux partenaires sociaux d'apporter leurs contributions aux travaux du groupe d'experts sur l'orientation tout au long de la vie mis en place par la Commission européenne : échanges de points de vue et d'expériences (plus de 500 inscrits).
- Exemplo – <http://www.evta.net>  
forum virtuel d'échanges de bonnes pratiques accessible en extranet, pour fournir à ses membres praticiens de l'orientation des produits, méthodes et conseils, pour faciliter leur recherche de partenaires et encourager la coopération. (géré par l'association européenne pour la formation professionnelle AEFP ou ETVA).
- Guidenet - <http://www.guidenet.org/> (IE seulement)  
projet pilote (2001-2004) financé dans le cadre du programme Leonardo da Vinci, coordonné par Careers Europe (membre du réseau européen Euroguidance) pour la construction d'un réseau transnational d'expertise rassemblant les pratiques innovantes en orientation, les évaluant, les commentant et les diffusant aussi largement que possible dans les milieux européens de l'orientation.
- Forum européen sur la recherche en orientation (European guidance and counselling research forum, EGCRF) -  
<http://www.guidance-europe.org/>  
Forum inscrit dans le cadre d'un projet Leonardo Da Vinci intitulé *Supporting innovative counselling and guidance : building dialogue between research and practice*, qui vise à développer un réseau rapprochant chercheurs et praticiens ; principalement orienté sur des questions d'équité et de discriminations. Pays participants : Danemark, Finlande, Grèce, Royaume-Uni, Slovénie.

## La documentation européenne sur les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle

- Projet de résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des états membres réunis au sein du Conseil, relative au renforcement des politiques, des systèmes et des pratiques dans le domaine de l'orientation tout au long de la vie en Europe (éducation / jeunesse), mai 2004.  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_fr.pdf)
- 2004. L'orientation professionnelle : Guide pratique pour les décideurs. Paris : OCDE.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/53/54/34060825.pdf>
- Jennifer Wannan, John McCarthy (dir). 2005. Améliorer les politiques et les systèmes d'orientation tout au long de la vie en utilisant les outils de référence européens communs. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes (OPOCE).  
[http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/Projects\\_Networks/Guidance/expertgroup/Thematic%20Projects/Reference\\_tools\\_FR.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/Projects_Networks/Guidance/expertgroup/Thematic%20Projects/Reference_tools_FR.pdf)

## Bibliographie

- (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : L'école orientante*. Ministère de l'Éducation : Québec.
- (2003). *Careers education and guidance in England: A National framework 11-19*. Department for education and skills (DfES).
- (2004). *Connexions Service: Advice and guidance for all young people*. (Report by the National Audit Office). The Stationery Service.
- (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*. Paris : OCDE.
- (2005). *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation*. (Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche). Paris : La Documentation française.
- (2005). « Les rêves d'avenir comme moteur de l'orientation tout au long de la vie ». *L'Indécis*, n° 57-58.
- (2005). « L'orientation en Europe -1 ». *L'Indécis*, n° 59.
- (2005). « L'orientation en Europe -2 ». *L'Indécis*, n° 60.
- (2005). *Report of the End to End Review of Careers Education and Guidance*. Departement for education and skills (DfES).
- (2006). *Connexions Moving Towards Children's Trusts*. (Report by Ecotec). Departement for education and skills (DfES).
- (2006). *DROA : Référentiel de l'orientation des 4 moteurs pour l'Europe*. Charbonnières-les-Bains : Pôle Rhône Alpes de l'orientation (PRAO).
- (2006). *Les diplômés à l'épreuve du chômage - Réussir enfin l'insertion professionnelle des jeunes*. Paris : Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie (ACFCI).
- (2007). *Des Emplois pour les Jeunes : Belgique*. Paris : OCDE.
- Ananian Sévane, Bonnaud Alice, Lambertyn Aurélie & Vercambre Marie-Noël (2005). « Les disparités d'orientation au lycée ». *Éducation et Formations*, n° 72.
- Andrews David & Barnes Anthony (2004). *Leading and Managing Careers Work in Schools: the Changing Role of the Careers Co-ordinator*. Cambridge : Careers Research and Advisory Centre (CRAC).
- Arrous Jean (2006). *Élaboration et accompagnement du projet personnel de l'étudiant : L'unité d'enseignement « projet professionnel de l'étudiant »*. Créteil : Association projetpro.com, Université Paris 12.
- Beaud Stéphane (2002). *80% au Bac et après ? Les enfants de la démocratisation*. Paris : La Découverte.
- Benhaim Jeanne (2003). « Les politiques en faveur de l'éducation à l'orientation en collège et lycée général et technologique ». *Note d'information*, n° 03.18.

- Bijmens Helena, Boussemaere Machteld & Rajagopal Kamakshi et al. (2006). *European Cooperation in Education through Virtual Mobility : A Best-practice Manual*. EuroPACE.
- Blenkinsop Sarah, McCrone Tamaris, Wade Pauline & Morris Marian (2006). *How Do Young People Make Choices at Ages 14 and 16?* (Report by National Foundation For Educational Research). Departement for education and skills (DfES).
- Bowes Lindsey, Smith Denise & Morgan Sandra (2005). *Reviewing the evidence base for careers work in schools*. Derby : Centre for guidance studies (CeGS), University of Derby.
- Brinbaum Yaël & Kieffer Annick (2005). « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance ». *Éducation et Formations*, n° 72, p. 53-75.
- Cahuzac René, Riquier Raymond & Thierry Jacques (2007). *Le module de découverte professionnelle*. (Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale). Paris : La Documentation française.
- Caille Jean-Paul (2005). « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde ». *Éducation et Formations*, n° 72.
- Calicchio Virginie & Mabilon-Bonfils Béatrice (2004). *Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoir dans l'institution scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Chardon Olivier & Estrade Marc-Antoine (2007). *Les métiers en 2015*. Centre d'analyse stratégique (CAS), Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES).
- Chevaillier Thierry (2005). « L'orientation scolaire et professionnelle en Angleterre ». *Revue Internationale d'Éducation - Sèvres*, n° 38.
- Chirache Sylvère, Sauvageot Claude, Ait-Kaci Ahmed & Waelbroeck-Rocha Elisabeth (2006). *Prospective emploi-formation 2015 : une nouvelle approche*. (Rapport de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Cuisinier Jean-François, McCarthy John, Lovén Anders & Sénécat Jacques (2004). *L'orientation en Europe : des approches différentes pour une question commune*. Paris : Direction de l'enseignement scolaire (DESCO).
- Dethare Brigitte (2006). « Que sont devenus les bacheliers 2002 trois ans après l'obtention du bac ? ». *Note d'information*, n° 06.29.
- Dubet François (dir.) (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.
- Dubois-Dunilac Nicolas & Macaire Simon (2006). « Les déterminants de la réorientation des bacheliers lorsque le projet d'études n'est pas satisfait : L'exemple de la région Centre ». In Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur (RESUP), *Regards croisés sur la question étudiante : parcours, diplômés et insertion*, Bordeaux, 8-9 juin 2006.
- Dubreuil Philippe, Fort Marc, Morin Elisabeth & Ravat Jean-Claude (2005). *Les sorties sans qualification : Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*. (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche). Paris : La Documentation française.
- Duru-Bellat Marie (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat Marie (2006). « Études et emploi : des bénéfiques "micro" aux incertitudes "macro" ». *Diversité ville - école - intégration*, n° 146.
- Ferré Danielle (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris : Editions Qui plus est.
- Gingras Marcelle (2007). « La contribution de l'approche orientante au développement des compétences ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 449.
- Giret Jean-François, Molinari-Perrier Mickaële & Moullet Stéphanie (2006). *2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).
- Grelet Yvette (2005). « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale ». *Éducation et Formations*, n° 72.
- Groupe provincial de soutien pour une approche orientante de l'école (GPSAO) & Polyvalente de Disraeli (2004). *Rapport du projet pilote de recherche-action en lien avec l'approche orientante pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*.
- Hénoque Maryse & Legrand André (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : Rêves et réalités de l'orientation*. (Rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école). Paris : La Documentation française.
- Hetzel Patrick (2006). *De l'université à l'emploi*. (Rapport au Premier ministre, Commission du débat national université-emploi). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Hoggarth Liz & Smith Douglas I. (2004). *Understanding the Impact of Connexions on Young People at Risk*. Departement for education and skills (DfES).
- Hugues Deirdre (2005). *Connexions: Developing Options and Opportunities*. Derby : Centre for guidance studies (CeGS), University of Derby.
- Le Bastard-Landrier Séverine (2004). « Les déterminants contextuels de l'orientation scolaire en classe de seconde : l'effet établissement ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n° 2, p. 59-81.
- Le Bastard-Landrier Séverine (2005). « L'expérience subjective des élèves de seconde : Influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 2, p. 143-164.
- Legendre Bernard (2006). *Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*. (Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi). Paris : La Documentation française.
- Legrand André (2005). « Des arbitrages politiques inachevés : L'orientation scolaire en France ». *Revue Internationale d'Éducation - Sèvres*, n° 38.
- Lemaire Sylvie (2005). « Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation ». *Éducation et Formations*, n° 72.
- Lemaire Sylvie & Lesueur Benoît (2005). « Bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat ». *Note d'information*, n° 05.15.

- Lemistre Philippe (2007). *Diplômés et emplois occupés par les jeunes. Une correspondance à revoir*. Toulouse : Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE).
- Lunel Pierre (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*. (Rapport de la délégation interministérielle à l'orientation). Paris : Ministère de l'Emploi, Ministère de l'Éducation nationale.
- McGowan Barbara (2006). *Developing careers work in schools: Issues and considerations*. Cambridge : Careers Research and Advisory Centre (CRAC).
- Moisan Gilbert (2001). *L'école orientante à l'œuvre : Un premier bilan de l'expérience montréalaise*. Ministère de l'Éducation : Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise.
- Moon Sue, Lilley Rhianna & Morgan Sandra et al. (2004). *A systematic review of recent research into the impact of careers education and guidance on transitions from Key Stage 3 to Key Stage 4 (1988 – 2003)*. London : EPPI-Centre.
- Nakhili Nadia (2004). « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures ». In 5<sup>e</sup> Congrès International de la recherche en éducation et en formation. 31 août-4 septembre 2004.
- Nauze-Fichet Emmanuelle (2005). « Les projets professionnels des jeunes sept ans après leur entrée au collège ». *Éducation et Formations*, n° 72.
- Normand Romuald & Cheynet Pascal (2005). « L'orientation tout au long de la vie : une mise à l'épreuve du service public ». In Université libre de Bruxelles (ULB). *Vivre ensemble au XX<sup>e</sup> siècle*, Bruxelles, 6-7 octobre 2005.
- Normand Romuald & Cheynet Pascal (2007). « Les confluences de l'orientation tout au long de la vie : La qualité comme instrument de coordination de l'action publique régionale ». In Buisson-Fenet Hélène & Le Naour Gwenola (dir.). *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments*. (à paraître aux Éditions Octarès).
- Odry Dominique (dir.) (2006). *L'orientation, c'est l'affaire de tous : 1. Les enjeux*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'académie d'Amiens.
- Osborne Groves Melissa (dir.) (2006). *Demand-sensitive schooling? Evidence and issues*. Paris : OCDE.
- Pelletier Denis (2004). *L'approche orientante : La clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- Proglia Henri, Djellal Robert & Talneau Sophie (2006). *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*. (Rapport au Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement). Paris : La Documentation française.
- Quintili Glenda, Martin John P. & Martin Sébastien (2007). *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries*. Bonn : Institute for the Study of Labor (IZA).
- Roy Julie-Madeleine (2006). *Recherche sur l'expérimentation du Projet personnel d'orientation (PPO) : Version abrégée*. Ministère de l'Éducation : Québec.
- Simon Thierry (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. (Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche). Paris : La Documentation française.
- Smith Denise, Lilley Rhianna, Marris Lucy & Krechowicka Irene (2005). *A systematic literature review of research (1988 - 2004) into the impact of career education and guidance during Key Stage 4 on young people's transitions into post-16 opportunities*. London : EPPI-Centre.
- Starling Emma (2005). *Connexions Direct: Mystery Shopping Evaluation Study*. Departement for education and skills (DfES).
- Sultana Ronald G. (2004). *Politiques de l'orientation dans la société de la connaissance : Tendances, défis et réponses en Europe*. Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE).
- Thélot Claude (2004). « Aider les élèves à construire un projet éclairé et le respecter le mieux possible ». In *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La Documentation française.
- Thélot Claude (2004). « Repenser la définition et l'équilibre des voies de formation au lycée ». In *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La Documentation française.
- Webb Briony (2006). *Transforming Young People's Decision Making at Age 16*. Derby : Centre for guidance studies (CeGS), University of Derby.

Rédactrice : Laure Endrizzi

Cette lettre d'information est une publication mensuelle du service de Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- [Vous abonner ou vous désabonner](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm)
- [Nous contacter](http://www.inrp.fr/vst/Contact.php)
- [Consulter les nouveautés](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

**Veille scientifique et technologique**

**Institut national de recherche pédagogique**

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07  
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93