

SYNTHÈSE

RAPPORT THÉMATIQUE ANNUEL

DE L'INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION,
DU SPORT ET DE LA RECHERCHE

2020



**L'orientation,
de la quatrième
au master**



Directrice de la publication : Caroline Pascal

Pilote du rapport thématique annuel 2020 : Michel Lugnier

Co-auteurs : Amaury Flégès, Frédérique Weixler, Olivier Rey, avec la participation de Didier Lacroix

ISSN : 1772-8363

ISBN : 978-2-11-162844-1

L'ORIENTATION : DE LA QUATRIÈME AU MASTER
SYNTHÈSE DU RAPPORT

SOMMAIRE

Résumé du rapport.....	1
Préconisations.....	8
Introduction	11
Histoire de l'orientation	13
Les procédures d'orientation et de réorientation	14
L'information	15
Le décrochage scolaire et universitaire.....	16
L'offre de formation	17
Le collègue	18
Bac – 3	19
Bac + 3	20
Conclusion	21

Résumé du rapport

Parce qu'elle contribue à la fois au processus de scolarisation et à l'évolution du corps social, l'orientation doit répondre à des attentes et à des visions du monde, parfois divergentes, dont la confrontation a donné lieu à des choix en matière de fonctionnement, de gouvernance, de rôles des différents acteurs, de modalités organisationnelles, choix qui confèrent à la France un modèle singulier, mais qui, depuis deux décennies et sous l'impulsion européenne, convergent vers une définition de l'orientation de plus en plus partagée en Europe.

À l'origine, légitimée par la nouvelle science psychologique, l'orientation, d'abord professionnelle, a intégré le champ des politiques publiques au lendemain du second conflit mondial, après avoir été placée au début du XX^e siècle sous la tutelle de l'enseignement technique, lui-même longtemps assujéti aux besoins en emplois d'une industrie naissante. Portée par un consensus en faveur de l'intervention de l'État autour des questions d'éducation¹, entendue comme un facteur de développement social et économique, la politique éducative qui se met en place sous la V^e République met un terme à l'autonomie dont jouissait jusque-là l'enseignement technique en programmant la mise en système des institutions éducatives et fait entrer par là même l'orientation dans le champ scolaire.

L'exposé des motifs du décret du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public² est toutefois emblématique de l'état d'esprit des décideurs de l'époque. Sous l'effet d'un « *mouvement à la fois démographique, économique et humain* », ces derniers redoutent une potentielle dérégulation des flux vers l'enseignement secondaire, et par là même une remise en cause de la hiérarchie implicite des enseignements qui fondait jusque-là l'existence d'ordres d'enseignement sociologiquement typés et cloisonnés³. Au terme de la réforme de 1959, l'orientation se voit alors investie d'une double mission. D'une part, contrôler les flux scolaires dont on craint une croissance anarchique. D'autre part, rationaliser le fonctionnement du système scolaire naissant, en répartissant les élèves entre les différentes filières selon des critères fondés sur leurs résultats scolaires, sans qu'eux-mêmes ni leurs familles soient associés à cette décision.

Parallèlement, l'intégration de l'enseignement technique est programmée dans le système d'enseignement unifié qui se met en place. La finalité qui lui est assignée est claire : accueillir tous ceux « *qui n'ont rien à faire dans un enseignement dont l'issue normale est l'enseignement supérieur*⁴ ». Ce choix, en faisant de l'échec dans l'enseignement général le principal déterminant de l'orientation vers l'enseignement technique et surtout professionnel, confirmera les craintes maintes fois exprimées par les défenseurs d'un enseignement technique autonome, qui avaient perçu, avec le projet d'une école unique, le risque de relégation des élèves les plus fragiles.

Quant à l'enseignement supérieur, les créations des brevets de technicien supérieur (BTS) en 1959 et des instituts universitaires de technologie (IUT) en 1966 viendront finaliser, dans un contexte de massification des effectifs du secondaire, un dispositif d'ensemble conçu à la fois comme « *une digue et un canal*⁵ ». Une digue qui doit empêcher la « *submersion* » des lycées classiques et de l'université par l'afflux d'élèves jugés incapables d'y réussir. Un canal qui permet de diriger ces élèves et ces étudiants vers les formations de cadres intermédiaires réclamés par les employeurs.

¹ Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 : « *La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État* ».

² Exposé des motifs de la réforme de l'enseignement public. Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

³ Lelievre C., (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Repères pédagogiques, Nathan, Paris, 238 p.

⁴ Guy Brucy, *La naissance du baccalauréat de technicien*, in CPC Info, n° 58 (second semestre 2016).

⁵ *Ibid.*

Ainsi, nés hors de l'École, l'orientation et l'enseignement technique deviennent les instruments d'une politique tendue vers l'élévation générale du niveau de qualification et destinée, d'une part, à élargir le vivier de recrutement des élites, d'autre part, à répondre aux besoins de l'économie aux différents niveaux de qualification sans remettre en cause « *l'héritage de savoir désintéressé et la tradition humaniste qui constituent l'essence du génie français et fondent son originalité*⁶ ».

En lui assignant un rôle essentiel en matière de régulation des flux, le législateur va cependant marquer durablement l'approche française de l'orientation. Au lendemain des événements de 1968, les critiques vont se faire de plus en plus vives à l'endroit d'une approche de l'orientation centrée sur un mode de décision qui privilégie le point de vue des enseignants, l'observation des aptitudes et l'utilisation de tests. La réforme de l'orientation qui en résulte alors⁷ se traduit par la mise en œuvre de nouvelles procédures d'orientation et par la transformation du conseil en orientation en service public national intégré à l'appareil de formation et assuré par des professionnels essentiellement formés à la psychologie. Si l'observation demeure formellement une composante de l'orientation, l'accent est mis désormais sur l'information. Les services d'orientation sont restructurés à cet effet et prennent la forme qu'on leur connaît actuellement : création de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep⁸) qui est chargé de produire et de diffuser l'information ; les centres d'orientation⁹ deviennent des centres d'information et d'orientation (CIO).

Devant la difficulté à mettre en œuvre le dessein d'une école unique et confrontées aux ambiguïtés d'une politique tendue vers la recherche d'une adéquation des formations aux emplois, les autorités vont rompre au cours de la décennie suivante avec les principes qui avaient sous-tendu jusqu'alors les politiques éducatives et provoquer par là même un renouveau de la réflexion sur l'orientation. D'une approche mécaniste, initialement centrée sur le placement des élèves en fonction de leurs aptitudes (définies essentiellement en termes de performances scolaires), la réflexion se déplace vers une approche accordant une place particulière à l'accompagnement de l'élève dans la construction de son parcours scolaire et professionnel.

Cette nouvelle approche de l'orientation, plus éducative, va cependant se heurter à l'organisation de l'enseignement qui se met en place à partir des années 1980 et à la conception historique d'une orientation avant tout fondée sur une répartition des élèves et des étudiants en fonction des places disponibles au sein d'une offre donnée. À l'instar des années 1960, où l'enseignement technique avait été conçu pour contenir la massification des effectifs scolaires et préserver un enseignement secondaire et universitaire élitiste, les enseignements professionnel et technologique s'organisent, au cours de cette période, afin de contenir l'augmentation des effectifs attendus en lycée, portée par la politique des « *80 % d'une classe d'âge au niveau du bac* » dans un contexte de chômage massif des jeunes. Les procédures d'orientation sont alors aménagées pour que la voie professionnelle (sous statut scolaire et par apprentissage) constitue, dans une perspective de diversification des voies de la réussite, une alternative au lycée devenu entre-temps lycée d'enseignement général et technologique tandis que la voie technologique devient, quant à elle, une alternative à la voie générale à l'intérieur même du lycée.

⁶ Exposé des motifs de la réforme de l'enseignement public. Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

⁷ Précisons qu'en 1959 l'affectation n'existe pas encore (il faut attendre les années 1970). On « *remet l'enfant à sa famille* » qui doit se débrouiller pour lui trouver une place.

⁸ Le décret du 19 mars 1970, portant création de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep) a mis fin à l'existence du bureau universitaire de statistiques (BUS) qui avait été créé en 1933. Le BUS avait notamment pour tâche de fournir aux étudiants et élèves les enseignements utiles sur l'état du marché du travail.

⁹ Décret n° 71-541 du 7 juillet 1971 relatif à l'organisation des services chargés de l'information et de l'orientation. L'article premier de ce décret instituait des services spécialisés organisés à l'échelon national, académique et local. Leur mission couvrait un large spectre : organiser l'information et l'orientation des élèves dans un processus éducatif d'observation continue de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire, les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et les aider à choisir leur voie dans la vie active, en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social. Les CIO constituaient l'échelon local du dispositif.

Les conditions sont cependant réunies pour que s'installe un double malentendu autour, d'une part, de la finalité du nouveau baccalauréat professionnel créé à cette époque, d'autre part, du slogan des « 80 % au niveau du baccalauréat » – lequel laisse entendre aux élèves et aux familles, notamment les plus modestes, qu'il existe désormais un droit effectif à la poursuite d'études dans l'enseignement général. Or, en dépit du vote de la loi d'orientation de 1989 qui prévoit que l'élève élabore son « *projet d'orientation scolaire et professionnelle en fonction de (ses) aspirations et de ses capacités* », le caractère contraignant de la décision d'orientation n'est pas remis en cause. L'élève, en définitive, n'est pas maître de son avenir. Dans les faits, le nombre de bacheliers professionnels explose alors que celui des bacheliers généraux reste quasiment stable au cours des décennies suivantes¹⁰. La digue et le canal fonctionnent à nouveau¹¹.

Bien qu'une nouvelle conception de l'orientation, plus éducative et centrée sur l'individu, tende à se répandre au sein du monde éducatif, cette vision continue de se heurter à la dimension historique de l'orientation qui confère une priorité à l'objectif de régulation des flux. C'est en définitive dans le monde du travail qu'il faut rechercher les causes profondes des évolutions qui vont affecter l'approche de l'orientation en France. Parce qu'elle devient le vecteur de l'accompagnement des mobilités professionnelles, l'orientation est mobilisée au début des années 2000, partout en Europe, pour accroître l'employabilité des salariés¹². Longtemps considérée comme le simple corollaire d'autres politiques (enseignement, formation professionnelle, emploi), l'orientation intègre alors, dans la perspective d'une formation tout au long de la vie et d'une économie fondée sur la connaissance, le champ des politiques publiques à part entière. Afin de lever l'obstacle d'un système d'orientation segmenté, jugé responsable de l'inefficacité du dispositif d'ensemble, la France engage une série de réformes à deux niveaux. D'une part, des réformes transversales aux différents segments de l'orientation (scolaire, supérieur, formation professionnelle) sont conduites au plan régional en lien avec les lois de décentralisation successives. D'autre part, des réformes internes à chaque segment sont menées au niveau central.

Ces réformes substituent à une orientation jusqu'alors fondée sur l'existence de paliers d'orientation un accompagnement en continu destiné à permettre aux jeunes de développer leur aptitude à s'orienter tout au long de leur parcours. Tandis que cette approche se donne à lire dans l'avènement de la notion de parcours dont la traduction opérationnelle prend, à travers le parcours Avenir ou encore le continuum bac - 3, bac + 3, le visage d'un accompagnement personnalisé en continu, les algorithmes (Affelnet, APB puis Parcoursup) sont mobilisés en vue de conférer une nouvelle légitimité à des procédures d'affectation qui apparaissent de plus en plus en contradiction avec l'idée même d'une orientation choisie.

Cette nouvelle conception de l'orientation définie comme « *processus continu*¹³ » qui se diffuse en Europe s'inscrit en rupture avec la prise en charge traditionnelle de publics spécifiques à des moments précis de la scolarité (paliers) par des personnels spécialisés. Elle rompt également avec le traitement sectoriel des questions liées à la formation (orientation, insertion, décrochage, etc.) et avec la conception jusqu'alors dominante d'un champ dédié aux seuls acteurs de la formation initiale. Parce qu'elle implique de lever les obstacles à la construction de parcours de formation de moins en moins linéaires, cette évolution implique de rechercher de nouvelles formes de gouvernance davantage déconcentrées ainsi que de nouvelles modalités d'action plus collective sous-tendues par une approche réticulaire qu'il convient toutefois de clarifier (*préconisation 10*).

¹⁰ En 1995 on comptait 287 000 bacheliers généraux. En 2010, ils ne seront que 279 000. Il faudra attendre 2015 pour que l'on observe une hausse 337 000 en 2017. Une progression particulièrement lente par rapport aux bacheliers professionnels dont l'effectif est quasi doublé dans le même temps. De 1995 à 2010 on passe ainsi de 67 000 à 119 000 bacheliers professionnels. Les filières technologiques ont régressé sur cette période. On comptait 153 000 bacheliers technologiques en 2000. Il n'y en a plus que 128 000 en 2017.

¹¹ La double métaphore de la submersion et de l'endiguement est constamment présente dans les propos du général de Gaulle quand il évoque la « *ruée vers les lycées* », leur « *submersion* », les « *digues à édifier* », la nécessité de « *désencombrer* » et de « *débarrasser* » le secondaire classique en organisant des « *dérivations vers le technique* ». Cf. note 95 du rapport.

¹² Elle va prendre, en France, la forme principale de deux dispositifs complémentaires : les bilans de compétence (BDC) pour l'aide au projet professionnel et la validation des acquis de l'expérience (VAE) pour la reconnaissance des acquis.

¹³ « *Processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences...* ». « *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie* ».

Se faisant, elle se heurte au cloisonnement des dispositifs et des réseaux d'acteurs en charge de l'information et de l'orientation maintes fois dénoncé et jugé responsable de l'inefficacité du dispositif d'ensemble.

Or, dans un contexte de développement des réseaux sociaux et de multiplication d'acteurs privés, il devient urgent pour le service public de faire converger l'expertise des opérateurs qui interviennent à son profit autour d'un même objectif commun : celui d'accompagner les jeunes, les familles, mais aussi les personnels afin que tous puissent accéder à une information neutre et de qualité.

Cela suppose en premier lieu, une coordination renforcée des opérateurs publics tant en matière de production que de diffusion de l'information. Parce que cette information constitue un bien public¹⁴ dont chacun doit pouvoir disposer pour des raisons d'équité et d'efficacité, les opérateurs que sont la Depp, le SIES, l'Insee, le Céreq, la Dares et l'Onisep doivent s'associer pour améliorer la lisibilité du dispositif d'ensemble (*préconisations 4 et 5*). **Au-delà de l'expertise qu'ils ont acquise en matière d'analyse des parcours des élèves et des étudiants, cela implique une meilleure exploitation de ces sources institutionnelles** dont le potentiel demeure largement inexploré, notamment par les acteurs du système éducatif (*préconisation 6*).

De façon plus générale, les constats établis dans ce rapport mettent à mal l'idée d'une « orientation choisie » pour tous. Nonobstant de réelles avancées en matière d'information, de développement d'outils et de dispositifs d'accompagnement des élèves et des étudiants ou encore de lutte contre le décrochage, comment expliquer la permanence de choix d'orientation aussi genrés ? Comment comprendre la concentration des élèves et des étudiants dans quelques formations sans lien avec l'offre existante ? Comment interpréter la présence d'inégalités territoriales importantes en matière d'offre de formation ?

La persistance de telles inégalités en matière de choix d'orientation légitime de réaffirmer les objectifs du parcours Avenir dans la lutte contre les stéréotypes et les clichés qui entourent les métiers et les formations afin qu'aucun élève ne s'interdise certaines voies de la réussite (*préconisation 14*). De tels constats commandent en particulier que l'on évalue de façon rigoureuse chacune des étapes du processus de décision d'orientation. Parce qu'elles expriment réglementairement la façon dont les décideurs entendent réduire l'écart qui s'exprime entre les aspirations individuelles, l'offre de formation existante et les attentes institutionnelles, les procédures d'orientation sont en effet révélatrices des tensions qui accompagnent la démocratisation de l'enseignement en France.

De ce point de vue, et bien que dans le secondaire ces procédures dissocient officiellement l'expertise du conseil de classe de la décision prise par le chef d'établissement, dans les faits ces décisions se fondent avant tout sur une appréciation du potentiel de l'élève appréhendé essentiellement à partir de ses résultats scolaires. Or, *in fine*, c'est sur la base de ces décisions que se fonde l'affectation des élèves dans les établissements publics. **Compte tenu des enjeux pour les élèves, les familles, mais aussi pour l'institution scolaire, il est aujourd'hui indispensable de pouvoir disposer au niveau national d'une évaluation précise des effets produits par les arbitrages nationaux et académiques opérés en matière d'affectation des élèves** (*préconisations 1 et 2*).

Malgré l'existence de passerelles destinées à les rendre réversibles, les décisions d'orientation et d'affectation prises en fin de troisième et de seconde demeurent lourdes de conséquences pour les élèves qui se trouvent répartis au sein de voies de formation préparant à des baccalauréats différents, que l'on sait déterminants pour l'accès à l'enseignement supérieur et pour la réussite au sein de ce dernier. Ces enjeux ne sont pas étrangers aux élèves qui, comme les personnels, sont conscients des biais existant en matière d'orientation, tant les choix qu'ils sont appelés à effectuer renvoient à une hiérarchie implicite entre la voie générale et les voies technologique et professionnelle – la voie technologique étant par ailleurs quasi absente du champ des possibles des élèves à l'issue du collège. **Une situation d'autant plus paradoxale que si la voie technologique constitue une originalité française par rapport aux autres systèmes européens d'éducation, elle devrait également être perçue comme un atout en matière de diversification des voies de la réussite au lycée, pour peu qu'on la considère comme telle. Pour l'heure ce constat constitue une sérieuse entorse au discours sur l'égalité des voies de formation** (*préconisation 17*).

¹⁴ Jean-Michel Plassard, (2015). *La problématique de déclassement des diplômés et son impact sur les politiques de formation, face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation ?*, Revue française de pédagogie.

Conscients qu'une partie de leur destin se joue dans les choix et les microdécisions de plus en plus nombreux qu'ils sont appelés à faire tout au long de leur parcours de formation, **les élèves et leurs familles, comme les étudiants, sont demandeurs d'une information fiable, rigoureuse, mais aussi d'un accompagnement adapté à leurs besoins** dont certains aspects renvoient à la question centrale de l'insertion professionnelle.

Pourtant, dans les deux cas, **malgré l'existence d'initiatives locales encourageantes qu'il convient de recenser et de diffuser, l'absence d'une coordination effective des différents acteurs et la faible lisibilité des stratégies mises en œuvre au sein des établissements conduisent à reléguer à la périphérie du système une question pourtant centrale dans le cadre de la construction des parcours** (*préconisations 12,15, 16, 21, 23 et 24*). Ainsi, tout en reconnaissant le rôle des professeurs principaux et des psy-EN dans le secondaire et des SCUIO-IP dans le supérieur, nombre d'élèves et d'étudiants continuent de nourrir leur « projet d'orientation » et leur « projet professionnel » au seul sein de la sphère familiale.

Outre qu'elle risque de les enfermer dans ce qui leur est connu et familier alors qu'il convient au contraire de susciter l'ambition de tous les élèves et notamment celle des plus fragiles, à l'image des Cordées de la réussite dont le dispositif doit être renforcé (*préconisation 22*), cette situation est, en fait, emblématique de l'un des paradoxes qui entourent l'orientation en France. D'un côté, un corps spécialisé de fonctionnaires en nombre réduit, les psychologues de l'éducation nationale, dont il est acté depuis longtemps qu'ils ne jouent qu'un rôle limité dans le processus décisionnaire en matière d'orientation. De l'autre, des enseignants qui estiment ne pas se sentir nécessairement compétents, voire tout simplement concernés par le sujet de l'orientation, alors même qu'ils jouent un rôle déterminant dans les décisions prises en la matière

La question de la formation des personnels (*préconisation 19*), le manque de temps ou encore la présence de professionnels de l'orientation sont dès lors régulièrement invoqués pour légitimer l'inaction en matière d'orientation. Or, **dans un contexte de réformes systémiques, la nécessité de faire converger l'action des différents acteurs au-delà des professeurs principaux ou encore des professionnels de l'orientation implique que soient énoncés clairement les objectifs ministériels poursuivis en matière d'orientation à travers un texte de politique générale qui précise les compétences respectives des différents acteurs et ce qui est attendu de chacun d'entre eux** (*préconisation 11*). Il est en outre essentiel de soutenir l'action de celles et ceux qui, bien que convaincus de l'importance d'accompagner les élèves et les étudiants dans la construction de leurs parcours, continuent de se heurter à la difficulté d'objectiver l'analyse des parcours des élèves et des étudiants faute de bénéficier eux-mêmes d'une formation et/ou d'un accompagnement.

Rendu indispensable dans le cadre de la lutte contre le décrochage, dont la définition doit être aujourd'hui revisitée à l'aune de l'obligation de formation des 16-18 ans (*préconisation 7*), **cet impératif de suivi concerne désormais tous les élèves et les étudiants**. Afin d'adapter les modalités de l'aide et de l'accompagnement à l'orientation dans le cadre de parcours qui ne se donnent plus à lire directement, **il convient de mettre à disposition des établissements du secondaire comme du supérieur des outils de suivi robustes** (*préconisations 8 et 13*). À la condition, cependant, que ces outils soient au service d'une analyse objective des parcours, et non d'une justification *a priori* du futur « destin » scolaire et universitaire des élèves et des étudiants. En d'autres termes, il ne saurait être question de substituer un lien de causalité à ce qui relève d'une probabilité statistique, laquelle doit en premier lieu conduire à interroger la nature et les modalités de l'accompagnement mis en place en matière d'orientation. D'autant que, faute d'une définition stabilisée de la réussite (*préconisation 9*), l'idée de trajectoires linéaires accomplies dans un temps prédéfini, en l'occurrence trois ans pour l'obtention d'une licence, constitue toujours un obstacle intellectuel pour penser des parcours de réussite moins linéaires.

De façon plus globale, il apparaît indispensable **de doter le niveau national des outils de pilotage permettant d'appréhender le processus d'orientation dans son intégralité (décision d'orientation, affectation, inscription, insertion) afin que les académies disposent en retour des informations nécessaires pour ajuster leur stratégie en la matière** (*préconisations 3 et 20*). D'autant que si les parcours se diversifient sous l'effet des réformes, force est de constater qu'ils se complexifient non seulement pour les élèves, les étudiants, les familles, mais aussi pour les enseignants et les décideurs.

Ces évolutions interrogent l'organisation et le fonctionnement de l'appareil de formation à tous les niveaux. **Dans le secondaire, le triptyque enseignant/classe/discipline tend à s'effacer au profit d'un collectif d'enseignants et de groupes d'élèves et d'enseignements**.

Au plan local, c'est toute l'organisation du lycée, le fonctionnement des instances, le système de représentation des élèves et des familles, le rôle du conseil de classe qui se trouvent remis en question (préconisation 18). Au plan territorial, le découpage de l'appareil de formation inhérent à la notion de parcours promue par les réformes actuelles interroge l'effectivité du principe de réversibilité. Si ce dernier dépend du degré de porosité des divers dispositifs de formation¹⁵, il est cependant pour partie lié à la façon dont les acteurs en région se saisissent de leurs nouvelles prérogatives en matière d'orientation et d'offre de formation. De toute évidence, la reconfiguration régionale, d'un côté, la réforme territoriale sous-tendue par les principes de simplicité, de proximité et d'efficacité¹⁶, de l'autre, posent en de nouveaux termes la question du rôle respectif de chacun des niveaux de décision et notamment celui des niveaux infrarégionaux (académies, départements, établissements) en matière de cartographie de l'offre ou encore d'orientation.

Parce qu'elles substituent une approche centrée sur l'individu à une démarche centrée sur la formation, les réformes actuelles entendent créer les conditions nécessaires à la construction de parcours personnalisés entendus comme autant de voies possibles et organisées (parce qu'identifiées et sécurisées) d'acquisition de connaissances et de compétences.

En transférant sur l'élève et sa famille la responsabilité de nombreux choix, et en inscrivant ces derniers dans le cadre d'un continuum, ces réformes interrogent cependant leur capacité à se saisir des nouvelles opportunités offertes par la diversification des parcours. Ce faisant, elles contribuent au renouveau de la réflexion sur l'accompagnement en orientation et remettent en cause, dans le secondaire, les choix politiques qui sont à l'origine de procédures pensées avant tout en fonction de parcours linéaires et à l'aune des seuls résultats scolaires, tandis que dans le supérieur la personnalisation de parcours non linéaires tend à se développer. Or, en l'absence d'une cartographie précise des nouveaux parcours et d'une approche stabilisée des notions de réussite et de réorientation dans l'enseignement supérieur, il est à craindre que les décideurs ne puissent appréhender les effets de ces réformes sur les trajectoires scolaires et universitaires. Le risque est alors grand que l'on continue d'imputer à l'université des sorties sans diplômes qui ne sont pas de son fait, et aux bacheliers professionnels le poids de l'échec dans l'enseignement supérieur.

Ce risque est d'autant plus réel que la place que Parcoursup occupe dans le discours sur l'orientation tend à dédouaner certains acteurs de la nécessaire réflexion de fond qu'il convient d'initier en matière d'orientation, et ce bien en amont de la classe de terminale, voire du lycée. La focalisation sur « l'outil » qui en résulte conduit alors à concentrer les critiques sur la plateforme elle-même, occultant l'essentiel qui ne réside pas dans Parcoursup en tant que tel, mais dans la dynamique qui lui est associée et sur laquelle il convient de s'appuyer pour concevoir et mettre en œuvre un accompagnement à l'orientation personnalisé.

De fait, la place occupée par Parcoursup fait oublier le caractère systémique des réformes en cours, lesquelles s'attachent précisément à articuler étroitement orientation et formation sur l'ensemble du continuum bac – 3, bac + 3, en amont comme en aval du baccalauréat. Une telle exposition « médiatique » fait courir le risque à Parcoursup d'apparaître comme la réponse à tous les problèmes en matière d'orientation dans l'enseignement supérieur – une image qui risque de détourner peu à peu la plateforme de sa vocation première d'accompagnement des néobacheliers vers les formations post-baccalauréat.

Pour autant, ni Parcoursup ni Affelnet ne modifieront le caractère particulièrement genré de la demande d'orientation, la persistance de fortes inégalités sociales et territoriales ou encore le décalage entre, d'un côté, une demande qui se concentre sur certaines formations et de l'autre, une offre de formation diversifiée, mais par essence contingentée. Sauf à envisager la mise en œuvre d'une politique d'orientation fondée exclusivement sur l'adaptation de l'offre à la demande, et faute d'un accompagnement adapté au profil des bacheliers et d'une organisation des enseignements construite en ce sens, il est à craindre que les mêmes causes produisant les mêmes effets, le continuum bac – 3, bac + 3 ne demeure un vœu pieux. Or, l'accès à l'enseignement supérieur est une chose, la réussite en est une autre !

¹⁵ Existence de passerelles, mixité des parcours (scolaire/apprentissage), etc.

¹⁶ Rapport IGAENR n° 2015-021, (avril 2015). *Quelle évolution de l'État territorial pour l'éducation nationale, l'enseignement supérieur et la recherche.*

Parce qu'elles s'attachent à élargir la liberté de choix des élèves et des étudiants tout en réduisant les contraintes liées à l'existence de parcours prédéfinis par des dispositions qui assouplissent les conditions d'accès au baccalauréat et aux formations dans l'enseignement supérieur, les réformes en cours convoquent la mobilisation de tous les personnels. En privilégiant des collaborations plus horizontales, elles en appellent à un décloisonnement de l'appareil de formation dans ses dimensions spatiale, temporelle, et plus encore à un décloisonnement culturel afin de mettre en œuvre de manière concertée et effective le principe de réversibilité indispensable à la sécurisation de parcours de moins en moins linéaires.

L'enjeu n'est pas de remettre en cause l'identité professionnelle des différents acteurs qui interviennent en matière d'orientation, mais plutôt de créer les conditions nécessaires pour que ces expertises conjointes puissent s'exprimer et soient placées au service de la construction d'un parcours personnalisé de réussite et d'insertion professionnelle par chaque élève et chaque étudiant.

Préconisations

Dans l'ordre d'apparition dans le rapport

Préconisation 1 : Créer à partir des données académiques concernant l'affectation post-troisième et post-seconde un « univers décisionnel » en matière d'affectation au niveau national. Si l'affectation des élèves relève de la compétence académique, le pilotage de « l'orientation » au niveau national ne saurait se réduire à la production de données agrégées – voire très agrégées lorsqu'il s'agit de l'affectation – concernant les deux seuls paliers d'orientation déterminants pour le parcours des élèves et des étudiants. Afin de doter le niveau national des outils nécessaires à l'analyse du processus d'orientation dans son intégralité (décision d'orientation, affectation, inscription), mais aussi de permettre en retour aux académies d'ajuster leur stratégie en la matière, créer à l'instar de Parcoursup un univers décisionnel de nature à permettre de produire des analyses plus fines en matière d'affectation des élèves au plan national.

Préconisation 2 : Évaluer les effets des arbitrages nationaux et académiques opérés en académie concernant l'affectation des élèves. Afin d'appréhender les effets des choix opérés en académie concernant l'affectation des élèves, eu égard au grand nombre de variables qui nécessite de convoquer une approche « *toutes choses égales par ailleurs* », lancer un programme de recherche destiné à évaluer les effets du paramétrage d'Affelnet sur les trajectoires des élèves.

Préconisation 3 : Intégrer l'ensemble de l'offre de formation dans la procédure d'orientation. Les informations disponibles concernant la demande sociale de formation et la façon dont l'institution y répond dans le cadre de l'affectation concernent essentiellement l'enseignement public sous tutelle du ministère en charge de l'éducation nationale. Il convient de poursuivre et d'amplifier l'intégration des informations relatives à l'enseignement privé sous contrat et à l'apprentissage.

Préconisation 4 : Renforcer la coordination des systèmes statistiques ministériels dans le cadre du bac – 3, bac + 3. L'avènement des mégadonnées (*big data*) renforce la nécessité de disposer des statistiques fiables, cohérentes, reposant sur une méthodologie solide et documentée afin d'éviter l'exploitation « sauvage » de données libres. Les données issues de Parcoursup doivent faire l'objet d'une exploitation systématique en vue de constituer une aide au pilotage à l'échelle nationale et académique. L'existence de domaines d'intervention partagés entre la Depp et le SIES doit par ailleurs conduire à identifier les complémentarités et les doublons en matière de production de l'information. À défaut de réunir les différents services statistiques ministériels (SSM) des ministères en charge de l'éducation et de l'enseignement supérieur, le déplacement des problématiques de l'orientation vers le lycée et les premières années d'enseignement supérieur nécessite de renforcer la coordination entre ces deux opérateurs en les dotant d'un programme de travail commun et de procédures formelles de concertation dans le cadre d'une convention de mise en œuvre.

Préconisation 5 : Renforcer le positionnement stratégique des acteurs qui interviennent pour le compte du MENJS et du MESRI. Le dispositif actuel en matière de diffusion de l'information apparaît peu lisible. Dans un contexte marqué par le développement des réseaux sociaux, qui modifie en profondeur le rapport des jeunes à l'information, et par la diversification des parcours, les ministères en charge de l'éducation, de la jeunesse et de l'enseignement supérieur doivent s'attacher à produire des ressources adaptées et à les mettre à disposition des différents acteurs chargés de l'accompagnement à l'orientation dans les établissements. Dans ce cadre, il convient de rationaliser et d'harmoniser les outils éditoriaux proposés aux usagers et aux acteurs de l'orientation par l'Onisep et le CIDJ.

Préconisation 6 : Valoriser et diffuser les travaux de la Depp, du SIES, de la Dares et du Céreq dans le cadre de la formation initiale et continue de tous les personnels de l'éducation – en particulier celle délivrée par l'IH2EF – pour en faire un élément à part entière de leur culture professionnelle.

Préconisation 7 : Renforcer le repérage des jeunes relevant de l'obligation de formation. Actuellement, le système interministériel d'échange d'informations (SIEI) permet d'identifier les jeunes décrocheurs de plus de 16 ans sortis du système scolaire sans diplôme. Le SIEI permet de fait de repérer les jeunes de 16 à 18 ans qui relèvent de l'obligation de formation. Toutefois, en l'état, ce dispositif ne permet pas la prise en charge des jeunes ayant décroché avant leurs 16 ans et qui relèvent pourtant de l'obligation de formation.

Or, le temps de latence entre la déscolarisation et le repérage compromet souvent le retour en formation. Il est donc nécessaire d'envisager le signalement de la déscolarisation et du décrochage de façon intégrée afin de renforcer la mise en place effective de l'obligation de formation pour tous les jeunes qui doivent en faire l'objet.

Préconisation 8 : Poursuivre et amplifier le développement de l'outil national d'immatriculation et de consultation de façon à créer un identifiant unique pour chaque élève/étudiant. Généraliser les suivis de cohorte.

Préconisation 9 : Stabiliser les notions de réorientation et de réussite dans l'enseignement supérieur. Les transitions qui jalonnent les parcours scolaires et universitaires apparaissent comme autant de processus qui se construisent dans la durée. Toutefois, contrairement à l'enseignement secondaire, où la linéarité du parcours constitue la norme et où tout retard entraîne des conséquences en matière d'orientation, le « retard » dans l'enseignement supérieur est de plus en plus souvent entendu comme la manifestation de la maturation du projet de l'étudiant. L'orientation dans le secondaire et la réorientation dans le supérieur tendent ainsi à structurer de plus en plus les parcours. Or, l'absence de consensus autour du terme de réorientation et la difficulté à cerner la notion de réussite, dans un contexte de personnalisation des parcours dans l'enseignement supérieur, font obstacle à l'analyse et à la compréhension des trajectoires des étudiants.

Préconisation 10 : Définir précisément la notion de réseau dont l'usage renvoie aujourd'hui en matière d'offre de formation à des réalités très différentes quant à l'engagement des parties qui le composent. Dans le cadre des campus des métiers et des qualifications, l'existence de réseaux territoriaux et de réseaux thématiques nationaux autour de grandes filières nécessite de préciser la nature des contreparties liées à la participation à de tels réseaux.

Préconisation 11 : Définir dans un texte de politique générale les attendus ministériels en matière d'orientation. La coordination des nombreux acteurs censés intervenir auprès des élèves et des étudiants nécessite de préciser ce que les ministères attendent précisément de chacun d'entre eux et à quel projet commun ils contribuent. Bien que ces acteurs puissent se référer à des textes précisant leur rôles et missions, ces textes en l'état ne font pas système. Or, c'est de l'action du plus grand nombre, en particulier les enseignants, appuyée par celle des professionnels de l'orientation, les psychologues de l'éducation nationale, action par ailleurs convergente avec celle des parents, que l'on peut attendre des avancées significatives en matière d'accompagnement et d'aide à l'orientation.

Préconisation 12 : Formaliser systématiquement dans le cadre d'une information à destination des parents la nature et les modalités de l'accompagnement et de l'aide à l'orientation des élèves mis en place dans l'établissement. Rendre publique l'organisation retenue sur le site web de l'établissement.

Préconisation 13 : Doter les directions d'établissement du secondaire des outils leur permettant de procéder au suivi des élèves ayant quitté l'établissement. Dans le cadre de l'évaluation des établissements et afin de leur permettre de s'autoévaluer, mettre à disposition des établissements les résultats de cohortes réelles à partir de l'identifiant élève.

Préconisation 14 : Relancer la dynamique du parcours Avenir afin d'en faire un véritable outil destiné à lutter contre les clichés et les stéréotypes qui entourent les métiers et les formations. En faire systématiquement un point d'observation dans le cadre de l'évaluation des établissements avec des indicateurs en termes d'orientation.

Préconisation 15 : Recenser et valoriser les pratiques mises en œuvre concernant l'accompagnement des élèves en Segpa. Identifier les conditions nécessaires à une diffusion plus large de ces modalités à l'ensemble des élèves du collège.

Préconisation 16 : Identifier les bonnes pratiques en matière d'accompagnement et d'aide à l'orientation au lycée. Dans le cadre du suivi de la réforme du lycée, dresser à grande échelle un état des lieux précis concernant la nature et les modalités organisationnelles de l'accompagnement des lycéens en matière d'orientation afin de mutualiser les bonnes pratiques.

Préconisation 17 : Sortir de l’ambiguïté qui entoure l’existence de trois voies de formation au lycée.

Assumer la coexistence d’une voie professionnelle et d’une voie technologique aux finalités distinctes et d’égale dignité. En assurer l’égale promotion sans occulter les spécificités inhérentes à chacune et les différences entre les parcours auxquels elles préparent dans l’enseignement supérieur. Si la voie professionnelle se singularise notamment par sa double finalité (insertion professionnelle, poursuite d’études) et l’alternance des périodes de formation (établissement/entreprise) qui doit conduire à adapter l’offre de formation en BTS à la demande de plus en plus importante de poursuite d’études, la voie technologique constitue une originalité française par rapport aux autres systèmes européens d’éducation, qui devrait être un atout valorisé en matière de diversification des voies de la réussite au lycée et de poursuites dans l’enseignement supérieur.

Préconisation 18 : Faire évoluer l’organisation et les modalités du conseil de classe en lycée compte tenu des évolutions liées à la réforme du baccalauréat.

Préconisations 19 : Former les personnels enseignants à l’orientation. Intégrer des modules de formation à l’orientation dans le cadre de la formation initiale et continue. Ces modules de formation donneront lieu à la délivrance d’une attestation qui sera prise en compte dans le déroulement de carrière des personnels.

Préconisation 20 : Systématiser le suivi de l’insertion et de la réussite des étudiants en L1 à partir des quatre indicateurs identifiés par l’IGÉSR¹⁷ : le taux de présence aux examens¹⁸ ; le taux de réussite¹⁹ ou les crédits ECTS correspondants ; le taux d’insertion dans un parcours de réussite²⁰ ; le taux d’abandon²¹.

Préconisation 21 : Généraliser les dispositifs d’accompagnement en première année dans l’enseignement supérieur. Intégrer dans les référentiels de BTS, à l’occasion de la rénovation de chaque diplôme, un horaire dédié à l’accompagnement.

Préconisation 22 : Institutionnaliser dans le cadre des projets académiques et des projets d’établissement le principe des Cordées de la réussite et des parcours d’excellence afin d’étayer l’ambition de tous les élèves et notamment des plus fragiles. Donner à cette politique, au travers d’un comité interministériel, les moyens d’un pilotage (coordination et suivi) fort aux niveaux national et régional.

Préconisation 23 : Améliorer les conditions d’accès aux stages des étudiants en confortant les structures chargées de leur gestion et de l’accompagnement des étudiants au sein des universités et en développant des outils tels que des banques de stages alimentées par les retours d’expérience, le réseau des *alumni* et/ou l’organisation de rencontres étudiants-entreprises.

Préconisation 24 : Organiser au sein des universités la diffusion des bonnes pratiques en matière d’insertion professionnelle telles que les réseaux d’anciens étudiants ou encore l’accompagnement du projet personnel et professionnel.

¹⁷ Rapport IGÉSR, *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE - Année 2018-2019*, février 2020.

¹⁸ Calculé à partir du nombre de néobacheliers disposant d’au moins une note supérieure à zéro dans chacune des UE auxquelles ils sont inscrits.

¹⁹ Établi à partir du nombre de néobacheliers ayant validé toutes les UE auxquelles ils sont inscrits.

²⁰ Déterminé à partir du nombre de néobacheliers ayant validé au moins 50 % des UE – ou les crédits ECTS correspondants – auxquelles ils sont inscrits.

²¹ Mesuré à partir du nombre de néobacheliers ayant quitté l’établissement et ne se réinscrivant pas l’année suivante dans un établissement d’enseignement supérieur.

Introduction

Longtemps considérée comme le corollaire d'autres politiques (enseignement, formation professionnelle, emploi), l'orientation ne devient un champ à part entière des politiques publiques à construire ou à renforcer qu'au début des années 2000²². Sous l'impulsion de l'Union européenne, qui fixe un objectif de formation tout au long de la vie au service d'une économie fondée sur la connaissance, les États européens sont alors invités à mettre en place dans le domaine de l'orientation des démarches éducatives censées permettre aux jeunes « *d'asseoir sur des bases solides leurs décisions en termes de formation et de carrière et les aider à mettre au point une autogestion efficace de leur parcours d'apprentissage et de leur carrière* ».

Les lois et les réformes engagées n'auront de cesse d'accompagner par la suite le mouvement général d'élévation du niveau de qualification, avec pour ambition affichée de mettre un terme à une orientation jugée inique et source de gaspillage des compétences. Loin de s'expliquer par les seuls écarts de réussite, les écarts sociaux et territoriaux ainsi que les différences de parcours observées trouvent en effet des éléments d'explication dans le fonctionnement même d'une orientation – sélection dont les modalités mettent à mal l'idéal humaniste qui sous-tend la définition officielle donnée par le code de l'éducation : « *L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève [...] mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités* »²³.

Le décalage entre le discours volontariste et bienveillant autour de l'orientation (information, conseil, accompagnement, développement des compétences, etc.) et la logique de répartition des élèves et des étudiants qui s'exprime au moment des choix d'orientation constitue un facteur d'incompréhension pour nombre d'entre eux, pour leurs familles, mais aussi pour les personnels. Au-delà des accusations récurrentes dont sont l'objet les algorithmes permettant de procéder à l'affectation en lycée (Affelnet) et à l'admission dans l'enseignement supérieur (Parcoursup), l'orientation est régulièrement accusée d'être trop complexe, de favoriser les initiés, de provoquer du décrochage, d'accorder aux évaluations reposant sur des connaissances académiques un poids trop important ou encore d'être déconnectée des réalités économiques et de mobiliser une pluralité d'acteurs mal coordonnés.

Toutefois, lorsque l'on parle d'orientation, de quoi parle-t-on réellement ?

Si l'orientation renvoie en premier lieu à un processus de développement de l'individu, elle désigne également un ensemble de procédures administratives destinées à gérer les transitions au sein du système scolaire et universitaire. Ces procédures expriment la façon dont les décideurs, au niveau national et infra, entendent réduire par la voie réglementaire les tensions qui s'expriment entre les aspirations individuelles, l'offre de formation existante et les attentes institutionnelles.

Derrière l'orientation se dissimule ainsi une multitude de problématiques liées aux rôles qui lui sont assignés par les décideurs depuis près d'un siècle. Centré à l'origine sur les questions de sélection, de placement et d'apprentissage, puis de régulation des flux au sein de système éducatif qui se met en place dans la seconde moitié du XX^e siècle, le modèle initial de l'orientation a progressivement fait place à une conception plus éducative. Rompant avec un temps (paliers), un espace (hors cours), un public (en difficulté) et des personnels (d'orientation) qui lui seraient dédiés, l'approche contemporaine de l'orientation entend désormais mobiliser l'ensemble des acteurs afin de contribuer à la formation continue d'individus

²² Dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, une résolution du Conseil de l'Union européenne de 2004, propose une définition commune de l'orientation : « *L'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces compétences* ».

²³ Extrait de l'exposé des motifs de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche « [...] alors que 23 % de nos concitoyens peuvent être considérés comme disposant de "revenus modestes", leurs enfants ne représentent que 13 % des inscrits en première année après le baccalauréat, 9 % en master, et 5 % en doctorat. Les inégalités sociales se reproduisent, s'aggravent même, dans l'orientation. Les bacheliers professionnels et technologiques qui sont amenés à suivre les filières généralistes de l'université, faute d'avoir été accueillis, comme ils le demandaient, respectivement dans les filières de STS et IUT qui étaient pourtant conçues pour eux, subissent en premier cycle un taux d'échec de 6 à 7 fois supérieur à celui de leurs camarades titulaires du baccalauréat général ».

autonomes, en capacité de comprendre les conditions de leur choix et de prendre des décisions en toute connaissance de cause, et ce tout au long de leur vie.

Force est de constater toutefois que, nonobstant les mesures prises jusqu'à présent pour atténuer les critiques dont fait l'objet l'orientation en France, l'observation des parcours de formation révèle la persistance d'un décalage entre l'énoncé d'un principe – « *l'orientation est le résultat d'un projet personnel que l'élève, ou l'étudiant, mènent en fonction de ses aspirations et de ses capacités* » – et la réalité que vivent, chaque année, nombre d'entre eux.

Cette situation est d'autant plus préoccupante que les attentes à l'endroit d'une « École » tenue d'accompagner chacun des jeunes sur la voie de la réussite, condition de leur insertion dans une société en constante évolution, sont fortes. Afin de réduire ce décalage entre le discours, les objectifs et la mise en œuvre de l'orientation, les ministres chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et du travail ont engagé des réformes systémiques destinées à sécuriser les parcours de formation des élèves, des étudiants et des apprentis²⁴. C'est dans ce contexte que l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) se propose, avec ce rapport, de dresser un état des lieux de l'orientation du collège à l'université afin de pouvoir saisir la nature des changements induits par ces réformes.

Ce premier rapport thématique annuel de l'IGÉSR n'entend cependant pas revisiter par le menu l'histoire de l'orientation en France, ni même celle des services qui y ont concouru au travers des différentes époques. Il ne prétend pas davantage dresser une cartographie des bonnes pratiques en matière de dispositifs d'aide à l'orientation et encore moins des possibilités offertes par les formations présentes sur le territoire, la mission ayant centré ses analyses sur les formations prises en charge par les ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

Par une approche à la fois diachronique et synchronique, ce rapport souhaite mettre en lumière, au-delà des intentions affichées, la part de non-dit qui entoure l'orientation en France. Parce qu'ils renvoient à une hiérarchie des voies de formation à laquelle se réfèrent tous les acteurs et qu'ils se donnent à lire dans l'organisation de l'enseignement, les mécanismes implicites qui sous-tendent l'orientation relativisent le discours sur l'égalité des voies de formation, allant de ce fait à l'encontre de l'idée même d'orientation. Or, si l'on admet communément qu'avec l'orientation il s'agit d'aider le jeune à trouver sa voie – sous-entendu, une formation, un métier – on oublie trop rapidement qu'il s'agit, avant toute chose, de l'aider à se trouver lui-même !

Ce rapport consacré à *L'orientation : de la quatrième au master* s'appuie sur un corpus de textes récents, de rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) et aujourd'hui de l'IGÉSR. Il convoque les acquis de nombreuses recherches et se fonde sur l'expertise construite au sein de l'IGÉSR. Mobilisant des comparaisons internationales et prenant en compte la dimension des territoires, il n'a pas pour objet l'évaluation des réformes en cours, mais entend néanmoins éclairer leurs enjeux à travers la question de l'orientation et mettre ainsi à distance un « objet », l'orientation, dont la complexité requiert, en premier lieu, l'humilité.

²⁴ Réforme du baccalauréat ; transformation de la voie professionnelle ; loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants ; loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance ; loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Histoire de l'orientation

Placée au début du XX^e siècle sous la tutelle de l'enseignement technique, l'orientation, d'abord professionnelle, se construit à l'origine en dehors de l'école, autour de la notion d'aptitude, définie comme un ensemble de dispositions variant d'un individu à l'autre, innées et stables, et de la croyance scientifique en une adéquation entre les caractéristiques individuelles et les exigences des métiers. Cette notion de « juste sélection » prévaudra encore lors du passage, au cours des années 1960, de l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire.

Portée par un consensus en faveur de l'intervention de l'État dans les questions d'éducation, la politique éducative qui se met en place avec la V^e République, en intégrant les différentes voies de formation au sein d'un système scolaire unifié, met fin à l'autonomie dont jouissait jusqu'alors l'enseignement technique et fait entrer par la même occasion l'orientation dans le champ scolaire. Au terme de la réforme de 1959, l'orientation se voit alors investie d'une double mission : d'une part, contrôler les flux scolaires dont on craint une croissance anarchique ; d'autre part, rationaliser le fonctionnement du système scolaire naissant, en répartissant les élèves entre les différentes filières selon des critères fondés sur leurs résultats scolaires sans qu'eux-mêmes ni leur famille soient pour l'heure associés aux décisions les concernant.

Parallèlement, le législateur assigne à l'enseignement technique une finalité claire : accueillir tous ceux « *qui n'ont rien à faire dans un enseignement dont l'issue normale est l'enseignement supérieur* ». En faisant de l'échec dans l'enseignement général le principal déterminant de l'orientation vers l'enseignement technique et professionnel, ce choix confirmera les craintes maintes fois exprimées par les défenseurs d'un enseignement technique autonome, qui avaient perçu avec le projet d'une École unique le risque de relégation des élèves les plus fragiles.

Par la suite, soucieux d'élever le niveau général de qualification de la population active et conscients de l'ambiguïté d'une politique visant à la fois l'épanouissement individuel et la recherche d'une stricte adéquation des formations aux emplois, les gouvernements successifs vont progressivement substituer à la conception mécaniste de l'orientation une approche plus éducative qui s'imposera progressivement. Bien que le rôle de l'orientation change (au moins officiellement), cette nouvelle approche se heurte à la conception traditionnelle de l'orientation, qui donne la priorité à la régulation des flux. C'est en fait dans le monde du travail qu'il faut rechercher les causes profondes des évolutions à l'origine, à partir des années 2000 et sous l'impulsion de l'Union européenne, d'une nouvelle approche de l'orientation.

Dans le cadre d'un objectif de formation tout au long de la vie et d'une économie fondée sur la connaissance, les préconisations de l'Union européenne conduisent en France à substituer à une orientation des élèves et des étudiants jusqu'alors fondée sur des paliers d'orientation un accompagnement en continu destiné à leur permettre de développer leur aptitude à s'orienter nécessaire à la gestion des transitions auxquelles ils seront confrontés au cours de leur vie professionnelle. En dépassant le cadre scolaire et universitaire et en visant la capacité de tout individu à faire des choix éclairés tout au long de sa vie, cette nouvelle approche de l'orientation confère alors un rôle déterminant aux notions de parcours et d'accompagnement qui sont au cœur des réformes en cours. Parce qu'elles modifient en profondeur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement secondaire et supérieur, ces réformes placent le système éducatif tout entier sous le double signe du parcours et de la transition que symbolise aujourd'hui le continuum bac - 3/bac + 3. Elles impliquent la recherche de nouvelles formes de gouvernance, davantage déconcentrées, et de nouvelles modalités d'action, plus collectives, contribuant par là même au renouveau du débat sur l'orientation des élèves et des étudiants.

Les procédures d'orientation et de réorientation

Ce chapitre consacré aux procédures d'orientation et de réorientation vise à éclairer, au-delà des prescriptions officielles, les enjeux dont sont porteuses les réformes en cours destinées à réduire la part des orientations « subies ». L'étude de ces procédures renseigne en effet sur la nature et les modalités du processus de sélection mis en œuvre dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur.

Parce qu'elles expriment réglementairement la façon dont les décideurs entendent réduire les écarts entre les aspirations individuelles, l'offre de formation existante et les attentes institutionnelles, les procédures d'orientation, d'affectation et de réorientation sont révélatrices des tensions qui accompagnent la démocratisation de l'enseignement en France depuis près d'un demi-siècle. La question de l'exercice d'un libre-choix par les élèves et leurs familles, celle de ses déterminants sociologiques ou encore celle de la mixité sociale des formations et des établissements sont ainsi au cœur du débat sur ces procédures – lesquelles renvoient par ailleurs à un découpage du territoire qui revêt une dimension éminemment politique.

Bien qu'elles conduisent à dissocier, dans l'enseignement secondaire, l'expertise du conseil de classe de la décision prise par le chef d'établissement, les décisions d'orientation se fondent avant tout sur une appréciation du potentiel de l'élève appréhendée à partir de ses résultats scolaires. Or, ces décisions interviennent à deux moments clés du parcours de l'élève, à l'issue de la classe de troisième et de la classe de seconde générale et technologique. C'est alors seulement que sont mises en œuvre les procédures d'affectation destinées à répartir les élèves au sein des trois voies de formation à l'intérieur desquelles ils pourront encore faire un certain nombre de choix, sauf (à de rares exceptions près sur le mode de « passerelles ») celui de sortir de la voie de formation dans laquelle ils se sont engagés – plus aucune décision d'orientation n'intervenant par la suite.

Cette situation diffère fondamentalement de celle qui prévaut dans l'enseignement supérieur, où l'accès au premier cycle est ouvert de droit à tous les titulaires du baccalauréat et où l'accès aux cycles suivants est réglementé. Une caractéristique qui conduit à concentrer les efforts en matière d'orientation, d'une part sur l'accompagnement dans la procédure d'accès au premier cycle universitaire, d'autre part sur les réorientations au sein de l'enseignement supérieur, Parcoursup se trouvant ainsi investi d'un rôle déterminant.

Bien qu'elles aient été adaptées au cours du temps, ces procédures reposent pour certaines sur des hypothèses remises en question par la notion de parcours qui s'impose aujourd'hui à tous les niveaux de régulation du système éducatif. Si les débats suscités par le développement des algorithmes embarqués par Affelnet-lycée et Parcoursup ont mis en lumière une double exigence de transparence et d'efficacité, les réformes en cours donnent lieu à de nouvelles interrogations. Qu'il s'agisse du conseil de classe, du calendrier des procédures, de l'expression de la demande des élèves et des familles ou encore de la répartition des compétences en matière de décision d'orientation, l'avènement de la notion de parcours remet en cause les fondements mêmes sur lesquels reposaient jusque-là les « *procédures d'orientation et d'affectation* », dont certaines ont été pensées il y a près d'un demi-siècle, à un moment où la proportion de bacheliers atteignait à peine 20 % d'une génération.

L'information

Au cours des deux dernières décennies, un consensus s'est dégagé au niveau européen sur la nécessité d'offrir aux élèves et aux étudiants une information fiable leur permettant de s'orienter en connaissance de cause. Dans une perspective de formation tout au long de la vie et dans un contexte professionnel évolutif, l'accès à une information de qualité sur les débouchés des formations recouvre des enjeux majeurs en matière d'aide à l'orientation : un enjeu d'équité d'abord, une partie de l'information existante n'étant pas immédiatement accessible, voire étant payante ; un enjeu de qualité ensuite, la production d'une information objective et fiable demeurant un défi pour les pouvoirs publics et les opérateurs ; un enjeu de communication enfin, le seul fait de mettre de l'information à la portée d'un apprenant ne préjugant pas de sa capacité à construire et à mettre en œuvre un projet d'orientation.

Or, si elle ne constitue pas une exception en matière d'information, la France se distingue néanmoins par la multiplicité des structures et des acteurs qui interviennent dans le champ de l'information et de l'orientation. Il en résulte une faible visibilité des politiques publiques en la matière. C'est ce constat qui a conduit le législateur à faire évoluer à trois reprises en moins de dix ans le régime de compétences partagées entre l'État et les régions. Ces tentatives de coordination des politiques publiques en matière d'orientation et de formation professionnelle ont certes permis de revisiter systématiquement le dispositif d'information et d'orientation existant. Elles ont toutefois donné naissance, à travers le service public régional d'orientation, à un dispositif complexe. C'est dans ce cadre instable et peu lisible qu'est intervenue la loi du 5 septembre 2018 relative à la liberté de choisir son avenir professionnel qui, face au constat de déséquilibres persistants, a procédé au transfert aux régions de nouvelles compétences en matière d'information sur les métiers et les formations.

Le contexte de décentralisation croissante d'une part, le rapprochement des thématiques « formation professionnelle », « sécurisation des parcours », « accompagnement et anticipation des mutations économiques » de l'autre, ont induit en retour la nécessité d'une réflexion prospective en matière d'emploi et de formation. La question des outils et de la production d'une information objective n'en demeure pas moins un défi pour les décideurs, tant au niveau national que régional, quand il s'agit d'approcher ce que d'aucuns ont qualifié « *d'introuvable relation emploi-formation* ». Si cette information constitue l'un des points sur lesquels les élèves se disent « *le mieux informés et accompagnés* », démêler ses propres envies et les traduire dans un projet professionnel n'en constitue pas moins une difficulté pour nombre d'entre eux. Interrogés à l'issue de leur formation, beaucoup disent ne pas avoir eu une connaissance précise du métier auxquels ils se destinaient avant l'obtention de leur diplôme. Près d'un étudiant sur deux ne savait pas ce qu'il voulait faire au moment du choix d'orientation et plus des deux tiers auraient souhaité être davantage accompagnés dans leur orientation, notamment au niveau du lycée.

Dans ce contexte, l'accès à l'information apparaît comme une condition nécessaire, mais non suffisante à la prise de décision. Plus que l'accès à l'information, c'est sa fiabilité et la capacité des élèves et des étudiants à l'utiliser, dans un contexte de surinformation entretenu par les réseaux sociaux, qui sont interrogées. C'est pourquoi un effort tout particulier apparaît aujourd'hui indispensable de la part des pouvoirs publics. Il s'agit, d'une part, de mieux coordonner les opérateurs en charge de la production et de la diffusion de l'information, d'autre part, de mieux tirer parti des données disponibles, dont le potentiel demeure largement inexploité par les acteurs du système éducatif. S'il ne s'agit pas d'uniformiser le travail effectué dans ce domaine par les opérateurs concernés, il convient à tout le moins de faire converger leur expertise en matière d'information vers un même objectif : accompagner les jeunes et les familles dans la construction d'un parcours personnalisé d'orientation et de formation.

Le décrochage scolaire et universitaire

Il faut attendre les années 2000 et le sommet de Lisbonne pour que le terme de décrochage soit « institutionnalisé », l'Union européenne ayant fait de la réduction des sorties précoces du système éducatif un objectif stratégique en vue de construire une économie durable, intelligente et inclusive. Depuis, les États membres de l'Union européenne se sont fixé l'objectif de limiter à 10 % le nombre de sortants précoces au sein d'une génération à l'horizon 2020 – la France ayant décidé pour sa part de ne pas dépasser un seuil de 9,5 %.

Bien qu'il ne soit pas nouveau, le décrochage constitue un sujet de préoccupation majeur pour la plupart des pays du fait de son ampleur et de ses conséquences humaines, sociales et économiques. Offrir à tous les jeunes une qualification suppose cependant de réduire le nombre de sortants précoces du système de formation. Or, l'absence de consensus autour d'une définition commune et précise du décrochage a longtemps fait obstacle à une politique de prévention en la matière dans l'enseignement secondaire. Quant à l'enseignement supérieur, la lutte contre les sorties sans diplôme se révèle particulièrement difficile tant les notions de décrochage, de réussite ou encore de réorientation, faute de définitions stabilisées, peinent à rendre compte de la réalité des parcours des étudiants.

Dans ce chapitre, il s'agit moins d'analyser ici les multiples dimensions du décrochage que de comprendre comment ce phénomène, longtemps relégué aux marges du système éducatif, en est venu à occuper une place de plus en plus importante dans le discours politique. L'analyse des étapes qui ont conduit à la prise en compte du rôle de l'École dans le processus de décrochage permet en particulier d'appréhender les éléments de rupture et de continuité des politiques publiques qui se sont succédé au cours des dernières décennies.

Après avoir fait la part belle à la remédiation, les politiques publiques ont mis progressivement l'accent sur la prévention et sur la persévérance scolaire, faisant alors apparaître le décrochage à la fois comme un symptôme des difficultés rencontrées par les systèmes scolaires modernes pour répondre aux enjeux actuels, mais aussi comme un problème qui renvoie à l'adhésion de tous les acteurs à une conception de l'École qui assure une véritable démocratisation de l'accès au savoir. En passant d'une logique de droit formel (droit au retour en formation, droit au maintien en formation, etc.) à l'exercice d'un droit réel, l'obligation de formation de formation des 16-18 ans constitue, à cet égard, un changement notable.

En distinguant ce qui relève de la prévention de ce qui a trait à l'intervention, c'est en fait à un changement de paradigme, plus en phase avec la notion même de parcours, auquel tous les acteurs sont invités. Alors que dans un cas, tous les élèves et les étudiants se trouvent concernés par des mesures d'accompagnement personnalisé, dans l'autre, la priorité est accordée aux élèves identifiés comme se trouvant ou risquant de se trouver en situation de décrochage. Si la première approche tend à s'imposer dans l'enseignement secondaire, prévention et intervention s'articulent en revanche dans l'enseignement supérieur.

Ainsi, dans le cadre des réformes en cours, aux mesures qui concernent tous les bacheliers, à l'instar de Parcoursup, se conjuguent d'autres dispositions qui visent explicitement certaines catégories d'élèves et d'étudiants (bacheliers professionnels et technologiques, boursiers, filles, etc.). Cette catégorisation n'est pas sans soulever plusieurs questions. Certaines concernent le repérage *a priori* de ces futurs étudiants et les phénomènes d'étiquetages et de dévalorisation qui peuvent en résulter. D'autres interrogent le possible déterminisme pouvant naître de la perception de telles mesures. Or, si de nombreuses recherches sur le décrochage ont mis en évidence l'existence de facteurs à la fois individuels et contextuels, leurs interactions s'avèrent complexes et constituent un obstacle majeur pour appréhender et circonscrire un phénomène qui demeure mal défini.

L'offre de formation

Fruit de décisions politiques antérieures, le développement des diverses filières de formation et des réseaux d'établissements offre un visage très différent d'un territoire à l'autre. À cet égard, l'éducation nationale, qui accueille la part la plus importante des jeunes en formation, a développé du fait de l'obligation légale de scolarisation un réseau d'établissements qui tisse dans la plupart des régions un maillage serré du territoire. Cette situation diffère fondamentalement de celle de l'enseignement privé, de l'apprentissage et de l'enseignement supérieur, secteurs dans lesquels l'offre apparaît plus concentrée.

La cartographie des réseaux d'établissements, inégalement répartis sur l'ensemble du territoire, constitue cependant une contrainte pour les décideurs en région. Ces derniers se trouvent tenus d'arbitrer entre deux stratégies qui s'opposent en matière de construction de l'offre de formation : soit renforcer les pôles les plus importants, et ainsi concentrer l'offre de formation en des lieux précis du territoire, soit au contraire mailler ce dernier avec des formations accueillant un nombre parfois très réduit d'élèves, notamment en milieu rural, afin d'assurer à tous un égal accès à l'offre.

Quelle que soit la configuration retenue en région, la structuration de l'offre de formation s'inscrit toutefois dans le cadre d'un mouvement long d'élévation du niveau de formation. Dans un contexte où l'offre n'évolue que faiblement, ce mouvement renforce la dimension historique de l'orientation en conférant un caractère central à la gestion des flux. Il s'agit alors tantôt de « capter » une demande diffuse en diversifiant l'offre locale au moyen de formations polyvalentes dont l'intérêt est aujourd'hui remis en question, tantôt de canaliser une demande sociale précise au sein de filières de formation complètes en des points précis du territoire.

L'élaboration de la carte des formations à partir du réseau d'établissements existant constitue ainsi un outil d'autant plus structurant que l'offre locale conditionne la demande des jeunes et des familles, mais aussi le cursus et l'ambition scolaire des élèves. Or, le décalage observé à tous les niveaux entre une offre de formation très, voire trop diversifiée, et une demande genrée par ailleurs concentrée sur un nombre limité de formations, interpelle la capacité des acteurs en région à créer les conditions nécessaires à la construction de parcours plus personnalisés.

Dans ce contexte, le décloisonnement des filières de formation inhérent aux réformes en cours interroge leur inégale représentation sur le territoire national et régional, et pose la question du niveau infrarégional le plus pertinent pour mettre en cohérence les dispositifs de formation nécessaire à la construction des parcours de formation. À cet égard, en faisant de la région académique l'échelon de mise en cohérence des politiques éducatives régionales, en modifiant le régime de compétences entre les régions et l'État en matière d'apprentissage et d'orientation et en renforçant l'autonomie des EPLE, les réformes actuelles modifient les équilibres sur lesquels reposait la construction de l'offre de formation.

Elles interrogent en particulier la façon dont les acteurs vont se saisir de ces nouvelles opportunités pour construire des parcours de formation lisibles, sécurisés, et ainsi promouvoir des modalités d'action plus collectives fondées notamment sur la mise en réseau et la coordination renforcée d'acteurs obéissant jusque-là à des logiques distinctes en matière d'offre de formation. De la réponse à cette question dépendent en partie, non seulement les comportements des élèves et des étudiants en matière d'orientation, mais aussi la façon dont ces derniers envisageront et construiront leur parcours de formation, qu'ils visent une poursuite d'études ou une insertion professionnelle à court terme.

Le collège

Au terme de leur parcours au collège, les élèves sont appelés à choisir entre trois voies d'orientation dont deux conduisent vers la voie professionnelle. À ce stade du cursus scolaire, la voie professionnelle demeure l'alternative à la poursuite d'études au lycée général et technologique. Si le code de l'éducation prévoit que les choix d'orientation sont « éclairés par le dialogue avec les membres de l'équipe éducative et par l'avis du conseil de classe », dans les faits, il s'avère que ces choix demeurent encore soumis à la hiérarchie implicite des voies de formation et déterminés avant tout par les résultats scolaires, les caractéristiques du parcours au collège, le milieu social, le genre ou encore le territoire dans lequel l'élève est scolarisé.

Les constats établis en matière d'orientation et d'affectation, d'une part, le ressenti des élèves et des personnels, d'autre part, attestent de la persistance de biais maintes fois soulignés par les nombreux travaux de recherches sur les liens entre milieu socioculturel et réussite scolaire. Ces déterminismes sociaux transparaissent à travers la perception qu'ont les élèves et les personnels de l'alternative offerte à l'issue du collège en matière de poursuite d'études. D'un côté, le lycée général et technologique (la dimension technologique étant toutefois absente du discours sur l'orientation au collège), qui permet de maintenir ouvert le champ des possibles tout en reportant la réflexion sur l'insertion professionnelle, perçue comme lointaine par la plupart des collégiens ; de l'autre, une orientation vers la voie professionnelle qui implique de se projeter dans un univers méconnu non seulement des élèves, mais aussi des personnels qui sont censés les accompagner. Faute d'une connaissance précise de la voie professionnelle, les élèves comme les enseignants voient dans une telle orientation un choix irréversible et lourd de conséquences pour la suite du parcours. L'observation de l'orientation en fin de collège révèle ainsi une contradiction entre l'affirmation de « l'égalité de valeur » des trois voies de formation et la valorisation de fait de la voie générale.

Ces constats légitiment à l'évidence les mesures contenues dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle – laquelle s'attache précisément à la rendre plus attractive et la spécialisation au lycée professionnel plus progressive. Ils doivent cependant être mis en perspective au regard du rôle prépondérant que joue l'entourage familial en matière de choix d'orientation. Une situation paradoxale, dans la mesure où l'information sur les formations et leurs débouchés professionnels n'a jamais été aussi abondante et aisément accessible.

On mesure ici l'importance, d'une part, d'un pilotage de l'orientation dans toutes ses dimensions et à tous les niveaux de régulation du système scolaire, d'autre part, de la mise en place effective d'un accompagnement et d'une aide à l'orientation, au-delà de ceux offerts par le professeur principal et le psy-EN. Une implication de l'ensemble des acteurs d'autant plus nécessaire que le palier d'orientation de fin de troisième demeure déterminant pour la suite du parcours des élèves. Et pourtant ! Il ressort des observations réalisées en académies que dans la plupart des cas, les actions mises en place en matière d'accompagnement et d'aide à l'orientation demeurent insuffisantes pour faire évoluer des comportements profondément ancrés dans les représentations des formations et des métiers et parfois dans des traditions locales historiquement déterminées.

Bac – 3

L'état des lieux de l'orientation proposé dans ce chapitre vise à éclairer la nature des évolutions qui l'affectent au moment où le lycée connaît une réforme globale de son organisation. Il permet également d'appréhender l'écart qui subsiste entre le principe d'un continuum bac - 3/bac + 3, et la façon dont il est actuellement perçu et mis en œuvre au sein des établissements.

Les constats établis dans ce chapitre en matière d'orientation montrent que, comme au collège, les choix des élèves demeurent déterminés par les résultats scolaires, l'appartenance sociale, le genre ou encore le territoire sur lequel ils sont scolarisés. On retrouve en seconde une hiérarchie implicite des voies de formation. Si la voie professionnelle joue un rôle de régulation des flux vers le LEGT, la voie technologique – quasi absente au collège – joue au lycée un rôle similaire à l'endroit de l'enseignement général. Or, de ce point de vue, filles et garçons n'affichent pas les mêmes ambitions ; la dimension genrée de l'orientation s'affirme non seulement aux deux paliers d'orientation de troisième et de seconde, mais aussi à travers les choix en matière d'enseignements de spécialité et de poursuite d'études.

En supprimant les séries qui constituaient un puissant déterminant de l'accès et de la réussite dans l'enseignement supérieur, la réforme du baccalauréat confère de fait à la classe de seconde un rôle majeur dans l'orientation des élèves, à travers l'alternative qui s'offre à eux entre la voie générale et la voie technologique. Dans un contexte où la famille et les proches demeurent les premiers prescripteurs en matière d'orientation, cela pose la question de la prise en compte effective du public accueilli au lycée et du rôle des différents acteurs concernés par la mise en œuvre de son accompagnement. La question se pose notamment du rôle des professeurs principaux, qui sont fortement sollicités, mais se trouvent quelque peu fragilisés par la fragmentation du groupe « classe » induite par la réforme elle-même.

En replaçant l'orientation au centre des préoccupations des familles, les réformes en cours en font un nouvel enjeu de politique publique. On mesure ici l'importance d'une action coordonnée des différents acteurs censés intervenir dans l'aide aux élèves en matière d'orientation. Toutefois, malgré l'existence d'un volume horaire dédié à cet accompagnement, il ressort des observations en académie, au-delà du discours convenu sur la nécessité d'accompagner tous les élèves, que les priorités et les actions d'information et d'aide à l'orientation sont rarement formalisées, faute de pouvoir objectiver les parcours des élèves.

Ainsi, même lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'un projet pluriannuel, la politique d'orientation des établissements se heurte au manque de données relatives au devenir des élèves dans l'enseignement supérieur. Elle se résume alors souvent à un catalogue d'actions ponctuelles et de rendez-vous plus ou moins formels. Concentrée essentiellement sur l'année de terminale, elle se trouve rythmée par le calendrier de la procédure Parcoursup, dont le rôle en matière d'orientation est aujourd'hui reconnu comme déterminant.

En substituant une approche centrée sur l'individu à une démarche centrée sur la formation, la réforme du baccalauréat, la transformation de la voie professionnelle et la loi ORE créent objectivement les conditions d'une diversification des parcours. Ce faisant, elles transfèrent aux élèves et à leurs familles la responsabilité de nombreux choix tout au long du continuum bac - 3. Dans un contexte où ces choix se heurtent à la faible mobilité des élèves, ces transformations interrogent la capacité des jeunes à se saisir de façon effective des nouvelles opportunités offertes par la diversification de parcours, désormais plus souples, mais aussi moins lisibles et qui requièrent en conséquence un accompagnement renforcé.

Bac + 3

La loi ORE engage une réforme qui entend offrir à l'ensemble des acteurs du continuum bac - 3/bac + 3 un cadre d'action à la fois politique, juridique et opérationnel, porteur d'une évolution des pratiques fondée sur le positionnement des élèves et des étudiants comme acteurs de leur parcours en matière d'orientation comme de formation. Loin de se réduire à Parcoursup, la loi modifie les conditions d'accès à l'enseignement supérieur en ouvrant aux universités la possibilité de mettre en place des parcours aménagés que sont tenus de suivre les étudiants n'ayant pas *a priori* le profil correspondant aux attendus de la formation. Popularisés sous l'appellation de « oui si », ces dispositifs se traduisent, selon les stratégies mises en œuvre par les universités, par des allongements de parcours, par des enseignements de soutien, voire de mise à niveau, ou encore par des dispositifs de tutorat pédagogique.

Conjugué aux nouveaux arrêtés relatifs à la licence, aux modifications de l'accès au master et à plusieurs autres dispositifs mis en place au cours des dernières années, cet ensemble de mesures trace un paysage nouveau du fonctionnement de l'enseignement supérieur. Ces évolutions confèrent un rôle majeur à la réflexion autour du continuum bac - 3/bac + 3, notamment pour atténuer les inégalités sociales, territoriales et de genre qui caractérisent encore les parcours dans l'enseignement supérieur, et qui s'expriment notamment à travers le type de baccalauréat obtenu par l'étudiant.

L'orientation vers l'enseignement supérieur, si elle se distingue par la place occupée par le projet professionnel, répond toutefois aussi à d'autres logiques, plus ou moins prégnantes selon le profil des étudiants : intérêt pour le contenu des études, contraintes liées au parcours scolaire antérieur, etc. On mesure ici les enjeux qui entourent les réformes engagées dans l'enseignement secondaire, telles que l'évolution du baccalauréat ou encore la rénovation de la voie professionnelle.

Dans un contexte où l'accès à l'enseignement supérieur s'élargit sans discontinuer depuis une cinquantaine d'années avec en perspective une France de près de trois millions d'étudiants à l'horizon 2030, se pose la question de la prise en charge de l'accompagnement de ces étudiants par les seuls spécialistes de l'orientation. D'autant que l'augmentation du nombre de bacheliers et la proportion croissante en leur sein de bacheliers professionnels, associée à des capacités d'accueil insuffisantes pour accompagner cette évolution, ont conduit à remettre en cause la frontière traditionnellement admise entre des filières sélectionnant les étudiants sur dossier et les formations universitaires ouvertes de plein droit aux bacheliers.

Bien que la massification de l'enseignement supérieur touche de façon différenciée les filières de formation, la participation des enseignants-chercheurs à cet accompagnement – tout comme celle des enseignants du second degré – devient nécessaire dès lors qu'il s'agit d'un service dû que l'on doit offrir à tous les étudiants, quelle que soit la formation dans laquelle ils sont engagés. L'information délivrée par l'enseignement supérieur en direction de l'enseignement secondaire s'avère à cet égard d'autant plus stratégique que les parcours des étudiants tendent à être de moins en moins linéaires, le principe de réversibilité conduisant à appréhender de plus en plus les réorientations non comme un échec, mais comme l'expression d'une maturation du projet de l'étudiant. Ces changements de trajectoires étudiantes, en constante augmentation, pourraient à terme devenir une voie de réussite au même titre que les parcours linéaires et continus.

Conclusion

L'histoire éclaire les enjeux et les paradoxes qui entourent en France l'orientation scolaire et professionnelle. La complexité de la notion elle-même et des dispositifs qui lui sont associés tient tant à sa polysémie – elle désigne à la fois un processus et le résultat auquel il aboutit – qu'à l'articulation de plusieurs dimensions : sociale, politique, culturelle, etc. Bien qu'elle ne constitue pas « *un mécanisme scolaire en soi* », l'orientation révèle la projection dans l'espace scolaire d'enjeux extérieurs à l'École, qui sous-tendent les choix politiques en matière d'organisation de système éducatif²⁵.

Légitimée par la nouvelle science psychologique, l'orientation, d'abord professionnelle, a intégré le champ des politiques publiques au lendemain du second conflit mondial, après avoir été placée au début du XX^e siècle sous la tutelle de l'enseignement technique, lui-même assujéti pendant longtemps aux besoins en emplois d'une industrie naissante. Portée par un consensus en faveur de l'intervention de l'État autour des questions d'éducation²⁶ entendue comme un facteur de développement social et économique, la politique éducative qui se met en place avec la V^e République, en programmant la mise en système des institutions éducatives, a mis un terme à l'autonomie dont jouissait jusque-là l'enseignement technique, et par là même fait entrer l'orientation dans le champ scolaire.

Nés hors de l'École, l'orientation et l'enseignement technique sont ainsi devenus les instruments d'une politique visant à l'élévation générale du niveau de qualification afin d'élargir le vivier de recrutement des élites et de répondre aux besoins de l'économie aux différents niveaux de qualification, sans remettre en cause « *l'héritage de savoir désintéressé et la tradition humaniste qui constituent l'essence du génie français et fondent son originalité*²⁷ ».

En conférant officiellement à l'orientation un rôle essentiel en matière de régulation des flux, et à l'enseignement technique la mission de recueillir tous ceux « *qui n'ont rien à faire dans un enseignement dont l'issue normale est l'enseignement supérieur*²⁸ », le législateur a créé les conditions pour que, d'une part, l'orientation soit perçue négativement, et que, d'autre part, l'orientation vers l'enseignement technique et professionnel soit essentiellement déterminée par l'échec dans l'enseignement général.

Bien qu'ayant rompu dans les années 1980 avec cette vision mécaniste de l'orientation centrée sur une répartition des élèves en fonction de leurs aptitudes (définies essentiellement en termes de performances scolaires) au profit d'une approche accordant une place particulière à l'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet d'orientation, c'est en définitive dans le monde du travail qu'il faut rechercher les causes profondes des évolutions qui vont conduire, sous l'impulsion de l'Union européenne, à une nouvelle définition de l'orientation. Celle-ci est désormais entendue comme un « *processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences [...]*²⁹ ».

En dépassant le cadre scolaire et en se fondant sur la capacité de tout individu à faire des choix éclairés, cette nouvelle approche de l'orientation, qui sous-tend toutes les réformes depuis deux décennies en France, rompt avec la prise en charge traditionnelle de publics spécifiques, à des moments précis de la scolarité

²⁵ Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, et Georges Solaux, (1997), *S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé : une injonction paradoxale ?*, L'orientation scolaire et professionnelle, p. 478.

²⁶ Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 : « *La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État* ».

²⁷ Exposé des motifs de la réforme de l'enseignement public, décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

²⁸ Guy Brucy, *La naissance du Baccalauréat de Technicien*, in CPC Info, n° 58, second semestre 2016.

²⁹ Le Conseil de l'Union européenne a pris le 21 novembre 2008, une résolution qui recommande aux États membres de renforcer leur rôle dans le cadre d'une stratégie nationale d'éducation et de formation tout au long de la vie. « *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie* ».

(paliers d'orientation) et par des personnels dédiés. Elle rompt également avec un traitement sectoriel des questions liées à la formation (orientation, insertion, décrochage, etc.) et avec la conception jusqu'alors dominante d'un champ réservé aux seuls acteurs de la formation initiale. Parce qu'elle concerne tous les élèves et qu'elle s'inscrit dans la durée, elle oblige à rechercher de nouvelles formes de gouvernance plus proches du terrain et des modalités d'action plus collective (réseaux).

Ce changement de paradigme qui a d'abord concerné l'enseignement secondaire place aujourd'hui le système éducatif tout entier « *sous le double signe du parcours et de la transition*³⁰ ». Car il ne s'agit pas seulement d'aider l'élève à imaginer son « avenir » en élargissant le champ des possibles, mais de développer chez lui un certain nombre d'aptitudes qui doivent lui permettre d'évoluer au sein du système de formation et, plus tard, dans sa vie personnelle et professionnelle. Il s'agit là en un mot d'une véritable démarche éducative, qui doit s'inscrire au cœur même des apprentissages et dans la durée.

Ces évolutions interpellent l'institution dans sa capacité à développer chez les jeunes les compétences qui leur sont aujourd'hui nécessaires pour évoluer au sein d'un appareil de formation profondément remanié et s'insérer à terme dans une société en constante évolution. Elles remettent en cause, dans le secondaire comme dans le supérieur, une organisation pensée avant tout à l'aune de parcours linéaires, caractéristiques d'une organisation de l'enseignement à l'origine pensée en fonction d'une population scolaire et universitaire homogène.

Conscients qu'une partie de leur destin se joue dans les choix et les microdécisions de plus en plus nombreuses qu'ils sont appelés à faire tout au long de leur parcours, les élèves et les étudiants sont aujourd'hui demandeurs d'un accompagnement adapté à leurs besoins qui peine manifestement à se mettre en place. Hormis des réussites locales encore trop souvent isolées, l'absence de coordination des différents acteurs et la faible lisibilité des stratégies mises en œuvre en matière d'information et d'orientation tendent souvent à tenir celles-ci en marge des établissements.

Or, en l'absence d'une cartographie précise des nouveaux parcours et d'une approche stabilisée des notions de réussite et de réorientation dans l'enseignement supérieur, la focalisation sur les algorithmes, conjuguée à la faiblesse du suivi des élèves et des étudiants aux différents niveaux du système, risque d'occulter les effets de ces réformes sur les trajectoires et sur la réussite des élèves et des étudiants – l'université continuant alors d'être tenue pour responsable des sorties sans diplômes et les bacheliers professionnels de l'échec dans l'enseignement supérieur.

Au-delà de leurs effets sur les pratiques professionnelles, ces évolutions interrogent fondamentalement l'organisation et le fonctionnement d'une institution qui s'est construite selon une logique sectorielle et verticale, n'accordant que peu de place à la dimension territoriale. En faisant des rapports horizontaux la clé de l'organisation des dispositifs, les réformes en cours soulignent la nécessité d'une coordination des différents acteurs, de leur formation et celle de la complémentarité de leurs actions au service de la construction des parcours des élèves et des étudiants. Elles en appellent à un décroisement de l'appareil de formation afin de mettre en œuvre le principe de réversibilité indispensable à la sécurisation de parcours de moins en moins linéaires.

L'enjeu n'est pas de remettre en cause l'identité professionnelle des différents acteurs qui interviennent en matière d'orientation, mais plutôt de créer les conditions nécessaires à la mobilisation d'expertises plurielles placées au service de l'accompagnement de tous les élèves et de tous les étudiants. Cela suppose alors de sortir de l'implicite en matière d'orientation et d'indiquer clairement ce que l'institution attend de chacun des acteurs en matière d'accompagnement et d'aide à l'orientation.

³⁰ Rapport annuel 2014 IGEN-IGAENR, *Les transitions dans les ordres d'enseignement*.

education.gouv.fr

Site de l'IGÉSR :
1, rue Descartes
75005 Paris