

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 Wexler, Olivier Rey, avec la participation de Didier Lacroix

ISSN : 1772-8363

ISBN : 978-2-11-162844-1

L'ORIENTATION : DE LA QUATRIÈME AU MASTER

SOMMAIRE

Synthèse	1
Préconisations.....	7
Remarques méthodologiques	10
Première partie. L'orientation : de quoi parle-t-on ?.....	13
Chapitre 1. Histoire de l'orientation	13
1. Naissance de l'orientation professionnelle : à la recherche de la « juste sélection »	13
1.1. Enseignement technique et orientation : un destin commun	13
1.2. Critique de l'enseignement : un enseignement au service d'une sélection par le mérite.....	14
1.3. Un « rattachement surprise » de l'orientation à l'enseignement technique.....	15
1.4. Orientation et psychologie.....	16
1.5. Une prise en charge de l'appareil de formation par l'État.....	17
2. Réforme de l'enseignement : l'orientation et l'enseignement technique au service de la régulation des flux.....	18
2.1. Naissance de l'orientation scolaire	19
2.2. Scolarisation des apprentissages	21
2.3. Refonte de l'enseignement supérieur.....	23
3. Réforme de l'orientation : de nouveaux services et de nouvelles procédures	24
3.1. Réorganisation des services d'information et d'orientation.....	24
3.2. De nouvelles procédures d'orientation.....	25
4. « 80 % », changement de paradigme en matière d'enseignement : vers une approche éducative de l'orientation	26
4.1. Changement de paradigme en matière d'enseignement et d'orientation	27
4.1.1. <i>Décentralisation, émergence d'un nouvel acteur : l'établissement public local d'enseignement.....</i>	<i>27</i>
4.1.2. <i>Prise en compte de l'échec scolaire et suppression des orientations précoces</i>	<i>28</i>
4.1.3. <i>Alternance : reconnaissance de l'entreprise comme lieu de formation</i>	<i>28</i>
4.1.4. <i>Diversification des voies de formation dans le second cycle de l'enseignement secondaire</i>	<i>30</i>
4.2. Refonte de l'enseignement supérieur.....	32
4.3. Une approche éducative de l'orientation	32
5. Avènement d'une orientation tout au long de la vie	34
5.1. Intégration de l'orientation dans le champ des politiques publiques	34
5.2. Orientation, insertion professionnelle des missions de l'université.....	36
5.3. Les algorithmes : à la recherche d'une nouvelle légitimité.....	37

5.3.1.	... en matière d'admission dans l'enseignement supérieur...	38
5.3.2.	... et d'affectation dans l'enseignement secondaire.....	39
5.4.	Une nouvelle définition de l'orientation qui renvoie à la notion de parcours.....	39
5.4.1.	PDMF, PIIODMEP, parcours Avenir : développement chez l'élève de sa capacité à s'orienter	40
5.4.2.	Un accompagnement personnalisé tout au long du segment bac – 3, bac + 3.....	40
6.	Conclusion	41
Chapitre 2. Les procédures d'orientation et de réorientation		42
1.	La procédure d'orientation dans l'enseignement secondaire	42
1.1.	Orientation : des procédures qui concernent tous les établissements scolaires	43
1.1.1.	À l'issue de la classe de quatrième.....	43
1.1.2.	À l'issue de la classe de troisième	44
1.1.3.	À l'issue de la classe de seconde	44
1.1.4.	En classe de terminale.....	45
1.2.	Affectation : une procédure qui ne concerne que les établissements publics	45
1.2.1.	La « carte scolaire » : un acte politique au fondement de l'affectation des élèves.....	45
1.2.2.	Affelnet-lycée : un outil au service de la politique académique... ..	47
1.2.3.	... dont le paramétrage est lourd d'implications pour l'affectation des élèves	48
2.	L'orientation dans l'enseignement supérieur	50
2.1.	Mise en perspective de l'accès à l'enseignement supérieur.....	51
2.2.	Enseignement supérieur : une répartition des étudiants sociologiquement typée	52
2.3.	Une organisation en cycles dont l'accès est très réglementé.....	53
2.3.1.	Le premier cycle.....	53
2.3.2.	Le deuxième cycle.....	55
2.3.3.	Le troisième cycle	56
2.4.	La procédure d'accès au premier cycle de l'enseignement supérieur : Parcoursup.....	56
2.4.1.	Une offre de formations en constante évolution	56
2.4.2.	Les principes directeurs de Parcoursup	56
3.	Mise en perspective au regard des réformes en cours	60
3.1.	Une remise en cause du « groupe classe »	60
3.2.	Un rééquilibrage du « pouvoir de décision » au profit des élèves et des étudiants	61
3.3.	Des décisions réversibles pour des parcours de moins en moins linéaires	62
3.4.	Une annualisation des procédures interrogée.....	63
3.5.	À la recherche de l'introuvable transparence des procédures	64
4.	Conclusion	65
5.	Préconisations.....	67

Chapitre 3. L'information.....	68
1. Un enjeu d'équité.....	68
1.1. Des attentes fortes de la part des jeunes et des familles	69
1.2. Une gouvernance qui peine à se trouver	69
1.2.1. <i>Service public d'orientation : l'État « chef de file »</i>	70
1.2.2. <i>Service public régional d'orientation (SPRO) : la région « cheffe de file »</i>	70
1.2.3. <i>Au final : un régime de compétences partagées complexe et peu lisible</i>	71
1.3. Diffusion de l'information : des réseaux d'opérateurs nationaux historiquement cloisonnés	72
1.3.1. <i>L'Onisep</i>	72
1.3.2. <i>Le réseau information jeunesse</i>	73
1.3.3. <i>Centre Inffo</i>	74
1.4. Une multitude de réseaux d'acteurs locaux.....	74
1.4.1. <i>CIO, SCUIO, BAIP-Observatoire de l'insertion professionnelle</i>	75
1.4.2. <i>Le réseau Information Jeunesse</i>	77
1.4.3. <i>Les missions locales</i>	77
1.4.4. <i>L'enseignement privé sous contrat</i>	78
2. Un enjeu de qualité	79
2.1. Une multitude de sources de production de l'information au niveau national.....	79
2.1.1. <i>Changement de paradigme : de la prospective à la stratégie</i>	79
2.1.2. <i>Les services statistiques ministériels</i>	80
2.1.3. <i>La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance</i>	80
2.1.4. <i>La sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques</i>	81
2.1.5. <i>L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire</i>	82
2.1.6. <i>L'Insee</i>	82
2.1.7. <i>Les bases Onisep</i>	82
2.1.8. <i>La Dares</i>	84
2.1.9. <i>Le Céreq</i>	84
2.1.10. <i>Pôle emploi</i>	85
2.2. ... qui recoupe pour partie les sources d'information multiples en région... ..	85
2.2.1. <i>Les Carif-Oref</i>	85
2.2.2. <i>Les DIRECCTE</i>	85
2.2.3. <i>Les rectorats</i>	85
2.3. ... et la prospective sectorielle des métiers et des qualifications.....	86
2.3.1. <i>Les observatoires de branches</i>	86
2.3.2. <i>L'approche par secteurs et par filières</i>	86
3. Un enjeu de communication	87
3.1. L'accès à l'information : une condition nécessaire, mais non suffisante.....	87
3.2. Un foisonnement de sites privés dédiés à l'information sur les métiers et les formations....	88

3.2.1.	<i>... qui en appelle à une médiation.....</i>	88
3.2.2.	<i>... tout au long du parcours de l'élève</i>	89
4.	Mise en perspectives au regard des réformes en cours	89
4.1.	Le parcours Avenir : un accompagnement qui peine à s'implanter.....	90
4.2.	<i>... dans un contexte de diversification des parcours... ..</i>	90
4.3.	<i>... qui en appelle pourtant à une meilleure coordination des acteurs... ..</i>	91
4.4.	<i>... dans le cadre d'un régime de compétences partagées entre l'État et la région qui doit être stabilisé.....</i>	92
5.	Conclusion	93
6.	Préconisations.....	94
Chapitre 4.	Le décrochage scolaire et universitaire	95
1.	Le décrochage dans l'enseignement secondaire	96
1.1.	Un phénomène longtemps relégué aux marges du système de formation.....	96
1.1.1.	<i>Le décrochage scolaire : un corollaire d'une École de masse</i>	96
1.1.2.	<i>Une prise en charge progressive par l'École.....</i>	97
1.1.3.	<i>Naissance de la MGI et responsabilisation des établissements</i>	97
1.2.	Limites d'une politique nationale interne au ministère chargé de l'éducation nationale.....	98
1.3.	Mise en œuvre d'une politique interministérielle de lutte contre le décrochage.....	98
1.4.	Une nouvelle étape dans la lutte contre le décrochage scolaire	100
1.5.	Décrocheurs scolaires : De quoi parle-t-on ? Qui sont-ils ? Combien sont-ils ?.....	101
1.6.	Le décrochage un symptôme du fonctionnement de l'institution scolaire	103
1.6.1.	<i>Un processus mal renseigné.....</i>	103
1.6.2.	<i>Un poids prépondérant des variables scolaires... ..</i>	104
1.6.3.	<i>... qui s'ancre dans un environnement scolaire et territorial.....</i>	105
2.	Le « décrochage » dans l'enseignement supérieur	106
2.1.	Le « décrochage » : une notion inadaptée à l'enseignement supérieur.....	106
2.2.	Un phénomène difficile à quantifier... ..	108
2.2.1.	<i>... qui nécessite de définir la notion de réussite... ..</i>	108
2.2.2.	<i>... et celle de réorientation.....</i>	109
2.2.3.	<i>... et qui concerne en tout premier lieu les premières années dans l'enseignement supérieur</i>	110
3.	Mise en perspective au regard des réformes en cours	111
3.1.	Un accès au second cycle professionnel « officiellement » sécurisé	111
3.2.	Un changement de paradigme avec l'obligation de formation pour les 16-18 ans.....	112
3.3.	Un « accompagnement personnalisé » généralisé au service d'un parcours de formation adapté	114

3.4.	Des indicateurs indispensables pour rendre compte des parcours	116
4.	Conclusion	118
5.	Préconisations.....	119
Chapitre 5. L'offre de formation.....		120
1.	Une pluralité d'acteurs dans le cadre de procédures complexes... ..	121
1.1.	Le PRDF : un outil de programmation politique des formations professionnelles... ..	122
1.2.	... qui repose sur un décloisonnement de l'appareil de formation... ..	122
1.3.	... et une approche intégrée de l'orientation, de la formation et de l'insertion... ..	123
1.4.	... dont les principes auraient pu gagner l'enseignement supérieur.....	124
2.	Des contextes régionaux très typés.....	125
2.1.	Enseignement secondaire	125
2.1.1.	<i>Un contexte démographique et une densité de la population propre à chaque région... ..</i>	<i>125</i>
2.1.2.	<i>... auxquels répond une organisation spatiale des établissements spécifique à chaque région.....</i>	<i>125</i>
2.1.3.	<i>... qui renvoie à une certaine conception de l'aménagement du territoire... ..</i>	<i>126</i>
2.1.4.	<i>... propre à chaque modalité de formation.....</i>	<i>127</i>
2.1.5.	<i>... et dont les principes d'action sont fortement contraints.....</i>	<i>128</i>
2.2.	Enseignement supérieur	129
2.2.1.	<i>Une part des étudiants à l'université et du privé très variable selon les académies.....</i>	<i>129</i>
2.2.2.	<i>Des déséquilibres territoriaux majeurs en fonction de la nature des études</i>	<i>130</i>
3.	Mise en perspective au regard des réformes en cours	130
3.1.	Des parcours diversifiés dont la lecture n'est pas immédiate	131
3.1.1.	<i>Une diversification de l'offre de formation en lycée.....</i>	<i>131</i>
3.1.2.	<i>... conjuguée à une refonte des formations professionnalisantes dans l'enseignement supérieur... ..</i>	<i>132</i>
3.1.3.	<i>... qui interroge l'existence de trois voies de formation.....</i>	<i>134</i>
3.2.	Une offre de formation coordonnée et cohérente	135
3.2.1.	<i>Transfert de l'apprentissage aux branches professionnelles : de nouveaux équilibres à trouver en matière de planification de l'offre de formation... ..</i>	<i>136</i>
3.2.2.	<i>... dans un contexte de réforme territoriale.....</i>	<i>137</i>
3.2.3.	<i>... qui complexifie l'accompagnement des réformes</i>	<i>138</i>
3.3.	Une approche réticulaire encouragée.....	139
3.3.1.	<i>La mise en réseau des établissements : une approche nouvelle de l'offre de formation... ..</i>	<i>139</i>
3.3.2.	<i>... qui conduit à revisiter le concept de « lycées des métiers ».....</i>	<i>140</i>
3.3.3.	<i>... et à promouvoir celui de « campus des métiers et des qualifications ».....</i>	<i>141</i>
3.3.4.	<i>... mais qui nécessite d'être clarifiée.....</i>	<i>142</i>
4.	Conclusion	144
5.	Préconisations.....	145

Deuxième partie L'orientation : quelles réalités ?	146
Chapitre 1. Le collège	147
1. L'orientation en fin de troisième.....	148
1.1. Une orientation référée à une hiérarchie implicite des voies de formation	149
1.2. Une différenciation des parcours au collège qui n'est pas sans conséquence.....	151
1.3. Un poids prépondérant des résultats scolaires.....	153
1.4. Une orientation genrée.....	154
1.5. Des disparités territoriales importantes	156
2. L'affectation post-troisième.....	157
2.1. Une attractivité des formations disparate, difficile à analyser... ..	158
2.2. ... qui malgré des évolutions notables ne prend en compte qu'une partie de l'offre de formation.....	160
2.3. ... et qui ne rend pas compte de la répartition effective des élèves dans les formations	161
2.4. Bilan de la campagne d'automne.....	162
3. Ce qu'en disent les acteurs de l'établissement	163
3.1. La politique (ou stratégie) d'information et d'orientation dans au collège.....	164
3.1.1. <i>Le point de vue des personnels d'encadrement</i>	<i>164</i>
3.1.2. <i>Le point de vue des équipes éducatives</i>	<i>167</i>
3.1.3. <i>Sources, ressources</i>	<i>168</i>
3.1.4. <i>Les attentes, souhaits, propositions.....</i>	<i>169</i>
3.2. L'accompagnement à l'orientation vu par les collégiens.....	171
3.2.1. <i>Connaissance des possibilités d'orientation post-troisième.....</i>	<i>171</i>
3.2.2. <i>Par qui sont-ils informés ?.....</i>	<i>172</i>
3.2.3. <i>Sources et ressources</i>	<i>173</i>
3.2.4. <i>Leurs attentes.....</i>	<i>174</i>
3.2.5. <i>Une procédure d'affectation critiquée pour son opacité</i>	<i>175</i>
4. Conclusion	176
5. Préconisations.....	178
Chapitre 2. Bac – 3.....	179
1. L'orientation au lycée	180
1.1. Des choix d'orientation en seconde genrés et sous-tendus par une hiérarchie implicite des voies de formation	181
1.2. Des disparités territoriales importantes	182
1.3. Des choix typés en matière d'enseignements de spécialité en classes de première et de terminale	183

1.4.	Le parcours dans la voie professionnelle à l'issue de la classe de seconde et du CAP	184
1.5.	Bilan de la campagne d'automne de 2019	185
2.	L'admission dans l'enseignement supérieur	186
2.1.	Une offre qui ne cesse de s'élargir	187
2.2.	Un accompagnement aux différentes étapes de la procédure.....	187
2.3.	Un aménagement des cursus universitaires	188
2.4.	Une progression des demandes de poursuite d'études qui cache de fortes disparités	188
2.5.	Des propositions en lien avec le type de baccalauréat d'origine	190
3.	Ce qu'en disent les acteurs des établissements	192
3.1.	Une politique d'information et d'orientation souvent peu formalisée et parfois réduite à la seule action des professeurs principaux	193
3.1.1.	<i>Le point de vue de l'encadrement de l'établissement</i>	<i>193</i>
3.1.2.	<i>Le rôle prépondérant des professeurs principaux</i>	<i>195</i>
3.1.3.	<i>Le point de vue des équipes éducatives</i>	<i>196</i>
3.1.4.	<i>Le point de vue des lycéens</i>	<i>197</i>
3.2.	Une méconnaissance des parcours des lycéens	198
3.3.	Une mise en réseau des établissements à consolider	200
3.4.	Une faible mobilité des élèves	200
3.5.	Une perception contrastée de Parcoursup	201
3.5.1.	<i>Le sentiment des personnels</i>	<i>201</i>
3.5.2.	<i>Le ressenti des lycéens</i>	<i>203</i>
4.	Conclusion	204
5.	Préconisations.....	206
Chapitre 3. Bac + 3.....		207
1.	Une augmentation générale des effectifs qui masque des évolutions contrastées	208
1.1.	Parcours à l'université : l'écart se creuse entre les bacheliers généraux et les autres bacheliers	208
1.2.	CPGE : un « marché de la formation » à deux vitesses	210
1.3.	STS et IUT : deux voies technologiques qui ne se confondent pas	212
1.4.	Bacheliers professionnels : pas de lien de causalité en matière de poursuite d'études	215
1.5.	De fortes inégalités qui perdurent	216
2.	Des parcours diversifiés qui en appellent à de nouvelles formes de régulation des flux d'étudiants.....	217
2.1.	Des parcours de moins en moins linéaires qui nécessitent une meilleure prise en charge des réorientations.....	217

2.2.	De nouveaux profils d'étudiants et de nouvelles attentes à l'endroit de Parcoursup.....	218
2.3.	Une nouvelle procédure pour l'accès au master à l'issue de bac + 3	219
3.	Une orientation dominée par les perspectives professionnelles et les différenciations internes à l'enseignement supérieur	220
3.1.	Une orientation indexée à la question de l'insertion professionnelle.....	220
3.2.	Des appréciations du parcours dans le supérieur qui varient en fonction du champ des possibles	221
4.	Orientation : une mission de plus en plus partagée à l'université.....	223
4.1.	Les SCUIO : un service dédié reconnu et mobilisé dans le cadre de l'accompagnement des étudiants.....	223
4.2.	De nombreuses initiatives en appui des politiques d'information et d'orientation des universités	224
4.3.	L'orientation : une mission des enseignants insuffisamment reconnue	226
4.4.	Une multiplication des échanges indispensables entre le secondaire et le supérieur	227
4.5.	Salons et portes ouvertes, Mooc : une information à encadrer	228
5.	Conclusion	230
6.	Préconisations.....	231
	Conclusion générale	232
	Bibliographie.....	234

SYNTHÈSE

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.

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

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.*

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.

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

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.

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*).

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

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* ».

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*).

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.

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.

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 décloisonnement 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 saisiront 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 !

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.

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.*

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.

Remarques méthodologiques

Dans une première partie, après avoir rappelé, notamment à partir de travaux de sciences sociales, la façon dont les décideurs ont appréhendé la question de l'orientation en France, les auteurs de ce rapport ont investigué quatre dimensions généralement associées à l'orientation : les procédures, l'information, le décrochage et l'offre de formation. Les analyses conduites dans les chapitres correspondants se fondent sur les nombreux rapports de l'IGEN, de l'IGAENR et de l'IGÉSR dont ceux réalisés, récemment, dans le cadre du suivi des différentes réformes :

- suivi de la réforme du lycée ;
- suivi de la transformation de la voie professionnelle (TVP) ;
- suivi de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE).

L'étude des textes législatifs et des débats parlementaires qui les ont précédés, ainsi que les auditions de responsables en charge de l'orientation au niveau national sont venues conforter ce corpus documentaire (cf. annexe 17).

Débuté en octobre 2019, le travail d'élaboration de ce premier rapport annuel de l'IGÉSR s'est toutefois heurté aux conséquences de la crise sanitaire qui n'ont pas permis de procéder à l'ensemble des auditions initialement prévues. Compte tenu du caractère sensible de la thématique²², du contexte social difficile fin 2019 et des échéances électorales à venir, les pilotes ont souhaité différer les entretiens avec les représentants des collectivités territoriales sur l'intervention de ces dernières dans les établissements au regard des nouvelles compétences qu'elles ont reçues en matière d'information sur les métiers et les formations – entretiens rendus par la suite impossibles en raison du premier confinement.

Dans une deuxième partie, les auteurs du rapport se sont attachés à analyser, sur le plan quantitatif et qualitatif, les parcours des élèves et des étudiants en privilégiant six moments au cours desquels ces derniers sont appelés à faire des choix en matière d'orientation :

- à l'issue de la classe de troisième, entre le lycée général et technologique (LEGT) et le lycée professionnel (LP) ;
- à l'issue de la classe de seconde, entre l'enseignement général et l'enseignement technologique ;
- à l'issue de la classe de première, avec l'abandon par les lycéens de l'un des trois enseignements de spécialités choisis en fin de seconde ;
- à l'issue de la classe de terminale ;
- au cours et à l'issue du premier cycle universitaire de l'enseignement supérieur.

L'approche quantitative de l'orientation s'est appuyée sur les données issues des nombreux travaux de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) du ministère en charge de l'éducation nationale, de la sous-direction des systèmes d'information et études statistiques (SIES) du ministère en charge de l'enseignement supérieur, du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) ainsi que les constats réalisés par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco), la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (Dgesip) et la mission « orientation du scolaire vers le supérieur ».

Les analyses que les auteurs du rapport ont pu en faire ont alors été mises en perspective avec le ressenti des acteurs (chefs d'établissement, enseignants, professeurs principaux, psychologues de l'éducation nationale [psy-EN], conseillers principaux d'éducation [CPE], professeurs documentalistes, responsables de SCUIO-IP²³, enseignants chercheurs, etc.) impliqués sur le terrain dans l'orientation et l'accompagnement des élèves et des étudiants. Six questionnaires ont été réalisés à cet effet (cf. annexe 15). Les correspondants académiques de l'IGÉSR ont diffusé ces questionnaires au sein de leurs académies respectives au cours de l'année 2020.

²² La loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel a modifié le régime de compétences partagées entre l'État et les régions en matière d'orientation et procédé au transfert des activités des Dronisep aux régions.

²³ Service commun universitaire d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle.

Là encore, les conséquences de la crise sanitaire n'ont pas permis de recueillir la totalité des observations et des analyses initialement prévues (cf. annexe 16). Néanmoins, la mission a pu, à partir d'items prédéfinis, synthétiser les observations et les entretiens réalisés avec les élèves et les personnels de cinquante établissements au sein de vingt académies, auxquels sont venues s'ajouter les auditions conduites auprès de responsables en charge de l'orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur (cf. annexes 16 et 17).

PREMIÈRE PARTIE.

L'ORIENTATION : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Chapitre 1. Histoire de l'orientation

Placée au début du XX^e siècle sous la tutelle de l'enseignement technique, lui-même assujéti depuis sa naissance à la fin du XIX^e siècle à l'emploi en raison des besoins d'une industrie naissante, l'orientation, d'abord professionnelle, a intégré au lendemain du second conflit mondial le champ des politiques publiques. Portée par un consensus en faveur de l'intervention de l'État dans les questions d'éducation²⁴, entendue comme un facteur de développement social par ailleurs déterminant pour la croissance économique de la nation, 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 là même l'orientation dans le champ scolaire.

Face à la difficulté de mettre en œuvre le dessein d'une école unique et à l'ambiguïté d'une politique visant à une stricte adéquation des formations aux emplois et à un chômage massif des jeunes, les autorités vont rompre au début des années 1980 avec le modèle mécaniste fondé sur le placement raisonné des élèves en fonction de leurs aptitudes qui a dominé jusque-là l'orientation et lui substituer un modèle « éducatif » qui ne cessera d'être renforcé par la suite, en cohérence avec les recommandations de l'Union européenne.

1. Naissance de l'orientation professionnelle : à la recherche de la « juste sélection »

C'est dans une période de forte mutation industrielle caractérisée sur le plan de la formation non seulement par les carences de l'apprentissage traditionnel mais aussi par l'échec répété des tentatives²⁵ de créer un enseignement professionnel à partir du dispositif existant que se dessinent au début des années 1880, les contours d'un enseignement technique moyen pris en charge en partie par l'État. Jusque-là dépendante des initiatives privées (patronat, syndicats, associations, etc.) et portée pour partie par des considérations moralisatrices et/ou idéologiques, la formation technique et professionnelle suscite des débats qui éclairent la nature des tensions qui vont accompagner l'orientation en France.

1.1. Enseignement technique et orientation : un destin commun

Il faut attendre la fin du XIX^e siècle pour que soient posées les bases de ce qui deviendra par la suite un enseignement technique autonome et élitiste. L'adoption, entre 1880 et 1882, des grandes lois instaurant l'obligation et la gratuité de l'instruction primaire est l'occasion pour les partisans de la scolarisation des apprentissages d'intégrer certains de leurs projets dans la nouvelle législation scolaire. Au-delà du consensus qui prévaut alors sur le fait de réserver cette scolarisation aux seules élites ouvrières, la diversité des points de vue sur la mise en place d'un enseignement technique à l'échelle nationale entraîne de vifs affrontements²⁶, dont les termes permettent d'éclairer les débats qui accompagnent les réformes actuelles de l'enseignement.

Ces affrontements opposent en particulier les représentants du ministère du commerce, défenseurs d'une culture en phase avec les évolutions techniques et donc d'une immersion rapide dans le monde de

²⁴ 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* ».

²⁵ Mis en place par V. Duruy, l'enseignement secondaire spécial est l'enseignement qui manque en France au XIX^e siècle entre le cursus primaire et l'enseignement secondaire classique, réservé à la seule bourgeoisie. Pour Duruy, l'enseignement secondaire spécial sera donc une formation offerte aux enfants du peuple, placée entre le primaire et le secondaire classique, les « Humanités ». Ce nouveau cursus secondaire spécial ne dure que quatre ans sans latin alors que les études classiques se prolongent sur huit ans. Cet enseignement est spécial (et non spécialisé), car il doit s'adapter aux besoins de chaque localité ou région. À partir de 1866, dans les lycées et collèges de France se côtoient donc deux formes d'enseignement secondaire : le classique et le spécial. À l'enseignement classique la théorie, et à l'enseignement spécial les applications, la pratique. Jules Ferry va profondément remanier cet enseignement : en 1891 en devenant « enseignement secondaire spéciale », l'enseignement spécial rejoindra l'enseignement classique. Guy Brucy et Françoise Ropé, (2000). *Suffit-il de démocratiser ?*, Paris, Éditeurs de l'atelier.

²⁶ Bernard Charlot et Madeleine Figeat, (1985). *Histoire de la formation des Ouvriers 1789-1984*, Paris, Minerve.

l'entreprise, à ceux du ministère de l'instruction publique pour lesquels la scolarisation des apprentissages est précisément censée éviter un tel ajustement de la formation aux seules conditions du marché du travail.

Les partisans d'une formation professionnelle exclusivement centrée sur la préparation à un métier s'opposent ainsi au projet des représentants du ministère de l'instruction publique, dans lequel ils voient un refus de reconnaître d'autres formes d'intelligence que celle incarnée par les humanités classiques.

L'arbitrage rendu dans un premier temps en faveur du ministère du commerce et la création en 1895 d'une direction de l'enseignement technique vont alors constituer le socle d'un enseignement autonome et élitiste. Contrairement au souhait des représentants du ministère de l'instruction publique, l'enseignement technique se constitue en cette fin de XIX^e siècle en tant qu'entité distincte des autres types d'enseignement.

Dans un contexte où l'école est organisée en ordres d'enseignement cloisonnés, l'idée même d'orientation n'a pas de sens. La population scolaire est répartie dans les différentes filières en fonction de son origine sociale et les possibilités de passage de l'une à l'autre sont extrêmement limitées. Le système des bourses ne permet qu'à une infime minorité d'élèves du primaire d'accéder à l'enseignement secondaire, ce qui conduira Ferdinand Buisson, en 1910²⁷, à qualifier d'« *exceptions consolantes* » les exemples de réussite scolaire d'élèves issus de milieu populaire.

À la veille de la Première Guerre mondiale, l'enseignement technique ne scolarise qu'une frange extrêmement réduite²⁸ des futurs salariés de l'industrie, dont la formation échappe très largement à l'intervention de l'État. Il faut attendre les lendemains du premier conflit mondial pour que la prise en charge de la formation professionnelle par les pouvoirs publics mette un terme au modèle libéral jusqu'alors dominant et consacre la naissance de l'orientation professionnelle.

Parallèlement aux évolutions technologiques qui affectent l'économie et aux premières tentatives de développement de l'alternance, la période qui suit 1914-1918 voit l'avènement d'un courant de pensée critique à l'égard du fonctionnement de l'enseignement en France.

1.2. Critique de l'enseignement : un enseignement au service d'une sélection par le mérite

En 1918, les Compagnons de l'Université nouvelle²⁹ font valoir dans un manifeste la nécessité de donner à tous les Français la même formation de base et d'élever le niveau général d'instruction en allongeant la durée de la scolarité obligatoire, portée par Jules Ferry à treize ans. Le souci des Compagnons est cependant moins la justice sociale que l'élargissement du vivier des élites dont l'économie française a besoin au lendemain de la guerre. École unique, sélection et gratuité sont les trois principes qui fondent une conception méritocratique de l'école et de l'orientation, ce que d'aucuns appellent le « *courant de la juste sélection* ».

²⁷ Dans un texte paru en septembre 1921 dans le *Manuel de l'enseignement primaire*, Ferdinand Buisson ajoute : « une telle différence nous devient insupportable. Nous avons, pour la masquer, imaginé le système des bourses [...]. Mais ces demi-mesures ne sauveront pas la nation qui se prive chaque année de quelques milliers d'intelligences hors ligne pour réserver ses faveurs aux médiocrités de la classe riche. Elle sera bientôt dépassée par les nations qui sauront mettre en valeur la totalité de leur capital humain, le plus précieux de tous les capitaux. Il faut donc aujourd'hui, par l'unité et la gratuité de l'enseignement, ouvrir aux masses elles-mêmes l'accès de la haute culture ». Jean-Yves Seguy, (2007). *École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des Compagnons de l'Université nouvelle*, L'orientation scolaire et professionnelle 36/3, Inetop.

²⁸ À peine 20 000 élèves. Bernard Charlot et Madeleine Figeat, (1985). *Histoire de la formation des Ouvriers 1789-1984*, Paris, Minerve.

²⁹ En 1917, à Compiègne, un groupe d'officiers, enseignants avant la guerre, échangent sur la société et l'école qu'ils aimeraient voir émerger après le conflit. C'est ainsi qu'ils publient, en février 1918, le fruit de leurs réflexions dans le journal *L'Opinion*. Quelques semaines plus tard, leurs écrits sont rassemblés dans deux ouvrages intitulés *L'Université nouvelle*. Ils signent « Les Compagnons ». Ce n'est qu'en 1919 que leur identité sera révélée. Jean-Yves Seguy, (2007). *École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des Compagnons de l'Université nouvelle*, L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 36, n° 3.

Il s'agit de distinguer les élèves en fonction non plus du milieu social, mais du mérite individuel³⁰, de façon à répondre aux enjeux économiques de l'époque³¹. L'orientation professionnelle apparaît alors comme un moyen de résoudre la crise endémique de l'apprentissage à l'origine de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée³².

Avec l'idée d'école unique apparaît celle de la sélection. C'est par ce biais que l'idée d'orientation va se développer. Il ne s'agit toutefois pas d'être juste pour être juste, mais d'être juste au regard d'un intérêt transcendant la logique individuelle et sociale : celui de la nation. En permettant d'établir la sélection sur une base plus large, l'École unique résout alors deux questions « *elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite*³³ ». En un mot, l'orientation est l'instrument d'une société plus juste au service d'une économie plus efficace³⁴.

1.3. Un « rattachement surprise » de l'orientation à l'enseignement technique

Au sortir du premier conflit mondial, le législateur entend organiser et réglementer l'ensemble de l'enseignement technique avec la loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial (dite loi Astier³⁵) du 25 juillet 1919. Celle-ci instaure pour la première fois des cours professionnels obligatoires et gratuits³⁶ et substitue au certificat de capacité professionnelle créé en 1911 le certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Elle organise, à tous les niveaux, l'administration et le contrôle de ce type d'enseignement, assuré par des inspecteurs nommés par le ministre. Au niveau national, un Conseil supérieur de l'enseignement technique présidé par le ministre du commerce et de l'industrie est consulté sur les projets de loi, de règlements et de décrets généraux relatifs à l'enseignement technique. Au niveau départemental, un comité départemental et, s'il y a lieu, des comités cantonaux de l'enseignement technique sont saisis de toutes les questions afférentes à l'enseignement technique.

Six mois seulement après le vote de la loi, qui dispose dans son article premier que « *L'enseignement technique est placé sous l'autorité du ministère du commerce et de l'industrie* », celui-ci se trouve rattaché, contre toute attente, au ministère de l'instruction publique. La loi du 25 juillet 1919 est alors modifiée par celle du 21 juin 1920³⁷, qui confie la formation professionnelle à un sous-secrétariat d'État à l'enseignement technique. La lecture des débats parlementaires du 15 juin 1920³⁸ éclaire l'incompréhension et les tensions qui entourent à l'époque ce transfert. D'aucuns jugent cette décision en complet désaccord avec les positions de la commission des finances du Sénat et de celle du budget de la Chambre des députés.

³⁰ Les Compagnons estiment que la seule hiérarchie qui doit être établie est celle du « *mérite et de l'utilité* ». L'enseignement démocratique est donc « *celui qui permet de tirer de tout homme le meilleur rendement* » (Les Compagnons, 1918, p. 21). C'est l'intérêt premier du pays qui est mis en avant. « *La patrie a le droit d'exploiter toutes les richesses spirituelles qu'elle possède* » (Les Compagnons, 1918, p. 21). En somme l'orientation devient l'ébauche d'une société plus juste au service d'une économie plus efficace.

³¹ Frank Parsons ouvre en 1908 le premier bureau d'orientation à Boston et y écrit l'ouvrage fondateur de l'orientation professionnelle, *Choisir sa vocation*, qui paraît en 1909.

³² Au lendemain de la première guerre mondiale, ce sont entre 3 000 000 et 4 000 000 d'actifs qui font défaut à l'économie du pays. Guy Brucy, (2013). *L'apprentissage ou... les apprentissages ?*, Revue française de pédagogie, n° 183, p. 15-25.

³³ Les Compagnons, 1918, p. 26.

³⁴ L'ampleur des pertes démographiques, et des besoins de main d'œuvre, les aspirations à des réformes sociales, la relance du projet d'école unique par les Compagnons de l'Université et l'intérêt pour les techniques fondées sur les sciences font du contexte de la guerre un catalyseur pour le développement de l'orientation. Revue de l'ACOP-France, n° 1, mars 2018.

³⁵ Loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial du 25 juillet 1919.

³⁶ Des cours professionnels ou de perfectionnement sont organisés pour les apprentis, les ouvriers et les employés du commerce et de l'industrie (art. 37). Ils sont obligatoires pour les jeunes gens et jeunes filles âgés de moins de 18 ans, qui sont employés dans le commerce et l'industrie, soit en vertu d'un contrat écrit d'apprentissage, soit sans contrat. Ces cours sont, en outre, gratuits.

³⁷ Par le décret du 20 janvier 1920, le gouvernement a pris deux mesures : la première, consiste à créer un sous-secrétariat d'État de renseignement technique, et la seconde, contre toute attente, par une décision de Millerand auparavant ministre du commerce, et depuis devenu Président du Conseil à transférer ce sous-secrétariat d'État – par conséquent la direction de l'enseignement technique – du ministère du commerce, auquel elle appartient. Les historiens qui ont décrit cette période 1892-1920 ont généralement jugé incompréhensible ce revirement de l'homme politique et ce retournement institutionnel.

³⁸ Extrait du compte rendu in extenso des débats au Sénat ; séance du 15 juin 1920, Journal officiel du 16 Juin 1920.

Certains parlementaires évoquent « *la légère insouciance avec laquelle l'enseignement technique a été transféré du ministère du commerce, où il devra au plus tôt être réintégré, au ministère de l'instruction publique, qui ne sait qu'en faire* »³⁹.

Les craintes des partisans d'un enseignement technique placé sous tutelle du ministère du commerce peuvent se résumer ainsi : « *Le propre de l'enseignement technique, c'est d'être souple et varié, c'est de répondre à tous les besoins de l'industrie et du commerce, c'est d'être en communion constante avec eux, de s'inspirer de tous leurs desiderata : or le ministère de l'instruction publique n'est pas le lieu d'asile où se rendent les commerçants et les industriels ; c'est le chemin du ministère du commerce qu'ils prennent quand ils ont besoin de faire entendre leurs doléances et leurs réclamations* »⁴⁰.

Ces parlementaires craignent en définitive que l'université ne mette trop de littérature et de grammaire dans l'enseignement technique et que ce dernier ne perde ainsi son autonomie et son originalité. On retrouve ici le débat de fond qui a nourri, quarante ans plus tôt, l'opposition entre les ministères du commerce et de l'instruction publique autour des finalités mêmes de l'enseignement technique naissant et qui ressurgira plus d'un siècle plus tard lors du vote de la loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018 – d'aucuns jugeant la formation initiale encore trop largement calquée sur le modèle dominant de l'enseignement général⁴¹.

Loin d'être anecdotique, ce transfert de l'enseignement technique au ministère de l'instruction publique fait de la France une exception dans ce domaine, tous les pays européens ayant placé l'enseignement professionnel sous le contrôle du ministère chargé du commerce et de l'industrie. La loi Astier confie à des commissions professionnelles locales le soin d'organiser les formations répondant aux besoins des professions industrielles et commerciales à l'échelle des territoires et de sélectionner les jeunes susceptibles d'y être admis à leur sortie de l'école. Elle leur laisse, en particulier, le soin de vérifier si ces jeunes sont aptes ou non à suivre un cours et prévoit un jury pour délivrer, après des épreuves pratiques et théoriques, un certificat d'aptitude professionnelle qui doit constituer une garantie pour l'employeur.

Considérant que « *les études d'ensemble concernant les méthodes physiologiques et psychologiques d'après lesquelles pouvaient être décelées les aptitudes professionnelles des enfants, par exemple la création de tests, ne peuvent être conduites que par des personnalités d'une valeur scientifique reconnue* », le décret du 26 septembre 1922 détermine le rôle du sous-secrétariat à l'enseignement technique tel qu'il ressort des textes de la loi du 25 juillet 1919 et pose par là même les fondements de l'orientation professionnelle en France.

1.4. Orientation et psychologie⁴²

Dans son article premier, ce décret définit l'orientation professionnelle comme « *l'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'État de l'enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles* » et de les diriger, soit à la sortie de l'école soit pendant les dernières années de la scolarité, vers la profession qui paraît le mieux leur convenir⁴³.

Les conseils individuels d'orientation professionnelle visent à déterminer le métier le plus adapté au profil de chacun. Cette conception de l'orientation prend ses origines dans les travaux de Parsons (1909) aux États-Unis et de Binet (1910) en France⁴⁴. La psychologie, qui se développe aux États-Unis sous la forme de la

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Compte rendu n° 69 de la séance du mercredi 23 mai 2018 de 16 h 15 de la Commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale.

⁴² La psychologie appliquée – ou psychotechnique – se propose de comprendre le fonctionnement des facultés mobilisées par les individus au travail et d'expliquer les différences d'efficacité mesurées par des tests d'aptitudes. Michel Huteau, (1996). *L'école française de psychotechnique 1900-1940*, in Clot Yves (dir.), *Les Histoires de la psychologie du travail*, Toulouse, Octarès.

⁴³ « *L'orientation a pour fonction de réaliser le meilleur ajustement possible entre les exigences d'un métier et les caractéristiques individuelles du jeune* ». André Caroff et Jacky Simon, (1988). *L'orientation des élèves : problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation*.

⁴⁴ *L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques*, Sylvain Obaitek, université de Lille 3, Francis Danvers.

théorie des aptitudes et en France de manière clinique avec des chercheurs tels que Binet, Simon et Piéron⁴⁵, est censée apporter les bases scientifiques nécessaires à l'orientation professionnelle.

Henri Piéron fonde en 1928, avec Henri Laugier et Julien Fontègne, l'Institut national d'orientation professionnelle (Inop), qui deviendra en 1939 l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (Inetop⁴⁶).

Dans cette première moitié du XX^e siècle, l'orientation se construit en dehors de l'école autour de la notion d'aptitude, définie comme un ensemble de dispositions variant d'un individu à un 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.

Pour l'heure, l'orientation professionnelle apparaît comme un « *organisme de transition* » entre la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée en apprentissage ou dans la vie active⁴⁷. « *Elle se situe au moment où (le jeune) quitte l'école pour trouver un employeur* »⁴⁸. Il n'y a donc pas d'orientation scolaire à proprement parler⁴⁹. L'orientation commence à la sortie de l'établissement avec la mention « *à orienter* !⁵⁰ ».

1.5. Une prise en charge de l'appareil de formation par l'État

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le consensus établi autour de la prise en charge de l'appareil de formation par l'État, qui voit là un puissant levier de sa politique économique et sociale, va conduire à l'intégration de l'enseignement technique au sein d'un système éducatif unifié, faisant d'une éducation fondée sur le mérite un enjeu politique majeur. L'autonomie, jusqu'alors perçue comme constitutive de cet enseignement, est alors définitivement condamnée, au moment même où celui-ci s'organise en une filière de formation complète et connaît un réel succès⁵¹. En mettant fin à l'autonomie de l'enseignement technique, le législateur va faire entrer l'orientation dans l'école.

Dans un contexte où se développent les notions de « réserve de talents » et « d'aptitudes », le consensus autour du fonctionnement méritocratique des institutions éducatives est rendu d'autant plus aisé

⁴⁵ Henri Piéron, professeur de psychophysologie et de psychotechnique à l'Institut de psychologie de l'université de Paris créé en 1920, puis professeur de physiologie des sensations au Collège de France à partir de 1923, fonde en 1928, avec Henri Laugier et Julien Fontègne, l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) afin de former des conseillers d'orientation professionnelle et de conduire des recherches dans le domaine de l'orientation. Henri Piéron devient directeur de l'INOP, l'un des premiers instituts français de psychologie appliquée.

⁴⁶ Depuis 1941, l'Inetop est un institut du Cnam.

⁴⁷ Les élèves en fin de scolarité primaire représentent 62 % et l'entrée en enseignement professionnel et technologique 17,5 %. Francis Danvers, (1988). *Pour une histoire de l'orientation professionnelle*, Histoire de l'Éducation, 1988, n° 37.

⁴⁸ André Caroff et Jacky Simon, (1988). *L'orientation des élèves : problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation*.

⁴⁹ C'est lors de son assemblée générale du 27 novembre 1954 que l'Association générale des orienteurs de France (AGOF) devient l'Association des conseillers d'orientation de France (ACOF). Cette décision illustre l'évolution d'une profession qui née en dehors de l'école dans les années 1920 s'est finalement intégrée au système scolaire (décret n° 56-356 du 6 avril 1956). Revue de l'ACOP-France, n° 1, mars 2018.

⁵⁰ Analysant l'orientation scolaire entre les deux guerres mondiales, Viviane Isambert-Jamati souligne la prégnance et la permanence du souci d'éliminer les « *mal orientés* ». Commentant la répartition des rôles qui résultait de la réglementation de 1953 sur les modalités de passage dans la classe supérieure (choix de l'établissement pour les familles, décision interne de passage d'une classe à l'autre pour l'institution scolaire), Simon et Caroff notent que déjà, à cette époque, le terme « orientation » n'était utilisé que pour consacrer l'exclusion de l'établissement : la famille est invitée à orienter le jeune dans une autre voie. Maryse Hénoque et André Legrand (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée - Rêves et réalités de l'orientation*, rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

⁵¹ De 1945 à 1960, l'effectif des ENP, des collèges techniques (ex-EPCI) est passé de 70 000 élèves à 138 500 (hors enseignement privé). Le développement dans les centres d'apprentissage (CA) est encore plus important. De 60 000 apprentis en 1945 on est passé à 203 340 en 1960 (hors cours complémentaires industriels ou établissements privés). Pelpel, Patrice et Troger Vincent (1993), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette Éducation.

qu'il permet sur le plan économique une exploitation optimale des ressources humaines disponibles⁵². La réforme de l'enseignement rendue désormais inévitable devient le point d'ancrage à partir duquel va s'opérer un mouvement qui conjugue extension de la scolarisation et mise en cohérence des structures éducatives. Avec l'avènement de la V^e République se concrétise ainsi le projet d'une école moyenne dont l'idée avait été avancée au début du siècle par les Compagnons de l'Université nouvelle puis relayée par Jean Zay en 1937, avant d'être enfin reprise en 1947 avec le plan Langevin-Wallon⁵³.

L'expansion de la scolarisation et l'unification des structures d'enseignement qui l'accompagne vont cependant rapidement révéler les paradoxes d'une politique destinée à répondre à « *l'immense mouvement, à la fois démographique, économique et humain, qui bouleverse [...] les perspectives traditionnelles de la vie nationale*⁵⁴ » et qui pose à cet effet le principe « *d'une instruction obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans révolus pour les enfants des deux sexes français et étrangers, [...] qui atteindront l'âge de six ans à partir du 1^{er} janvier 1959*⁵⁵ ». Loin de se réduire à l'obligation scolaire, la véritable réforme engagée à l'époque est en fait ailleurs.

2. Réforme de l'enseignement : l'orientation et l'enseignement technique au service de la régulation des flux

L'exposé des motifs du décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public⁵⁶ est emblématique de l'état d'esprit des décideurs de l'époque qui redoutent, sous l'effet du « *mouvement, à la fois démographique, économique et humain* » déjà évoqué, une 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 de filières sociologiquement typées et cloisonnées⁵⁷.

Pour le gouvernement de l'époque, il convient de lier croissance démographique et développement économique sans remettre en question « *l'héritage de savoir désintéressé et la tradition humaniste qui constituent l'essence du génie français et fondent son originalité*⁵⁸ ». Or, à ses yeux, « *de graves contradictions déséquilibrent nos enseignements. Notre enseignement secondaire par exemple s'affaiblit et menace de succomber sous la pléthore. Comment dès lors accepter la perspective de lycées bientôt submergés par un million d'élèves, dont la moitié sans doute n'y seraient entrés qu'en méconnaissant leurs véritables aptitudes ?*⁵⁹ ».

⁵² À la fin des années 1950, des économistes anglo-saxons construisent une théorie dite « du capital humain ». Exposée par G. Becker, en 1964, dans *Human Capital*, cette théorie assimile le travail à un capital dont la rentabilité peut être accrue par l'éducation. Eicher, Jean-Claude ; Levy-Garboua, Louis *et al.* (1979), *Économie de l'Éducation*, Economica.

⁵³ La continuité du thème de l'unification des structures ne doit pas occulter le fait que ce projet trouve des éléments de justification très différents. Pour les Compagnons de l'Université nouvelle « *Séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national* ». La recherche de la démocratisation demeure, en fait, secondaire. L'effort porte la recherche d'une unification des élites scolaires des différents ordres d'enseignement, ceci afin d'assurer en premier lieu un recrutement élargi de l'élite sociale. Cette orientation, sous-tendue par une adhésion partielle au principe d'unification ne devant concerner que les seules structures d'élite de chaque ordre d'enseignement, est également partagée par Jean Zay. En revanche, à cette vision, qualifiée par Henri Wallon de conception individualiste dans laquelle le processus de reproduction joue pleinement son rôle, celui-ci oppose une conception démocratique de l'enseignement qui envisage, elle, « *une élévation totale de la Nation* » quels que soient les emplois qui seront occupés. Cette vision d'un enseignement démocratique diverge également de celle qui sous-tend la politique mise en œuvre avec la V^e République, laquelle s'inscrit dans la continuité de l'École unique, entendue comme l'unification des élites scolaires. Lelievre C., (1996). *L'école à la française en danger*, Paris, Nathan-Pédagogie, p. 239.

⁵⁴ Exposé des motifs de la réforme de l'enseignement public. Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

⁵⁵ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire.

⁵⁶ Exposé des motifs de la réforme de l'enseignement public. Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

⁵⁷ Claude Lelièvre, (1990). *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*, Repères Pédagogiques, Nathan, Paris.

⁵⁸ Exposé des motifs de la réforme de l'enseignement public. Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

⁵⁹ *Ibid.*

L'analyse des dirigeants de l'époque est la suivante : « *Le drame est là : nous retenons dans l'enseignement théorique nombre de jeunes esprits – qui trouveraient mieux leur voie dans l'enseignement technique à l'un ou à l'autre de ses niveaux – et, dans le même temps, nous abandonnons dans l'enseignement utile mais sommaire des classes de fin d'études, ou dans les enseignements courts, des intelligences auxquelles les enseignements longs, technique ou secondaire, vaudraient leur accomplissement véritable*^{60 61} ».

Comment sortir de l'impasse ? Le texte est sans équivoque : « *Par une exacte recherche de ces diverses aptitudes, les différents types d'enseignement doivent recevoir tous les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux. C'est là tout le problème qui n'est pas de hiérarchisation mais de répartition.*⁶² »

Pour y répondre, la France va se doter, au cours de la décennie qui s'ouvre, avec la carte scolaire⁶³, la nomenclature des niveaux de formation et le Centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications (Céreq), d'un « *instrument idéal pour opérer des projections sur l'Avenir et essayer de rationaliser les flux de formation en vue d'en optimiser le fonctionnement dans le cadre d'une adéquation des formations aux emplois*⁶⁴ ».

Toutefois, si « *l'enseignement public a la préférence de la grande majorité des familles...*⁶⁵ » ce qui justifie dans un premier temps une réforme concernant cette seule composante de la question scolaire, le législateur n'oublie pas que « *de nombreuses familles, usant d'une des libertés fondamentales qui leur est reconnue, confient leurs enfants à des écoles privées* » et que « *[...] beaucoup d'écoles privées se trouvent dans une situation matérielle difficile et ne peuvent allouer à leurs maîtres une rémunération suffisante* ». Aussi, engage-t-il la même année avec la loi (dite loi Debré) la réforme de la deuxième composante du « *modèle V^e République*⁶⁶ » relatif à l'organisation d'un système d'enseignement privé contractuel⁶⁷.

2.1. Naissance de l'orientation scolaire⁶⁸

En introduisant une dimension quantitative qu'il convient désormais d'articuler avec une exigence de qualité, le législateur ne peut maintenir l'organisation scolaire existante qui, selon lui, « *[...] ne nous permet de former qu'un chercheur, un ingénieur, un professeur quand il en faudrait deux, un technicien quand trois seraient nécessaires, tandis qu'à l'inverse, se presse dans nos enseignements supérieurs des lettres, de la philosophie et du droit une foule d'étudiants, à qui nous n'avons pas préparé d'autre issue, et qui doivent maintenant recourir à de tardives et difficiles reconversions* ».

On touche ici au cœur des préoccupations des décideurs de l'époque, qui cherchent à élargir la base sociale de recrutement des élites en démocratisant l'accès aux études secondaires et supérieures sans pour autant

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Louis Cros, (1961). *L'Explosion scolaire*, Paris, CUIP. Louis Cros souligne ces inégalités de parcours selon l'origine sociale notamment en termes de qualification. Par l'effet de cette inégalité sociale, près de la moitié des meilleurs élèves des écoles primaires ne sont pas appelés à dépasser le niveau d'une instruction élémentaire.

⁶² Exposé des motifs de la réforme de l'enseignement public. Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

⁶³ Circulaire du 3 mai 1963 relative à la carte scolaire du premier cycle et circulaire n° 65-6 du 5 janvier 1965 définissant la carte scolaire du second cycle et organisant les secteurs du premier cycle et les districts du second cycle. Pour contenir l'augmentation des effectifs à scolariser, la France fait le choix d'un système d'affectation des élèves aux écoles basé sur le secteur géographique. Ainsi, à chaque établissement (école primaire, collège ou lycée) correspond un secteur géographique : sauf dérogation, tout élève doit être scolarisé dans l'établissement de sa zone résidentielle du secteur où sa famille est domiciliée. « *"La carte scolaire" et la "sectorisation" sont les conditions de la mise en place effective de la création d'une "école moyenne" pour tous (mais ce n'est pas la "mixité sociale" qui est visée au premier chef et en tant que telle)* ». Claude Lelièvre, (2015). *La carte scolaire, levier de mixité sociale à l'école ?*, Cnesco.

⁶⁴ Jean-Michel Berthelot, (1993). *École, orientation, société*, Paris, Presses Universitaires de France.

⁶⁵ Exposé des motifs de la loi du 31 décembre 1959.

⁶⁶ Rapport conjoint IGEN-IGAENR, n° 2006-057, (octobre 2006). *La place et le rôle des parents dans l'école*.

⁶⁷ La loi (dite Debré) du 31 décembre 1959 institue la délégation de la mission d'éducation à des établissements qui s'engagent, par contrat, à respecter les règles du service public en matière d'enseignement, et conservent en retour un droit à l'expression de leur identité à travers le respect du « *caractère propre* ».

⁶⁸ L'orientation s'applique moins au choix d'un métier qu'à celui d'une formation et ce choix intervient dans le cadre scolaire et non plus au moment du placement. André Caroff et Jacky Simon, (1988). *L'orientation des élèves : problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation*.

le massifier. Il faut donc sélectionner. Démocratiser et sélectionner suppose alors de canaliser les flux d'élèves en les répartissant entre les différentes filières, autrement dit : « orienter ».

Selon les partisans de cette « orientation sélective », la solution passe par une réduction volontariste des capacités d'accueil de la « voie royale » des lycées classiques et le développement de celles de l'enseignement technique. Dès lors, l'opération indispensable consiste en « [...] un échange de populations scolaires entre l'enseignement long et l'enseignement court. Il fallait contrôler les flux dans les deux sens et mettre en place les mécanismes d'orientation indispensables⁶⁹ ».

Pour y parvenir, la réforme de 1959 énonce un principe : « *il s'agit d'abord de conduire aux enseignements de formation tous les enfants capables de les suivre avec fruit, ensuite de substituer à l'orientation de hasard ou de préjugé [...] une orientation fondée sur la pleine observation de leurs aptitudes*⁷⁰ ». Deux conditions doivent, cependant, être réunies :

- « *Si cette observation requiert que les élèves ne soient pas trop vite dirigés dans les voies qui les engagent définitivement, elle ne doit pourtant ni contrarier, ni ralentir, le déroulement normal des études*⁷¹ ».
- « *Les jeunes intelligences ne sauraient être en rien retardées dans leur élan, non plus d'ailleurs que celles qui se dévoilent plus lentement ne doivent être victimes du délai nécessaire à leur démonstration*⁷² ».

Cette double exigence implique un choix politique majeur en matière d'orientation : l'enseignement lui-même doit devenir le cadre et le moyen de l'observation et de la détection des aptitudes⁷³. La volonté de démocratiser les enseignements était sans doute sincère⁷⁴, et la mise en place du collège pour tous marque un tournant dans l'histoire du système éducatif. Elle aboutit cependant à l'élaboration d'un modèle qui sera par la suite qualifié de « technocratique⁷⁵ ». Ainsi, la décision d'admission des élèves dans la classe supérieure, jusqu'alors prononcée en fin d'année scolaire par le chef d'établissement, conformément à la proposition du conseil de classe⁷⁶ qu'il préside, est transférée aux enseignants eux-mêmes. Des groupes d'orientation sont constitués⁷⁷ et pour chacun d'eux est créé un conseil d'orientation⁷⁸ dont les membres sont nommés par l'inspecteur d'académie. Ces conseils définissent le ou les types d'enseignement qui paraissent le mieux convenir aux dispositions de l'élève, en particulier à la fin de la classe de cinquième (orientation en quatrième) et de la classe de troisième (orientation en seconde).

⁶⁹ Jacques Narbonne, (1994). *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Éditions Denoël.

⁷⁰ Exposé des motifs de la réforme de l'enseignement public. Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

⁷³ Dès lors, le cycle d'observation institué au terme de la loi se voit assigné les principes suivants : « *1° Assurer une prospection aussi complète que possible de nos ressources juvéniles ; 2° Au cours de la phase d'enseignement-observation, laisser les sujets qui auront rapidement confirmé leurs dons s'engager pleinement, et sans perte de temps, dans la voie qu'ils ont choisie ; 3° Cependant, assister les autres, c'est-à-dire la majorité des enfants, dont les aptitudes sont encore peu déclarées ou peu orientées, par une observation rendue obligatoire qui permettra de signaler à leurs familles, d'abord, les contre-indications manifestes, ensuite, s'il en est besoin, et aussi longtemps qu'il sera utile, les réorientations nécessaires ; 4° Enfin, donner aux élèves et aux familles au terme du cycle, un conseil dûment élaboré en vue des enseignements ultérieurs [...] ».*

⁷⁴ Maryse Hénoque et André Legrand (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée - Rêves et réalités de l'orientation*, rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

⁷⁵ André Legrand, (2005). *Des arbitrages politiques inachevés - L'orientation scolaire en France*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 38.

⁷⁶ Avant la tenue de ce conseil, le chef d'établissement provoquait les propositions des professeurs de toutes les disciplines qui concernaient soit : l'admission dans la classe supérieure ; la soumission à un examen de passage ; le redoublement ; une réorientation vers une autre voie.

⁷⁷ Chaque groupe comprend soit des classes de sixième, soit des classes de cinquième, soit des classes de quatrième, soit des classes de troisième, dont le nombre pourra être de cinq à huit. Un même groupe réunit à la fois des classes des lycées et des collèges d'enseignement général. Les classes des collèges d'enseignement secondaire constituent, à chaque niveau, un groupe d'orientation.

⁷⁸ Ce dernier rassemble les maîtres qui représentent chaque classe du groupe, un représentant de l'orientation scolaire et professionnelle et le médecin de secteur du service de santé scolaire et universitaire.

Dans le cas où la famille suit l'avis émis par le conseil d'orientation, l'élève entre de plein droit dans la classe correspondant à l'enseignement conseillé. Dans le cas contraire, il se présente à un examen d'admission⁷⁹.

En instituant un cycle d'observation et d'orientation après le CM2, la réforme de 1959 fait entrer l'orientation dans le champ scolaire. Dès lors, celle-ci va recouvrir deux politiques distinctes, « *même si on les espère complémentaires*⁸⁰ » : une politique de contrôle et de planification des flux scolaires, qu'on entend fonder sur l'adaptation de la formation à l'emploi, et une politique de « *détection des aptitudes, de réduction des erreurs d'aiguillage, de lutte contre les déperditions scolaires* », qui se rejoignent dans l'idée, exprimée dans l'exposé des motifs, selon laquelle « *il faut répartir harmonieusement entre les différents types d'enseignement les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux* ».

2.2. Scolarisation des apprentissages⁸¹

En matière d'organisation des enseignements, la réforme Berthoin de 1959 procède au transfert à l'enseignement secondaire de la responsabilité des cours complémentaires placés sous la tutelle de l'enseignement primaire, lesquels prennent le nom de collèges d'enseignement général (CEG). Les établissements techniques sont rebaptisés respectivement collèges d'enseignement technique (CET) pour les centres d'apprentissage (CA) et lycées d'enseignement technique pour les écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) et écoles nationales professionnelles (ENP). Loin d'être neutre, la terminologie retenue pour ces établissements confirme et accentue le clivage qui les sépare et précise le rôle que les lycées techniques sont désormais appelés à jouer en matière de régulation des flux au sein de l'enseignement secondaire. Cette démarche, qui privilégie la « *mise en école* » de la transmission des métiers, sera qualifiée de « *scolarisation des apprentissages*⁸² ».

Parallèlement à ces modifications qui préparent la mise en cohérence du système scolaire avec les différentes strates de la division sociale et technique du travail, la suppression en 1961 de la direction de l'enseignement technique achève le processus d'intégration de ce dernier au sein du système éducatif en cours de constitution. La poursuite de la politique d'élévation du niveau de formation va désormais conduire le législateur à tenter d'effacer toute trace de sélection dans le premier cycle.

La réforme du collège, entreprise par le ministre C. Fouchet, à l'instigation du recteur J. Capelle⁸³, en créant le collège d'enseignement secondaire (CES)⁸⁴, constitue une première tentative pour accueillir sous un même toit l'ensemble des enfants d'une génération. Il ne s'agit cependant que d'une première étape destinée à retarder la sélection qui se faisait auparavant au sortir de l'école primaire. Le CES ne constitue pas en effet l'école moyenne que préconisait le plan Langevin-Wallon. Ce nouvel établissement possède trois filières qui préparent soit à un enseignement général long, classique ou moderne (voie I), soit à un enseignement général moderne court (voie II) propédeutique à l'enseignement technique, soit enfin à une filière de transition (voie III) débouchant sur le CET et plus souvent sur la vie active.

En fait, l'organisation de ce nouvel établissement ne doit rien au hasard. Elle est emblématique des ambiguïtés qui entourent alors la notion de démocratisation de l'enseignement et par conséquent du rôle dévolu à l'orientation. Présentant les nouveaux « *collèges d'enseignement secondaire* » à la représentation nationale le 19 mai 1965, Georges Pompidou parle ainsi de « *révolution sociale et pédagogique* » et évoque

⁷⁹ Cet examen reste obligatoire pour tous les élèves demandant leur admission dans les établissements d'enseignement technique qui, du fait de leur spécialisation, ont une zone de recrutement très étendue. Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 Réforme de l'enseignement public.

⁸⁰ Jean-Michel Berthelot, (1984). *Orientation formelle et processus sociétal d'orientation*, L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 13, n° 2, p. 91-113.

⁸¹ Entre la guerre 1939-1945 et les années 1990, se distinguent deux périodes dans les politiques de formation professionnelle de l'État en France. À la première, de 1945 à la fin des années 1960, qualifiée par l'historien Antoine Prost de « *scolarisation des apprentissages* » succède à partir des années 1970, une période caractérisée par la volonté politique de promouvoir l'alternance et singulièrement l'apprentissage en entreprise.

⁸² Pour les historiens et les sociologues de l'éducation, parler de « *scolarisation des apprentissages* » fait écho aux travaux de l'historien Antoine Prost qui, dans un ouvrage *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, consacre un chapitre à « *La scolarisation des apprentissages* » à l'essor de la transmission des métiers (et à) l'école dans la période 1930-1963.

⁸³ Jean Capelle, recteur, directeur général des programmes scolaires au ministère de l'éducation nationale au début de la V^e République, est le véritable initiateur de la réforme des collèges (plus connues sous le nom de réforme Fouchet).

⁸⁴ Décrets n° 63-793 et n° 63-794 du 3 août 1963, B0 n° 31 du 5 septembre 1963.

la « *démocratisation* », mais définit celle-ci comme l'ouverture à tous les enfants de l'accès à un enseignement secondaire inchangé et sélectif : « *On trouvera côte à côte un enseignement secondaire, un enseignement du type [primaire supérieur] et un enseignement pratique. Par-là, nous démocratisons l'enseignement parce que nous le mettons à portée immédiate des enfants des campagnes. En même temps, le maintien d'un premier cycle secondaire dès la sixième permet aux élèves les mieux adaptés et les plus doués de ne pas connaître dans leurs études le retard qu'aurait imposé la conception dite du [tronc commun]*⁸⁵ ».

Quoi qu'il en soit, avec cette réforme qui étend l'observation et l'orientation à toute la durée du premier cycle, le véritable palier d'orientation se trouve désormais placé à l'entrée de la classe de quatrième. L'instauration d'un cycle d'orientation de quatre années nécessite dès lors que l'on s'attache désormais à reporter les certifications de l'enseignement professionnel délivrées en fin de cinquième au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire. Le brevet d'études professionnelles (BEP), créé en 1966 et préparé en deux ans après la classe de troisième, répond à cette nécessité en se substituant au CAP en trois ans après la cinquième.

Toutes les conditions d'une intégration de l'enseignement professionnel au second cycle de l'enseignement secondaire se trouvent ainsi réunies. La volonté de reporter l'orientation au-delà de seize ans, et donc de faire disparaître le CAP, se heurte toutefois au problème du recrutement des futurs ouvriers qualifiés détenteurs d'un CAP⁸⁶, auquel reste attachée une partie du monde économique, mais également à celui de l'organisation sociale⁸⁷ au sein de l'entreprise.

Dans ce dispositif, l'enseignement technique est officiellement scindé entre un enseignement technique court et un enseignement technique long : d'un côté, le CET centré exclusivement sur la préparation aux formations de niveau V ; de l'autre, le lycée technique chargé de la préparation aux baccalauréats de techniciens⁸⁸ créés en 1965. De fait, l'enseignement technique devient une voie scolaire parmi d'autres, permettant ainsi de contenir l'augmentation particulièrement significative des effectifs⁸⁹ au cours des années 1960.

En lui conférant officiellement un rôle essentiel en matière de régulation des flux, dans le cadre d'une organisation scolaire qui entend préserver le caractère élitaire de l'enseignement secondaire, le législateur fait entrer l'orientation dans la sphère éducative mais lui assigne un rôle qui marquera durablement son approche en France. Au terme de la réforme de 1959, elle se voit en effet investie d'une double mission : d'une part, contrôler les flux scolaires dont on peut craindre une croissance anarchique ; d'autre part, rationaliser le fonctionnement du système scolaire naissant en répartissant les élèves entre les différentes filières en fonction de leur mérite supposé⁹⁰, sans qu'eux-mêmes et leur famille soient associés à cette décision.

⁸⁵ Yann Forestier, (2013). *Le malentendu réformateur des années 1960*, Histoire de l'éducation, n° 139, p. 73-92.

⁸⁶ Georges Solaux, (1992). *Du CAP et de ses usages (1959-1992)*, Revue française de pédagogie, n° 100.

⁸⁷ Grilles communément appelées « classification Parodi » du nom du ministre du travail de l'époque et élaborées en 1945, qui visaient à classer les salariés en catégories et échelons selon les professions. Les arrêtés Parodi déterminent une grille de classement des ouvriers dans le but de régler l'attribution des salaires à une époque où ils sont fixés par l'État. Cette hiérarchisation entre manœuvres (travaux les plus simples), ouvriers spécialisés (OS - travaux supposant un bref apprentissage) et ouvriers professionnels ou qualifiés (OP ou OQ - possession d'un certificat d'aptitude professionnelle) persiste jusqu'en 1968 (bien après la fin de l'attribution des salaires par l'État). Xavier Vigna, (2012). *Histoire des ouvriers en France au XX^e siècle*, Paris, Perrin.

⁸⁸ Baccalauréat F pour les sections industrielles, G pour le tertiaire et H pour l'informatique. Rapport IGEN-IGAENR n° 2016-060, (novembre 2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique*.

⁸⁹ Antoine Prost, (1993). *Éducation, société et politiques*, Paris, Le Seuil.

⁹⁰ Le travail de codage de la société qui a abouti à la création de l'Insee en arrivant à son terme (Desrosières 1993) a permis aux sociologues de mettre en rapport la position sociale des parents et les carrières scolaires des enfants. La question des inégalités sociales est alors devenue centrale à partir de la fin des années 1950, avec les travaux de l'Ined (Girard Bastide Porcher 1963, Girard Bastide 1963), puis avec les interprétations proposées par Bourdieu et Passeron (1964, 1970) et Boudon (1973). Elle a occupé la totalité du champ dans les années 1960 et 1970, et continue d'en occuper une large partie aujourd'hui. Derouet, Jean-Louis (2000). *Les inégalités d'éducation : un classique revisité*, Éducation et société, n° 1, p. 5-91.

L'intégration dans le secondaire d'un enseignement technique dont la vocation est de recueillir tous ceux « *qui n'ont rien à faire dans un enseignement dont l'issue normale est l'enseignement supérieur*⁹¹ » pose cependant la question des poursuites d'études après l'obtention du baccalauréat de technicien (BTn), même si elles ne concernent qu'une minorité, définie comme « *l'élite des techniciens* ». La création des brevets de technicien supérieur (BTS) en 1959 et des instituts universitaires de technologie (IUT) en 1966 va y répondre en finalisant un dispositif global conçu à la fois comme « *une digue et un canal*⁹² » ; 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 les délester en dirigeant ces élèves et ces étudiants vers les formations de cadres intermédiaires réclamés par les employeurs.

2.3. Refonte de l'enseignement supérieur

L'impératif de démocratisation de l'enseignement secondaire, en gagnant l'enseignement supérieur, conduit le législateur à ouvrir la voie à une refonte globale de l'organisation des études universitaires⁹³. Avec la loi du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur (dite loi Edgar Faure), les universités et les établissements auxquels les dispositions de la loi sont étendues reçoivent alors pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des individus.

Les universités doivent en particulier s'attacher « *à porter au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les formes supérieures de la culture et de la recherche et à en procurer l'accès à tous ceux qui en ont la vocation et la capacité* ». Elles doivent répondre « *aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines et en participant au développement social et économique de chaque région* ». À cette fin, elles doivent « *s'efforcer d'assurer [aux étudiants] les moyens de leur orientation et du meilleur choix de l'activité professionnelle à laquelle ils entendent se consacrer et leur dispenser à cet effet, non seulement les connaissances nécessaires, mais les éléments de la formation* ».

Cette réforme appelle deux remarques. D'une part, la loi concerne l'université, qui accueille le flux le plus important d'étudiants⁹⁴, et non les grandes écoles, qui occupent pourtant une place singulière dans le système français d'enseignement supérieur. D'autre part, elle ne retient pas le principe de la sélection à l'entrée de l'université alors même qu'on estime nécessaire au sommet de l'État⁹⁵ de sélectionner les futurs étudiants pour préserver le caractère élitiste de l'enseignement secondaire et supérieur.

⁹¹ Guy Brucy, (2016). *La naissance du Baccalauréat de technicien*, in CPC Info, n° 58.

⁹² 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* ». Conseil restreint du 4 avril 1963, in J. Narbonne, *op. cit.*, pp. 102-109. Onze - Conseil restreint du 5 juin 1964, *ibid.*, pp. 140-148). « *La naissance du baccalauréat de technicien* », Guy Brucy dans les actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel « *La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro. Politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail* », ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Revue CPC-Études n° 2016-1.

⁹³ Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur (dite loi Edgar Faure) crée des établissements d'un type nouveau : « *les établissements publics à caractère scientifique et culturel (EPCSC). Les anciennes facultés disparaissent et sont remplacées par des unités d'enseignement et de recherche (UER). Les grands principes mis en œuvre par cette loi sont l'autonomie, la participation et la pluridisciplinarité. Les établissements deviennent autonomes. Mais l'enseignement supérieur reste divisé en deux ensembles distincts : d'un côté les grandes écoles formant les cadres supérieurs de la nation et dotées de prérogatives importantes, de l'autre, les universités "fédérations d'UER"* ».

⁹⁴ En 1970, les 735 539 étudiants se répartissaient comme suit : 637 597 université (dont 24 195 IUT), 26 840 STS, 31 196 CPGE, 9 394 écoles de commerce. Antoine Prost et Jean-Richard Cytermann, (2010). *Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France*, Le Mouvement Social, vol. 4, n° 233.

⁹⁵ Antoine Prost (2013), *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos Jours*, Paris, Le Seuil. L'auteur indique que l'orientation scolaire comme question d'État apparaît au sommet de celui-ci. Il rapporte les propos du président de Gaulle (4 mai 1965) : « *On va dépenser une masse de crédits pour absorber une masse de crétiens qui, normalement, n'auraient pas eu accès à l'enseignement supérieur.* » À cette époque, parler de l'enseignement supérieur désigne pour l'essentiel l'université, dont l'accès est « *automatiquement ouvert par l'obtention du bac* ». Le bac en lui-même n'est pas suffisant pour protéger l'université. Il faut un barrage préalable, à la fin du collège en particulier. Ces deux préoccupations, protéger l'université et former selon les besoins, sont portées au sommet de l'État.

En promouvant, au cours de cette période, une politique de détection des aptitudes au cours même des études, le législateur fait entrer l'orientation dans le champ scolaire. Il lui assigne, par la même occasion, la mission de réduire les erreurs d'aiguillage qui pourraient remettre en cause dans un contexte de massification des effectifs⁹⁶ le caractère élitiste de l'enseignement secondaire et *a fortiori* celui de l'enseignement supérieur.

Au lendemain des événements de 1968, qui ont eu raison des tentatives visant à sélectionner les étudiants à l'entrée de l'université, les critiques à l'égard de l'orientation vont se faire de plus en plus vives. Centrées sur le mode de décision qui privilégie le point de vue des enseignants ou encore l'observation des aptitudes et l'utilisation des tests, elles vont conduire au début des années 1970 à une réforme de l'orientation⁹⁷ dont certains principes sont toujours d'actualité un demi-siècle plus tard.

3. Réforme de l'orientation : de nouveaux services et de nouvelles procédures

Le système d'orientation⁹⁸ présente à l'époque plusieurs points faibles. Malgré des progrès, l'information sur les différentes filières et leurs débouchés professionnels est jugée insuffisante. Les vœux des familles et les propositions d'orientation des conseils de classe ne sont donc pas formulés en « *toute connaissance de cause*⁹⁹ ». Certaines des institutions existantes, telles que le conseil d'orientation qui intervient après les conseils de classe, ne fonctionnent pas de façon satisfaisante. L'affectation des élèves dans l'enseignement technologique se fait souvent dans de mauvaises conditions, les familles devant s'adresser à plusieurs établissements, ce qui aboutit à des inscriptions multiples, puis à de nombreuses démissions.

Les choix organisationnels effectués au cours des années 1970 vont ainsi conduire à 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.

3.1. Réorganisation des services d'information et d'orientation

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 (Onisep¹⁰⁰) qui est chargé de produire et de diffuser l'information ; les centres d'orientation¹⁰¹ deviennent des centres d'information et d'orientation (CIO).

Concernant l'enseignement supérieur, chaque université se voit dotée en 1975 d'une cellule d'information et d'orientation. À ce niveau des études, l'orientation remplit certes une fonction stratégique mais sa fonction est avant tout de favoriser une répartition plus harmonieuse des flux entre les spécialités¹⁰². Le décret du 7 juillet 1971 définit, en application de la loi du 12 novembre 1968, l'organisation des services d'information et d'orientation. Il faudra toutefois attendre deux ans pour que la mission d'orientation et d'insertion professionnelle soit vraiment prise en charge par la direction générale de l'enseignement

⁹⁶ « Le second cycle des lycées est passé de 102 100 élèves en 1947-1948 à 174 700 en 1957-1958, et il en compte 421 700 en 1967-1968. Aux mêmes dates, les universités montent de 128 000 à 180 600, puis à 580 100 étudiants ». Antoine Prost, (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV : *L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France.

⁹⁷ En 1959 l'affectation n'existe pas encore (il faudra attendre les années 1970). On « *remet l'enfant à sa famille* » à qui il revient de lui trouver une place.

⁹⁸ Rapport au premier ministre, décret n° 73-129 du 12 février 1973, Procédures d'orientation dans le second degré de l'enseignement public.

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ 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.

¹⁰¹ 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 institue des services spécialisés organisés à l'échelon national, académique et local. Leur mission couvre 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, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de 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.

¹⁰² Isabelle Borrás et Claudine Romani (2010). *Orientation et politiques publiques. Évolutions nationales, enjeux internationaux*, Formation-Emploi, n° 109.

supérieur puis par les établissements *via* la création, à partir de 1973, de cellules d'accueil et d'orientation des étudiants, qui constituent des services communs¹⁰³ des universités mais dont les moyens (emplois et crédits) sont fléchés par le ministère.

Dans un premier temps, dans le prolongement des missions du BUS et de l'Onisep qui lui a succédé, l'information est largement conçue dans les universités comme la diffusion la plus large possible d'informations sur les filières et les métiers, pour répondre à la croissance de la démographie étudiante. Il s'avère toutefois rapidement que cette diffusion ne touche pas nécessairement les étudiants qui en ont le plus besoin, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas de projet professionnel clairement défini ou qui se trouvent en difficulté dans leurs études.

Bien que le recours à l'Onisep ou aux conseillers d'orientation demeure facultatif pour les familles, tous ces « outils » sont au service d'une politique éducative d'inspiration adéquationniste et centralisée. Les réflexions qui entourent l'orientation reposent sur le postulat que l'élève est le mieux placé pour faire des choix éclairés de poursuite d'études dès lors qu'il dispose de l'information nécessaire sur les différentes voies de formation et sur leurs débouchés professionnels¹⁰⁴. C'est dans ce contexte que sont mises en place, dans l'enseignement secondaire, de nouvelles procédures d'orientation.

3.2. De nouvelles procédures d'orientation

Bien qu'elles ne modifient pas les dispositions relatives aux conseils de classe et à leur fonctionnement, les nouvelles procédures d'orientation mises en œuvre en 1973 précisent en revanche les conditions dans lesquelles les conseils de classe formulent les propositions d'orientation ainsi que les modalités d'affectation dans un nouvel établissement. Aux termes de ces nouvelles dispositions, le conseil de classe recommande en fin d'année scolaire, soit le passage dans la classe supérieure ou le redoublement dans la même filière, soit l'orientation vers un autre type d'enseignement ou, sous certaines conditions, vers l'apprentissage.

Ces procédures annualisent en outre le dialogue entre l'institution scolaire et les familles. Pour les classes de cinquième et de troisième, la procédure se déroule tout au long de l'année scolaire : le premier trimestre est consacré à l'information, le deuxième aux demandes des familles (vœux provisoires) et aux réponses du conseil de classe (propositions provisoires), avant qu'un dialogue ne s'engage au cours du troisième trimestre entre parents, élèves et professeur principal et n'aboutisse à une demande et à une réponse définitive du conseil de classe qui formule des propositions d'orientation. En cas de désaccord, le chef d'établissement¹⁰⁵ propose à la famille de s'en remettre à la décision d'une commission d'appel ou demande que l'élève soit soumis à un examen¹⁰⁶. Pour les classes de sixième, quatrième et seconde, la procédure est plus simple. Elle ne commence qu'au deuxième trimestre, à l'initiative du conseil de classe, lorsque celui-ci envisage un changement d'établissement.

Cette réforme de l'orientation formalise par ailleurs la procédure d'affectation dans un nouvel établissement, qui relève désormais de la compétence de l'inspecteur d'académie. Ce dernier installe à cet effet au niveau

¹⁰³ Par convention, nous utiliserons le terme Service commun universitaire d'information et d'orientation (SCUIO) pour désigner les services en charge des missions d'orientation et d'insertion professionnelle, même si leur appellation peut varier selon le temps et les lieux. Initialement, il s'agissait plutôt de « cellules » (CELAIO), ensuite de SCUIO et, plus tard, le terme d'insertion professionnelle (ex. SCUIO-IP) sera ajouté dans les intitulés et acronymes.

¹⁰⁴ L'émergence à cette époque d'une approche « orientante » de l'éducation en France est à considérer dans le cadre de l'influence de la conception québécoise de l'orientation. Un double mouvement s'opère à partir des années 1970 au Québec en lien avec une vision spécifique de l'orientation. L'approche éducative de l'orientation qui émerge marque le passage de l'individu « objet » de l'orientation à l'individu « sujet ». Ses principes théoriques, accordant une place privilégiée au champ de la connaissance de soi et au développement de la personne, s'appuient sur une logique du processus de choix, où chaque étape implique le déroulement d'une séquence comportant quatre tâches : découvrir, comprendre, choisir, agir. Sylvain Obajteck et Francis Danvers (2014). *L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques*, Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation, n° 22 (1), p. 53-64.

¹⁰⁵ Dans le rapport introductif au décret (rapport au Premier ministre), c'est le professeur principal ou le maître responsable de la classe qui provoque une rencontre avec la famille et lui expose les motifs retenus par le conseil de classe. Dans le décret : si la proposition du conseil de classe n'est pas conforme aux vœux de la famille ou n'est pas acceptée par elle, ou encore si celle-ci n'a pas émis d'opinion, c'est le chef d'établissement qui prend toutes initiatives pour engager ou poursuivre avec la famille un échange d'informations. Journal officiel du 13 février 1973, p. 1664.

¹⁰⁶ En cas de redoublement la famille ne peut s'en remettre qu'à la commission d'appel.

départemental (ou infra) une commission qui regroupe, entre autres, les chefs d'établissement d'origine et d'accueil, l'inspecteur de l'information et de l'orientation et les directeurs des CIO.

Avec les procédures d'orientation de 1973, il s'agit d'introduire un espace de négociation entre les deux parties que sont l'école et la famille en supprimant au passage l'instance de révision qu'était le conseil d'orientation – ajustement qui remet en question le rôle décisionnel du conseil de classe, et donc du corps professoral. Toutefois, face aux nombreuses situations d'échec qu'atteste l'augmentation des taux de redoublement en collège¹⁰⁷, le législateur est contraint de maintenir un palier d'orientation en fin de cinquième. Celui-ci est destiné à orienter une partie des jeunes en échec scolaire vers les métiers peu qualifiés par le biais de filières de formation (CAP en trois ans, CPPN, CPA, etc.) dont l'existence vient battre en brèche la notion même d'école unique. Si le collège devient « unique », la classe de cinquième¹⁰⁸ demeure une étape décisive en matière d'orientation et de sélection¹⁰⁹. Avec la réforme Haby mise en œuvre en 1977, la dernière étape dans la constitution d'un système scolaire unifié aboutit paradoxalement à détourner de l'enseignement général un certain nombre de jeunes.

Les pouvoirs publics, confrontés à la difficulté de mettre en œuvre le dessein d'une école unique et à l'ambiguïté d'une politique sous-tendue par la recherche d'une stricte adéquation des formations aux emplois, vont rompre au cours de la décennie suivante avec certains des principes qui avaient inspiré 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.

4. « 80 % », changement de paradigme en matière d'enseignement : vers une approche éducative de l'orientation

Au début des années 1980, l'analyse¹¹⁰ des difficultés économiques que traversent les nations industrialisées légitime une réorientation de la politique éducative. Aux critiques des professionnels à l'encontre de formations jugées inadaptées aux besoins de l'économie et afin de tenir compte de l'évolution des technologies et des organisations qui requiert le développement de nouvelles compétences, les autorités de l'époque répondent par un projet global d'élévation du niveau de formation de l'ensemble de la population.

En 1984, Alain Savary propose, pour préparer la sortie de la crise et éviter le gaspillage des talents, de porter à 80 % en dix ans le nombre d'élèves qui finissent un second cycle en luttant efficacement contre l'échec scolaire¹¹¹. Cet objectif sera repris en 1985 soit un an plus tard plus tard par Jean-Pierre Chevènement, lequel entend renforcer la compétitivité économique du pays et favoriser le progrès social.

¹⁰⁷ 6,3 % à 16,4 % entre 1975 et 1985/86 en cinquième et de 7,3 à 14,3 % en troisième. Antoine Prost, (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses universitaires de France.

¹⁰⁸ Les travaux de Marie Duda-Bellat vont montrer qu'en fin de cinquième les aspirations des familles, à niveau scolaire égal, continuent à se différencier selon l'origine sociale. Au début des années 1980, environ un tiers des différenciations sociales dans l'accès à un cycle long est joué en fin de primaire, un tiers se joue dans les écarts sociaux de réussite au collège et un dernier tiers tient à des mécanismes liés à la gestion de la carrière des élèves pendant ces quatre années. Il apparaît donc clairement que les inégalités sociales d'accès au second cycle long ne se réduisent pas à des inégalités sociales de réussite pendant la scolarité primaire et secondaire. Marie Duru-Bellat, (1988). *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Delachaux et Niestlé, Neufchatel.

¹⁰⁹ Cette situation aboutira à ce que les orientations dans l'enseignement technique et surtout professionnel soient essentiellement déterminées par l'échec en enseignement général. Elle confirmera les craintes maintes fois exprimées par les défenseurs d'un enseignement technique autonome qui avaient vu dans le projet de l'école unique le risque d'une relégation.

¹¹⁰ Lucie Tanguy, (1991). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Paris, La Documentation française, rapport au secrétariat d'État à l'enseignement technique.

¹¹¹ Dans les années 1980, il n'y a plus de place pour un jeune en dehors de l'école. Dans le rapport qu'il remet en 1983 au directeur des lycées, Antoine Prost prévoit alors la poursuite et même l'accélération de la progression de l'accès des jeunes au lycée contrairement aux prévisions des démographes de l'époque qui annonçaient une décroissance des effectifs des lycées et recommandaient de restreindre le recrutement des enseignants. Jean-Louis Derouet, (2000). *Les inégalités d'éducation : un classique revisité*, Éducation et société, n° 1, p. 5-91.

On observe ainsi au cours des années 1980, dans un contexte de décentralisation, un consensus politique autour du principe d'une élévation générale du niveau de formation. Toutefois, là où Alain Savary privilégie le développement des classes-passerelles (seconde spéciale, première d'adaptation) afin de favoriser la réorientation des élèves de CAP et de BEP vers l'enseignement technologique, l'élitisme républicain qui anime¹¹² Jean-Pierre Chevènement le conduit à défendre l'idée d'un nouveau baccalauréat professionnel destiné aux meilleurs élèves des classes de BEP.

4.1. Changement de paradigme en matière d'enseignement et d'orientation

Au cours des années 1980, le gouvernement engage une profonde restructuration de l'enseignement professionnel, avec l'objectif de conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP), et 80 % des élèves au niveau du baccalauréat. Cette période marque, en outre, une rupture fondamentale dans le fonctionnement du système éducatif, jusqu'alors caractérisé par une forte centralisation destinée à garantir son équité et son efficacité. Les politiques centralisées ayant révélé leurs limites¹¹³, l'État entend désormais articuler ses interventions avec celles d'autres acteurs, notamment les régions, et relancer ainsi les politiques d'éducation et de formation au niveau des territoires^{114 115}

4.1.1. Décentralisation, émergence d'un nouvel acteur : l'établissement public local d'enseignement.

Jusqu'à la date d'effet de la décentralisation, les collèges et les lycées étaient des établissements publics nationaux. Rattachée à l'État, leur gestion était assurée par des structures non distinctes des structures étatiques, à savoir l'administration centrale et les services déconcentrés (rectorats et inspections académiques). En organisant le transfert de certaines compétences exercées jusque-là par l'État au profit des départements et des régions, tout en maintenant l'État dans son rôle de garant du service public de l'enseignement, la loi du 22 juillet 1983, modifiée par la loi du 25 janvier 1985, accroît considérablement l'autonomie des établissements.

En créant une nouvelle catégorie d'établissement public à caractère administratif dont la spécialité est l'enseignement¹¹⁶, la loi confère au chef d'établissement¹¹⁷ une double qualité : d'une part, il représente l'État ; d'autre part, il exécute les décisions du conseil d'administration de l'établissement public local d'enseignement (EPL)¹¹⁸. Ce nouveau cadre modifie l'équilibre sur lequel reposaient jusqu'alors les décisions en matière d'orientation, rendant nécessaire un encadrement juridique de l'ensemble de la procédure. La prise en compte de ces évolutions et la mise en œuvre de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 sont alors l'occasion de faire évoluer les textes réglementaires relatifs à l'orientation.

¹¹² Benoît Bouyx, (1996). *Les diplômés de l'enseignement technologique et professionnel : 1980-1995*, Éducation et Formations, n° 45, pp. 71-79.

¹¹³ Bernard Charlot, (1987). *L'École en mutation, crise de l'école et mutations sociales*, Paris, Payot.

¹¹⁴ Bernard Charlot, (1995). *La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques*, in Charlot Bernard et Beillerot Jacky, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, Presses Universitaires de France.

¹¹⁵ En France, ce mouvement a conduit en 1981 à la création par Alain Savary, ministre de l'éducation nationale des zones prioritaires dont l'objectif est de : « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981, BO n° 27 du 9 juillet 1981.

¹¹⁶ La décentralisation et le partage de compétences entré en vigueur le 1^{er} janvier 1986 ont fait des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels des établissements *locaux*, d'abord simplement *rattachés* aux départements pour les collèges et aux régions pour les lycées et, depuis la loi du 13 août 2004, *propriétés* des mêmes collectivités territoriales dont les compétences se sont progressivement étendues.

¹¹⁷ Du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) au 30 mai 1969, les chefs d'établissement ont fait partie d'un corps auquel les événements post-1968 ont mis un terme. La fonction de chef d'établissement a par la suite été proposée à des enseignants et à des CPE ; le chef d'établissement devenant alors un « *primus inter pares* ». Le 11 avril 1988, un nouveau texte rétablit partiellement la situation antérieure en modifiant toutefois l'accès par concours. Michèle Alten, (1993). *Le chef d'établissement : deux siècles sans histoire*, Recherche & formation, n° 14, p. 27-36.

¹¹⁸ L'acronyme choisi « EPLE » exprime le sens de cette nouvelle entité : il s'agit d'un établissement public (EP) ; il bénéficie donc comme tout établissement public d'une sphère d'autonomie et de responsabilité ; c'est pourquoi il a un budget en recettes et dépenses, a le droit d'ester en justice et est doté d'un organe délibérant (le CA) et d'un exécutif (le CE) ; c'est un établissement public local (EPL), c'est pourquoi il a une collectivité locale de rattachement qui pourvoit aux dépenses de fonctionnement et d'investissement ; c'est un établissement public local d'enseignement (EPLE), c'est son principe de spécialité, et c'est pourquoi il a toute une série de conseils liés à cette fonction : conseil de classe, conseil pédagogique, conseil de discipline, conseil de la vie lycéenne, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, etc.

Bien qu'il ne modifie pas de façon substantielle les procédures issues de 1973, le décret du 14 juin 1990¹¹⁹ infléchit la procédure dans le sens d'une plus grande concertation et d'un meilleur dialogue, conformément à l'esprit de la loi de 1989 qui place l'élève au centre du système éducatif¹²⁰. Mais dans le même temps, ce texte dissocie l'avis du conseil de classe de la décision, qui relève désormais du chef d'établissement.

Tous les éléments sont désormais réunis pour que, dans un contexte d'élévation générale du niveau de qualification des élèves, l'autorité académique puisse contrôler, à partir de l'évaluation des établissements, et plus particulièrement celle des chefs d'établissement, les décisions en matière d'orientation¹²¹. Dans les faits, l'orientation et donc l'affectation continuent cependant de reposer largement sur l'appréciation du potentiel de l'élève, appréhendé notamment à partir de ses résultats scolaires. Nonobstant quelques assouplissements, ces procédures d'orientation, codifiées depuis 2006, évolueront peu par la suite.

4.1.2. Prise en compte de l'échec scolaire et suppression des orientations précoces

Chargé en 1981 d'un rapport sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes¹²², Bertrand Schwartz souligne la nécessité de traiter conjointement les problèmes d'emploi, de famille, de santé et de logement afin de réduire le risque de marginalisation des élèves les plus en difficulté. Il convient selon lui de redéfinir entièrement l'enseignement technique afin de permettre « *la remise en jeu économique et sociale des jeunes* » et de les « *préparer à être des acteurs économiques et sociaux actifs, dans un monde où l'avance technologique et la compétition internationale exigent une haute qualification individuelle et collective* ».

Par ailleurs, la nécessité de lutter contre l'échec scolaire¹²³ et les inégalités sociales conduit à repousser la formation professionnelle au-delà de la scolarité obligatoire – l'orientation à l'issue de la cinquième (CPPN et CPA) ne pouvant plus intervenir qu'à la demande de la famille. La préparation du CAP, objet de politiques contradictoires depuis près de quarante ans, est alors reportée au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire et le nombre de spécialités, qui avait considérablement augmenté au cours de la période précédente, est sensiblement réduit¹²⁴. Les trois années de formation sont remplacées par une quatrième et une troisième préparatoires (transformées par la suite en 1985 en un cycle technologique de deux ans), suivies d'une troisième année de CAP.

Le remplacement d'une orientation professionnelle précoce par deux années de formation (cycle technologique) à l'issue desquelles les élèves ont théoriquement les mêmes possibilités d'orientation que les élèves de troisième constitue de fait un élément de diversification des voies d'accès au second cycle. Ce positionnement du lycée d'enseignement professionnel revêt une importance d'autant plus grande que le modèle allemand et le principe de l'alternance, qui n'avaient pu s'imposer en France avec la loi Astier, trouvent un écho favorable dans le cadre de la mise en œuvre de la politique des « 80 % ».

4.1.3. Alternance : reconnaissance de l'entreprise comme lieu de formation

Reconnue comme une voie normale d'insertion et de qualification, l'alternance prend, au cours de cette période, une dimension inconnue jusqu'alors avec la création en 1985 du baccalauréat professionnel et la possibilité offerte à partir de 1987 de préparer l'ensemble des diplômes de l'enseignement technologique et

¹¹⁹ Décret n° 90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves.

¹²⁰ La loi d'orientation de 1989 portée par Lionel Jospin propose de réorganiser le système éducatif par une double contractualisation : contractualisation des rapports entre les établissements et l'État et contractualisation des rapports entre les familles et les établissements. « La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique. » Jean-Louis Derouet, (2000). *Les inégalités d'éducation : un classique revisité*, Éducation et société, n° 1, p. 5-91.

¹²¹ Notons que l'une des premières mesures que le ministre de l'éducation nationale a prise dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle en 2019 a été de mettre un terme à l'évaluation des établissements à partir de l'orientation. Dans une déclaration en date du 28 mai 2019 sur l'Avenir de l'enseignement professionnel, le ministre a rappelé qu'il avait dit « [...] à chaque principal de collège de France que son établissement ne serait plus évalué en fonction du nombre d'élèves qui partent en voie générale, en voie technologique, en voie professionnelle ou en apprentissage, et cela a eu un impact ».

¹²² Bertrand Schwartz, (1981). *L'Insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Paris, La Documentation française.

¹²³ Viviane Isambert-Jamati, (1984). *Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème dans les milieux pédagogiques français*, in Plaisance Éric (dir.), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Éditions du CNRS, p. 155-163.

¹²⁴ Georges Solaux, (1992). *Du CAP et de ses usages (1959-1992)*, Revue française de pédagogie, n° 100.

professionnel en apprentissage¹²⁵. Les conditions sont désormais réunies pour que l'on assiste à la montée en puissance d'un dispositif de formation professionnelle initiale original dont la spécificité réside dans la coexistence de deux voies de formation distinctes (scolaire/apprentissage).

Cependant, lorsqu'il est institué en 1985, le baccalauréat professionnel représente un diplôme singulier à plus d'un titre. Il s'agit d'abord d'un baccalauréat « professionnel », autrement dit destiné à l'insertion professionnelle, alors même que la première fonction du baccalauréat était jusque-là de permettre l'accès à l'enseignement supérieur¹²⁶. Son intitulé comme ses conditions d'accès et son curriculum en font d'emblée un diplôme spécifique. Il est indispensable en effet pour y accéder de posséder un diplôme professionnel de niveau V, un CAP ou un BEP, diplômes qui font par ailleurs l'objet d'un processus de rationalisation visant à en réduire le nombre¹²⁷.

Sur le plan économique, la création d'une nouvelle référence scolaire pour les emplois d'ouvriers et d'employés fait l'objet de nombreuses critiques. On peut ainsi résumer la tension qui s'exerce autour du baccalauréat professionnel : il est jugé à la fois « *insuffisamment scolaire*¹²⁸, *puisqu'il ne mène pas à l'enseignement supérieur, et beaucoup trop scolaire, en ce qu'il marque une nouvelle étape de l'intégration de l'enseignement professionnel dans le système éducatif, sans prendre en considération la réalité des activités professionnelles*¹²⁹ ». Ainsi, dès l'origine, ce nouveau diplôme suscite l'attention en raison de l'ambiguïté de son positionnement au sein du système éducatif et sur le marché du travail.

Quoi qu'il en soit, les conditions sont réunies en matière d'orientation pour que l'enseignement professionnel (sous statut scolaire ou par apprentissage) devienne une pièce maîtresse de la politique de diversification des voies de la réussite qui se met en place. Comme ce fut le cas dans les années 1960, les autorités vont se doter des moyens nécessaires pour contenir l'augmentation des effectifs qui gagne le second cycle de l'enseignement secondaire dans un contexte de chômage massif des jeunes¹³⁰.

Mais alors que l'ouverture de l'accès au collège ne s'était pas accompagnée d'évolutions institutionnelles, le lycée va voir au contraire son organisation se complexifier sous couvert d'une simplification des procédures d'orientation.

¹²⁵ Loi n 87-572 du 23 juillet 1987 relative à l'apprentissage (dite loi Seguin).

¹²⁶ De ce point de vue, les mises en cause de ce nouveau baccalauréat professionnel ont été nombreuses et s'adressent à son existence même. D'aucuns estiment qu'il représente un leurre en raison de sa finalité professionnelle. Dès lors qu'il ne prépare pas vraiment à la poursuite d'études et n'ouvre pas les portes de l'enseignement supérieur, il ne peut être assimilé aux autres baccalauréats. Autrement dit, sa définition contredit la volonté d'égalité affichée entre les filières d'enseignement et les différents baccalauréats. Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel « La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro. Politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail », ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche Revue CPC-Études n° 2016-1.

¹²⁷ Les spécialités de BEP sont au nombre de 76 en 1983, chiffre très inférieur aux 314 CAP mais suffisamment élevé pour inquiéter le ministère et susciter un processus de rationalisation. Pour réguler l'offre de BEP, la direction des lycées et collèges avait sollicité en 1982 le Céreq, qui en retour avait proposé de réduire à vingt le nombre des spécialités, en éliminant toute référence à des secteurs d'activité économique, des métiers ou des postes, et en faisant prévaloir la notion de « champs professionnels » (comme celui de la maintenance, qui concerne aussi bien l'industrie que les services). Le Céreq avait également suggéré d'associer à chaque BEP des CAP plus spécialisés, tout candidat au BEP devant pouvoir passer en même temps les épreuves d'un CAP, dans le cadre d'un examen unique. Si la première proposition n'a pas été retenue, la seconde a en revanche été mise en œuvre, plaçant de fait le CAP sous tutelle du BEP lui-même propédeutique au baccalauréat professionnel. Fabienne Maillard, (2013). *La disgrâce d'un diplôme professionnel français : le brevet d'études professionnelles*, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n° 4.

¹²⁸ Dix ans après la création du diplôme, le débat est encore si vif que Georges Solaux publie un article sur le curriculum du diplôme destiné à prouver sa légitimité. Selon lui, si la formation et le diplôme « *ne correspondent pas aux canons de l'académisme défendus par la majorité de la représentation syndicale* », le bac pro « *relève fondamentalement et sans conteste du niveau IV* » (1995, p. 44). Georges Solaux, (1995). *Le baccalauréat*, Paris, La Documentation française.

¹²⁹ Fabienne Maillard, (2016). *Les évolutions du bac pro : vers un nouveau diplôme ?*, Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel « La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro. Politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail », ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Revue CPC-Études*, n° 2016-1.

¹³⁰ L'observation des effectifs du baccalauréat professionnel souligne l'engouement suscité par le diplôme auprès des élèves et de leurs familles. Entre 1985 et 1990, le nombre des inscrits est passé de 1 300 à près de 100 000 (*éditions de 1988 et de 1992 de Repères et références statistiques, publication annuelle du ministère de l'éducation nationale*). Une telle augmentation repose également sur des mesures qui ont conduit à l'élimination du CAP au profit du BEP, propédeutique au baccalauréat professionnel. Fabienne Maillard, (2013). *La disgrâce d'un diplôme professionnel français : le brevet d'études professionnelles*, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n° 4.

4.1.4. Diversification des voies de formation dans le second cycle de l'enseignement secondaire

Rappelons qu'à la fin des années 1970, la classe de seconde connaît presque autant de séries qu'il y a de baccalauréats¹³¹. L'organisation pédagogique du lycée, alors fortement cloisonnée, détermine dès la classe de seconde le parcours ultérieur de l'élève et les possibilités de réorientation demeurent limitées. Cette tendance à la multiplication des parcours va prévaloir jusqu'en 1980, date à partir de laquelle lui succède un mouvement contraire d'unification des filières.

La première tentative pour différer l'orientation des élèves en fin de troisième intervient en 1981. Il s'agit alors de réunir les anciennes classes de seconde en une seconde dite de « détermination » et de faire de celle-ci un véritable palier d'orientation afin de rendre progressive l'orientation au lycée, tout en rééquilibrant entre elles les séries, dont le nombre est limité à quatre. Le choix des élèves ne porte plus désormais que sur les options¹³². L'introduction de ces dernières, jugée nécessaire à l'adaptation des enseignements au profil des élèves, semble aller dans le sens d'un décroisement. Dans les faits, l'enseignement délivré dans le cadre du tronc commun est certes indifférencié, mais les options n'accueillent pas les mêmes publics, réintroduisant ainsi la hiérarchie des séries qu'elles étaient censées faire disparaître^{133 134}.

Ces constats vont légitimer la réforme du second cycle de l'enseignement secondaire engagée en 1992. La rénovation pédagogique du lycée porte à la fois sur les pratiques pédagogiques (enseignements modulaires), sur les structures (rééquilibrer les voies et les séries) et sur les programmes et les contenus d'enseignement. Le premier objectif de la réforme, en ce qui concerne le lycée d'enseignement général, est ainsi de remédier au morcellement des séries en renforçant leur cohérence autour de trois grands domaines (lettres, sciences économiques, sciences) et en renforçant l'identité de chacune d'entre elles¹³⁵.

La décision prise alors de reporter l'orientation vers l'enseignement technologique à l'entrée en première en intégrant ce dernier dans la sphère de l'enseignement général apparaît lourde de conséquences en dépit de la présence d'options technologiques en seconde. Cette voie de formation n'est plus en effet directement accessible à la sortie du collège et perd ainsi en visibilité. La réforme constitue, en fait, une nouvelle illustration du processus qui sous-tend la formation « professionnelle » en France avec la lente et inexorable dérive de la formation professionnelle supérieure vers l'enseignement général.

Bien qu'à l'époque l'orientation demeure un processus jalonné de paliers en fin de troisième et de seconde¹³⁶, la réforme instaure pour la première fois une période d'orientation qui recouvre le cycle d'orientation du collège et le nouveau cycle de détermination au lycée (classe de seconde). Le passage dans le second cycle fait désormais l'objet d'une procédure d'orientation formalisée¹³⁷. Celle-ci prend en compte trois voies

¹³¹ Il existe vingt-sept séries de baccalauréats du second degré et de techniciens. Georges Solaux, (1995). *Le baccalauréat*, Paris, La Documentation française.

¹³² La seconde à option initiation économique et sociale (IES) ; la seconde technologique industrielle (STI) ; la seconde sciences médico-sociales (SMS) ; la seconde sciences et technologies de laboratoires (STL).

¹³³ La lecture implicite du dispositif optionnel mis en place va donner lieu à des stratégies marquées d'un point de vue sociologique au regard des finalités plus ou moins clairement perçues que leur attribuent les jeunes, leurs familles et les enseignants. Parce qu'il induit classement et hiérarchie, tout dispositif optionnel porte en effet en lui les germes des mécanismes de prédétermination qu'il est précisément censé faire disparaître. Françoise Oeuvarard, (1979). *Démocratisation ou élimination différée ?*, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 30, pp. 87-97.

¹³⁴ Tout ceci atteste de la coexistence de deux logiques dans les choix scolaires. Une logique pédagogique dans laquelle la dimension formative de la discipline est privilégiée et une logique sociale où ce sont la rareté de la matière et/ou les caractéristiques sociales du public qui l'étudie qui structurent les comportements. Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, (1993). *Une étape décisive de la carrière scolaire : la classe de seconde*, Cahier de l'Iredu, n° 55. Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, Georges Solaux, (1996). *La détermination progressive de l'enseignement de spécialité de la troisième à la classe terminale*, Iredu.

¹³⁵ Les anciennes séries A1, A2, A3 sont devenues la série L. La série B a été rebaptisée ES, et les séries C et D et E ont fusionné pour former la série S.

¹³⁶ Tout comme le conseil des professeurs qui avait été supprimé, la suppression du palier d'orientation en fin de classe de cinquième a été prise en application du décret n° 90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et l'affectation des élèves et de la loi n° 95-836 13 juillet 1995 modifiant la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, qui crée les trois cycles du collège.

¹³⁷ Le décret n° 92-57 du 17 janvier 1992 modifiant le décret n° 76-1304 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation des formations dans les lycées prévoit ainsi que : « Art. 2. Trois voies de formation sont organisées dans les lycées : Les voies générale et technologique se composent : d'un cycle de détermination constitué par la classe de seconde générale et technologique et des classes de seconde à régime spécifique ; d'un cycle terminal constitué par les classes de première et terminale de la voie générale

d'orientation¹³⁸, dont deux concernent la même voie de formation (professionnelle) et la troisième regroupe les deux autres voies de formation (générale et technologique). Dans ce cadre, le redoublement et l'apprentissage ne constituent pas des voies d'orientation.

Avec cette nouvelle architecture qui s'appuie en outre sur une réduction du nombre de séries conduisant au baccalauréat¹³⁹, dans un contexte marqué par la très forte augmentation du nombre d'élèves (+ 30 % entre 1985 et 1990), tout est prêt pour que le lycée absorbe la massification des effectifs dans le second cycle de l'enseignement secondaire sans remettre en cause l'enseignement général.

À l'instar des années 1960 où l'enseignement technique a 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 permettre 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, dans une perspective de diversification des voies de la réussite, la voie professionnelle (sous statut scolaire et par apprentissage) constitue 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 (cf. annexe 1).

Les conditions sont cependant réunies pour que s'installe un double malentendu, d'une part, sur la finalité du nouveau baccalauréat¹⁴⁰, d'autre part, autour du slogan volontariste de « 80 % au niveau du baccalauréat » qui 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. En dépit du vote de la loi d'orientation de 1989, le caractère contraignant de la décision d'orientation n'est pas remis en cause. Même si la loi prévoit qu'il élabore son « *projet d'orientation scolaire et professionnelle en fonction de (ses) aspirations et de ses capacités* », et si elle met l'accent sur le droit au conseil en orientation, le projet de l'élève peut être récusé du fait de son niveau scolaire ou de capacités d'accueil insuffisantes¹⁴¹.

L'élève n'est en définitive pas maître de son avenir. Dans les faits, alors que le nombre de bacheliers généraux va rester quasiment stable au cours des décennies qui vont suivre, celui des bacheliers professionnels explosera. La digue et le canal vont fonctionner à nouveau¹⁴².

et les classes de première et terminale de la voie technologique. La voie professionnelle permet d'accéder à trois types de diplômes : le certificat d'aptitude professionnelle, le brevet d'études professionnelles préparé en deux années, le baccalauréat professionnel préparé en deux années. Le cycle de deux ans conduisant au brevet d'études professionnelles constitue le cycle de détermination de la voie professionnelle. Il en va de même du certificat d'aptitude professionnelle lorsqu'il est préparé en deux années. Le cycle de deux années conduisant au baccalauréat professionnel constitue le cycle terminal de la voie professionnelle. »

¹³⁸ Arrêté du 17 janvier 1992 relatif aux voies d'orientation.

¹³⁹ En 1988, une étude d'Alix Jacquemin soulignait la baisse constante des admissions de bacheliers technologiques en IUT : elle mettait en évidence la tendance des IUT à préférer les bacheliers généraux des années antérieures aux bacheliers technologiques de l'année. Tendance d'autant plus inquiétante que, dans le même temps, la réforme des bacs industriels, autorisant la compensation entre les divers groupes d'épreuves, avait entraîné une augmentation non négligeable des bacheliers F. Phénomène d'autant plus incompréhensible que la réussite de ces bacheliers en IUT, ajoutait-elle, restait tout à fait correcte (65 à 80 %). Alix Jacquemin, (1988). *La réussite en IUT selon l'origine scolaire*, L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 17, n° 2. Une tendance confirmée dix ans plus tard avec le rapport Forestier. Christian Forestier, (1999). *Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée*, rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

¹⁴⁰ Cette même ambiguïté apparaîtra trois décennies plus tard au moment d'instauration en 2009 du baccalauréat en trois ans. Un rapport des inspections générales soulignera ainsi que « *Certains messages sont susceptibles de brouiller les objectifs de la voie professionnelle. Le plus important car le plus porteur de malentendu à moyen terme est l'insistance sur la possibilité de poursuivre le parcours en BTS après le baccalauréat professionnel en trois ans. Si ce message a pour effet de renforcer la motivation des élèves, il a pour inconvénient, lorsqu'il est au cœur de la communication, de faire miroiter à certains élèves un horizon qu'au moins une partie d'entre eux auront du mal à atteindre et de banaliser le contenu professionnel du baccalauréat professionnel. Cette exagération fausse l'information des familles* ». Rapport IGEN-IGAENR n° 2009-065, (juillet 2009). *La rénovation de la voie professionnelle*.

¹⁴¹ Maryse Hénoque et André Legrand (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée — Rêves et réalités de l'orientation*, rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

¹⁴² 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.

4.2. Refonte de l'enseignement supérieur

De son côté, au cours de la même période, une refonte complète de l'enseignement supérieur est engagée¹⁴³. La loi du 26 janvier 1984 (dite loi Savary) a notamment pour ambition d'intégrer l'ensemble des formations post-baccalauréat dans un grand service public de l'enseignement supérieur (article premier) chargé de la formation initiale et continue, de la recherche, de la diffusion de l'information scientifique et technique et de la coopération internationale.

À la différence de la loi de 1968, elle ne concerne pas seulement les universités, mais « *l'ensemble des formations post-secondaires relevant des différents départements ministériels* ». L'inquiétude suscitée par la confirmation de la non-sélection à l'entrée de l'université, jointe aux incertitudes sur la portée d'une telle disposition, tout particulièrement dans le cas des grandes écoles, rend toutefois délicate l'unification annoncée. Le gouvernement est ainsi contraint d'amender le texte en subordonnant son application aux établissements qui ne relèvent pas, ou pas exclusivement, du ministre en charge de l'éducation nationale « *à l'avis conforme des conseils d'administration des établissements concernés et à l'accord de leurs ministres de tutelle* » (article 11).

En matière d'orientation, l'accompagnement de l'accès à l'enseignement supérieur est défini comme un service qui « *accueille les étudiants et concourt à leur orientation* ». Le texte indique seulement qu'il doit comporter « *une information sur le déroulement des études, sur les débouchés et sur les possibilités de passage d'une formation à une autre* ». Dans ces conditions, la fonction « *aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle* » est progressivement envisagée dans certains établissements comme un élément de pilotage pédagogique, et non plus comme un service à part entière assuré par les spécialistes de l'orientation que sont les personnels des SCUIO. Cette intégration, partielle et toujours fragile, au sein des enseignements se trouve facilitée quand la direction du SCUIO est assurée par des enseignants-chercheurs sensibilisés à ces questions (parfois du fait de leur discipline, la psychologie par exemple). Avec le développement de la contractualisation entre le ministère et les établissements dans les années 1990, ces services seront intégrés comme services communs gérés directement dans le cadre de l'autonomie des universités, avec un transfert des moyens correspondants par le ministère (cf. annexe 2).

4.3. Une approche éducative de l'orientation

Au cours de cette période, l'idée que les choix s'effectuent tout au long de la vie dans une approche probabiliste¹⁴⁴ de la relation formation-emploi fait son chemin. Il s'agit d'accompagner et de guider le jeune dans la construction de ces choix. De façon concomitante aux réformes de l'enseignement, on assiste alors, en matière d'orientation, à un rééquilibrage du pouvoir en faveur des familles¹⁴⁵ – les dispositions du décret du 12 février 1973 (nouvelles procédures d'orientation) relatives au dialogue avec ces dernières n'ayant pas vraiment été respectées jusqu'alors¹⁴⁶.

Il faut cependant attendre la loi d'orientation du 10 juillet 1989¹⁴⁷ pour que le droit à l'information sur les enseignements et les professions et au conseil en orientation soit clairement défini comme partie intégrante du droit à l'éducation.

Dès son article premier, la loi souligne que le système éducatif est organisé en fonction des élèves : « *Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels*

¹⁴³ Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

¹⁴⁴ Lucie Tanguy (1986). *L'introuvable relation formation emploi*, Paris, La Documentation française.

¹⁴⁵ En 1982, parce que l'éviction scolaire ne peut plus être supportée socialement dans un contexte d'extrême difficulté d'insertion pour les jeunes, le ministre Alain Savary supprime sur les bulletins scolaires la mention « Vie active » !

¹⁴⁶ La circulaire du 14 novembre 1978 demandait de substituer aux « *propositions provisoires d'orientation* » du conseil de classe de simples « *recommandations* », cela dans le but de revenir à « *l'intention pédagogique, qui [était] de poser les fondements d'un dialogue avec les familles* » et « *qui n'[avait] pas toujours été respectée* ». La circulaire du 23 décembre 1982 recommandait « *des échanges réguliers avec les membres du conseil de classe [...]* ».

¹⁴⁷ La loi d'orientation sur l'éducation a été promulguée le 10 juillet 1989. Cette loi comporte 36 articles et est complétée par un rapport annexe qui en précise la philosophie et les objectifs. Avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, la Nation se fixe comme objectif de conduire à l'horizon de l'an 2000, l'ensemble d'une classe d'âge au niveau V (CAP-BEP) et 80 % au niveau IV (baccalauréat).

d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent¹⁴⁸ ».

Si la loi d'orientation de 1989 pose le principe d'un droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions, il faut cependant attendre la rénovation du collège engagée par le nouveau contrat pour l'École et la loi de programmation du 13 juillet 1995¹⁴⁹ pour qu'il lui soit donné un cadre. La préparation à l'orientation devient une mission à part entière de l'École.

L'entrée en vigueur des réformes relatives à l'organisation de l'enseignement secondaire dans son ensemble va s'accompagner, en 1996, d'une expérimentation en matière d'accompagnement des élèves et de préparation aux choix d'orientation. Les activités liées à l'orientation sont intégrées dans les heures d'enseignement à partir de la cinquième dans le cadre d'une éducation à l'orientation (EAO) définie par deux circulaires¹⁵⁰. Ce modèle repose sur trois postulats : les choix d'orientation résultent d'une construction progressive et individuelle ; les choix de l'élève résultent de l'interaction et de la confrontation entre deux systèmes de représentation (de soi-même et de l'environnement) ; les élèves sont porteurs de représentations stéréotypées qu'il convient de faire évoluer.

Le modèle de l'EAO se heurte cependant très vite à deux obstacles. D'une part, et de l'aveu même des auteurs de ces circulaires, « *l'éducation à l'orientation n'évite pas la confrontation des désirs des élèves avec les exigences des formations et les contraintes de l'affectation* ». La démarche d'EAO doit ainsi composer avec le principe de l'affectation¹⁵¹, qui remet en cause la prise en compte des aspirations individuelles dans la construction des parcours. Si l'objet de l'EAO est d'aider les jeunes « *à dégager au maximum leurs potentialités, en facilitant la hiérarchisation et la diversification des solutions possibles* », aucune garantie n'est donnée sur ses modalités de mise en œuvre (intériorisation du futur destin scolaire et universitaire, ouverture du champ des possibles, etc.). D'autre part, l'EAO fait naître la crainte, déjà exprimée avec la disparition du redoublement, d'une remise en cause du pouvoir symbolique des enseignants et de l'autorité qu'ils exercent sur les élèves en matière d'orientation.

Fruit de compromis entre deux conceptions opposées du collège – fondées sur le principe d'un même enseignement pour tous ou au contraire sur celui d'enseignements adaptés au profil de chacun¹⁵² – l'ambiguïté des textes officiels et l'absence de portée réglementaire de l'EAO laissent aux établissements une certaine liberté dans l'interprétation et dans la mise en œuvre. Même si la loi définit officiellement l'orientation comme « *le résultat d'un processus continu d'élaboration et de réalisation d'un projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève [...] mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités* », ce projet peut être récusé si l'élève ne dispose pas des aptitudes et des connaissances requises, voire simplement faute de capacités d'accueil¹⁵³.

Bien que le rôle de l'orientation change – au moins officiellement – au sein du monde éducatif où tend à s'imposer une nouvelle conception, fondée sur l'éducation à l'orientation et sur une approche centrée sur l'individu, cette 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 qui vont affecter l'orientation au cours des décennies suivantes.

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ Tout comme le lycée, l'organisation du collège est repensée et organisée en cycles : le cycle d'adaptation constitué par la classe de sixième ; le cycle central qui recouvre les classes de cinquième et quatrième ; le cycle d'orientation, correspondant à la classe de troisième. Ainsi, l'enseignement est organisé en quatre niveaux, d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques.

¹⁵⁰ Circulaire 96-204 du 31 juillet 1996 : Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège. Circulaire 96-230 du 1^{er} octobre 1996 : Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique.

¹⁵¹ « *Trop souvent (...) les pouvoirs réels d'affectation sont exercés, au mépris des textes réglementaires, par des sous-commissions présidées et/ou animées par les chefs d'établissements parfois assistés de leurs équipes enseignantes qui procèdent au tri des dossiers et à une sélection sans que les autorités compétentes jouent le rôle de régulation et d'arbitrage qui leur a été attribué* ». Rapport IGEN-IGAENR n° 2000-097, (décembre 2000). *Les procédures d'affectation des élèves en filières professionnelles*.

¹⁵² Jean-Pierre Obin, (1992). *L'orientation au collège en fin de cinquième*, rapport sur l'académie de Lyon.

¹⁵³ Maryse Hénoque et André Legrand (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée - Rêves et réalités de l'orientation*, rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Parce qu'elle devient le vecteur de l'accompagnement des mobilités professionnelles, l'orientation est mobilisée à la fin des années 1990, partout en Europe, pour accroître l'employabilité des salariés¹⁵⁴. L'Union européenne engage alors une série de réformes de ses politiques de formation et d'emploi dans le but d'atteindre l'objectif à dix ans fixé lors du Conseil européen de Lisbonne en mars 2000 de « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ». Dans ce contexte, la perméabilité des systèmes d'éducation et de formation intègre le rang des priorités européennes, avec un accent mis sur le décloisonnement des systèmes d'enseignement et de formation professionnels initiaux (EFP)¹⁵⁵.

5. Avènement d'une orientation tout au long de la vie

Longtemps considérée comme le corollaire d'autres politiques (enseignement, formation professionnelle, emploi), l'orientation intègre, sous l'impulsion de l'Union européenne et avec un objectif de formation tout au long de la vie dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance, le champ des politiques publiques à part entière. 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 tout au long de leur parcours professionnel et à affronter les transitions auxquelles ils seront confrontés.

5.1. Intégration de l'orientation dans le champ des politiques publiques

En 2004, une résolution du Conseil de l'Union européenne¹⁵⁶ propose une définition commune de l'orientation : « *Dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie^{157 158}, 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* ».

Cette même résolution précise que « *l'orientation a un rôle essentiel à jouer au sein du système d'éducation et de formation, en particulier dans les écoles ou au niveau scolaire, en ce qu'elle doit 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 carrière¹⁵⁹* ».

C'est donc au nom des difficultés rencontrées par les adultes en matière de mobilité professionnelle que les États européens sont invités à former les élèves et les étudiants à l'orientation tout au long de la vie.

De son côté, l'OCDE publie également en 2004¹⁶⁰ un rapport qui fait depuis lors figure de référence, *Orientation professionnelle et politique publique, comment combler l'écart ?* Il pose les termes d'un débat sur

¹⁵⁴ 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.

¹⁵⁵ Note d'information du Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (novembre 2012). *Perméabilité des systèmes d'éducation et de formation : moins de barrières et davantage de possibilités*.

¹⁵⁶ Résolution du Conseil sur « *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie* », 2905^e session du Conseil éducation-jeunesse et culture, Bruxelles, le 21 novembre 2008.

¹⁵⁷ L'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) est la traduction officielle, retenue par la Commission européenne, de l'expression *lifelong learning*, laquelle met explicitement l'accent sur la pluralité des sources et des formes de savoir et de connaissance, là où l'expression française suggère une acception plus institutionnelle. Éric Verdire, (2008). *L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution*, Sociologie et sociétés.

¹⁵⁸ « *L'éducation tout au long de la vie est fondée sur quatre piliers : "apprendre à vivre ensemble en développant la connaissance des autres" ; "apprendre à connaître, grâce en particulier à une culture générale" qui apporte "les bases pour apprendre tout au long de sa vie" ; "apprendre à faire" par l'acquisition d'une "compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations [...] et qui facilite le travail en équipe" ; "apprendre à être" pour faire preuve d'"une plus grande capacité d'autonomie et de jugement qui va avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif" ».* Jacques Delors (1996). Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.

¹⁵⁹ Résolution du Conseil sur « *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie* », 2905^e session du Conseil éducation-jeunesse et culture, Bruxelles, le 21 novembre 2008.

¹⁶⁰ Rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2004). *Orientation professionnelle et politique publique Comment combler l'écart*.

la qualité et le pilotage de l'orientation. Fondé sur un examen des politiques d'orientation professionnelle dans quatorze pays, il analyse la façon dont « *l'organisation et le fonctionnement des services d'orientation contribuent à la réalisation d'objectifs des politiques publiques* ». Deux conclusions s'en dégagent :

- l'orientation ne doit pas concerner seulement la population scolaire mais doit intervenir « *tout au long de la vie* », ce qui implique de faire évoluer les dispositifs et les actions mis en œuvre en la matière ;
- les services d'orientation n'échappent pas aux débats sur la modernisation des services publics en Europe, qui remettent en question les choix organisationnels effectués jusqu'alors.

Les recommandations formulées par les instances communautaires et internationales vont avoir des incidences sur la conception même et sur le pilotage des politiques d'orientation dans les différents pays. Elles provoquent une prise de conscience de la nécessité de réformer les dispositifs nationaux d'orientation en les décloisonnant pour permettre la mise en œuvre d'une orientation tout au long de la vie (OTLV).

Bien qu'absente de l'enquête sur les politiques d'orientation au sein de l'OCDE, la France ouvre dans le même temps une réflexion sur ses politiques en matière d'orientation. Les rapports, qui se multiplient¹⁶¹, soulignent tous le caractère particulièrement segmenté du système d'orientation. La volonté de lever cet obstacle afin de permettre la mise en œuvre d'une orientation tout au long de la vie devient un élément-clé des réformes qui s'engagent alors à deux niveaux :

- d'une part, des réformes transversales aux différents segments de l'orientation (scolaire, supérieur, formation professionnelle), conduites au plan régional en lien avec les lois de décentralisation successives ;
- d'autre part, des réformes internes à chaque segment, menées parallèlement au niveau central.

Plusieurs tentatives de coordination des politiques régionales en matière de formation professionnelle vont alors s'attacher à revisiter le dispositif d'information et d'orientation dans la perspective d'une approche intégrée de l'orientation, de la formation et de l'insertion.

En 2009, le législateur¹⁶² crée un délégué à l'information et l'orientation (DIO). Clé de voûte du nouveau dispositif, il a pour mission de garantir la cohérence de l'action publique et l'articulation de la politique d'orientation avec celle conduite en matière d'éducation, de jeunesse, de formation professionnelle et d'emploi. Cette nouvelle fonction qui répondait à volonté de mettre en œuvre une politique interministérielle dans le domaine de l'orientation ne parviendra cependant pas à s'imposer aux administrations traditionnellement compétentes¹⁶³.

Les mêmes préoccupations et les mêmes enjeux vont conduire le législateur quelques années plus tard, en 2014¹⁶⁴, à préciser les rôles respectifs de l'État et de la région en matière d'orientation. Ainsi, il revient à l'État de définir et de mettre en œuvre au niveau national la politique d'orientation des élèves et des étudiants, avec l'appui notamment des CIO¹⁶⁵ et des SCUIO¹⁶⁶. La région est chargée pour sa part de coordonner l'action des différentes structures participant au service public régional de l'orientation et de

¹⁶¹ Rapport IGEN, (2003). *Propositions pour améliorer le processus d'orientation et les procédures d'affectation au lycée professionnel : Heurs et malheurs de l'orientation au lycée professionnel, Innovations ordinaires et enjeux éducatifs, Quelques perspectives et propositions pour un plan d'action* ; Maryse Hénoque et André Legrand (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée - Rêves et réalités de l'orientation*, rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école 2008, « L'orientation scolaire » ; Irène Tharin (2005). *Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi*, rapport au Premier ministre ; Rapport IGEN, (2005). *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation* ; Rapport Patrick Hetzel, (2006). *De l'université à l'emploi*. Rapport IGAENR, (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités* ; Pierre Lunel, délégué interministériel à l'orientation, (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle : pour un nouveau pacte avec la jeunesse* ; Rapport de la députée Françoise Guegot (2009). *Développement de l'orientation professionnelle tout au long de la vie*. Rapport du COE, (2009). *L'orientation scolaire et professionnelle des jeunes : Propositions du Conseil d'Orientation pour l'Emploi*, etc.

¹⁶² Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

¹⁶³ Rapport IGAS-IGEN-IGAENR n° 2013-008, (janvier 2013). *Le service public de l'orientation : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation*.

¹⁶⁴ Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

¹⁶⁵ Centres d'information et d'orientation.

¹⁶⁶ Service commun universitaire d'information et d'orientation.

mettre en place le conseil en évolution professionnelle (CEP) ainsi qu'un réseau de centres de conseil sur la validation des acquis de l'expérience.

Si cette architecture peut sembler justifiée au regard des spécificités de l'orientation en milieu scolaire ou encore de la nécessité d'apaiser les craintes de certains acteurs évoluant dans ce champ, elle crée une partition au sein des services d'orientation qui fait obstacle à la mise en œuvre d'une approche territoriale intégrée, cohérente et efficace de l'orientation¹⁶⁷. C'est néanmoins dans ce contexte particulièrement complexe que le législateur va prendre la décision en 2018¹⁶⁸ de confier aux régions l'organisation « *des actions d'information sur les métiers et les formations [...] en direction des élèves et de leurs familles, des apprentis ainsi que des étudiants, notamment dans les établissements scolaires et universitaires* ».

5.2. Orientation, insertion professionnelle des missions de l'université

Les changements initiés à la fin des années 1990 dans le cadre du processus de Bologne¹⁶⁹ ne sont pas limités à la seule modification de l'architecture des formations. Ils sont également porteurs de nouvelles orientations pour le monde universitaire, désormais tourné vers l'employabilité des étudiants et la formation tout au long de la vie. La prise en compte de l'orientation dans l'enseignement supérieur va cependant intervenir dans un contexte marqué à la fois par une très forte augmentation des effectifs étudiants¹⁷⁰ et par de nombreuses critiques visant tant les formations universitaires, jugées trop éloignées du marché de l'emploi, que l'orientation elle-même, perçue comme un système « *opaque, incomplet et créateur d'injustices, car les moins bien orientés sont souvent ceux qui ne sont pas "outillés" pour faire les démarches*¹⁷¹ ».

Les incidents survenus dans les quartiers de la politique de la ville à l'automne 2005 et le conflit provoqué par la création du contrat première embauche au printemps 2006 vont servir de catalyseurs à ces critiques et conduire à une remise en cause de l'ensemble du système d'orientation et de formation. En réponse à ces manifestations, le gouvernement de l'époque organise en 2006 un débat national sur le lien université-emploi. Une commission nationale est alors chargée en avril 2006 d'animer ce débat et de formuler des propositions dans un rapport¹⁷², qui sera remis en octobre.

Conformément à l'une d'entre elles, un délégué interministériel à l'orientation (DIO)¹⁷³ est installé en septembre de la même année. Il est chargé d'élaborer un « *schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle* ». Loin d'être anecdotique, cette décision¹⁷⁴ illustre la volonté politique de décloisonner l'appareil de formation afin de rapprocher les sphères de la formation et de l'emploi.

Bien qu'officiellement il ne s'agisse pas de placer la première sous la dépendance de la seconde, il convient néanmoins, dans l'esprit de ses auteurs, de penser l'orientation scolaire et universitaire avant tout, dans la perspective de l'insertion professionnelle. Cet objectif transparaît clairement dans la loi du 10 août 2007

¹⁶⁷ Rapport IGAENR-IGAS-IGEN-IGJS n° 2015-036, (mai 2015). *Évaluation des préfigurations du service public régional de l'orientation (SPRO)*.

¹⁶⁸ Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son Avenir professionnel.

¹⁶⁹ La Déclaration de Bologne, signée en 1999 par les ministres en charge de l'enseignement supérieur de 29 pays du continent européen, est à l'origine du processus de convergence des systèmes d'enseignement supérieur des pays européens. Cette déclaration engage les pays signataires sur six objectifs : diplômes lisibles et comparables ; structuration des études supérieures en 2 cycles, licence et master (en anglais : bachelor et master) ; recours au système européen de transfert des crédits (ECTS) pour favoriser la reconnaissance des périodes d'études ; développement de la mobilité ; coopération en matière de garantie de la qualité ; développement de la dimension européenne de l'enseignement supérieur. Ces objectifs ont été par la suite précisés, voire complétés, dans les communiqués établis lors des huit conférences des ministres qui ont suivi la Déclaration de Bologne.

¹⁷⁰ Les effectifs de l'enseignement supérieur sont passés de 310 000 étudiants en 1960 à 2 430 000 en 2013. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, n° 10, avril 2017.

¹⁷¹ Rapport *De l'Université à l'Emploi* (2006). Commission du débat national « Université-Emploi ».

¹⁷² *Ibid.* Le rapport final *De l'Université à l'Emploi* de la commission du débat national « Université-Emploi » dont le président était Patrick Hetzel (recteur de l'académie de Limoges) a été remis en Sorbonne, le mardi 24 octobre 2006. Pour améliorer la relation Université-Emploi, six grandes orientations sont privilégiées : 1. Lutter contre l'échec principalement dans le premier cycle universitaire ; 2. Repenser l'information et l'orientation ; 3. Améliorer la professionnalisation ; 4. Rapprocher durablement l'université du marché du travail ; 5. Créer un partenariat universités/employeurs pour la croissance ; 6. Faire évoluer le système universitaire dans son ensemble.

¹⁷³ Le décret n°2006-1137 du 11 septembre 2006 qui procédait à son installation énonçait que « [...] Le délégué interministériel à l'orientation coordonne les actions de l'État dans les domaines de l'information sur les métiers, de l'orientation scolaire et dans les établissements d'enseignement supérieur, de la préparation à l'emploi et de l'insertion professionnelle des jeunes ».

¹⁷⁴ Qui sera confirmée par la suite en 2009 puis abandonnée en 2013.

relative aux libertés et responsabilités des universités¹⁷⁵ (LRU), qui confère aux universités une nouvelle mission d'orientation et d'insertion professionnelle¹⁷⁶ et leur enjoint de prendre en compte les préoccupations des étudiants en matière d'emploi, en leur apportant « *leur connaissance du marché du travail et des systèmes d'emploi, leurs savoir-faire et leur expertise* ».

La loi LRU de 2007 a ainsi hissé l'insertion professionnelle au rang de troisième mission des universités, aux côtés de la formation et de la recherche, confirmant ainsi le lent mouvement qui a vu depuis les années 1970 la question des débouchés professionnels de plus en plus intégrée à l'activité SUIO, et la préparation à l'insertion professionnelle occuper progressivement une place croissante au point que l'on parle parfois spontanément d'« *orientation professionnelle* » pour désigner cet ensemble d'activités (cf. annexe 3). Par la suite, l'arrêté licence de 2011¹⁷⁷ mentionnera explicitement le « *projet personnel et professionnel de l'étudiant* ». Les services en charge de l'orientation et de l'insertion professionnelle devront développer des « *bureaux d'aide à l'insertion professionnelle* » et les universités conduire des enquêtes sur l'insertion professionnelle de leurs diplômés à 18 et 30 mois (coordonnées au niveau national par le SIES de la Dgesip) et assurer la diffusion de leurs résultats.

S'il ne nous n'appartient pas d'analyser, dans le cadre du présent rapport, l'ensemble des préconisations du rapport de la commission Université-Emploi ni même celles du schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle¹⁷⁸ à l'origine des dispositions prises dans le cadre de la loi LRU, il convient néanmoins de souligner que l'une des principales propositions de la commission Université-Emploi portera sur la création d'un cycle d'orientation allant du « *pré-bac au post-bac* », la mise en place d'un dossier unique d'accès à l'enseignement supérieur et une organisation plus intégrée de tous les choix post-bac ». Prenant appui sur les expérimentations¹⁷⁹ conduites dès 2006 dans l'académie de Nantes¹⁸⁰ sous le nom de « Nantes post-bac », puis en 2007 dans l'académie de Poitiers, cette proposition sera expertisée et intégrée au schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle des jeunes remis aux ministres en vue de sa généralisation à la rentrée 2008. Le poids de l'enseignement supérieur d'une part, l'existence d'un dispositif de recensement des vœux (Ravel¹⁸¹) d'autre part, conduiront cependant à différer en 2009 l'entrée dans le dispositif des trois académies d'Île-de-France.

5.3. Les algorithmes : à la recherche d'une nouvelle légitimité...

Le recours à une procédure centralisée et automatisée pour réguler les inscriptions dans les formations d'enseignement supérieur n'est pas une exception française : de très nombreux pays à travers le monde utilisent – parfois depuis des décennies – des procédures de ce type. En Europe, c'est le cas notamment de l'Allemagne, du Danemark, de l'Espagne, de la Finlande, de la Hongrie, de l'Irlande, de la Norvège, du Royaume-Uni ou encore de la Suède. Ailleurs dans le monde, des procédures centralisées sont par exemple

¹⁷⁵ La loi libertés et responsabilité des universités (LRU) intervient dans une double continuité. Elle se rattache d'une part aux principes du nouveau management public et au continuum de réformes allant de la LOLF aux dispositions de la loi de programme de 2006 pour la recherche. Elle s'inscrit d'autre part dans le mouvement plus ancien et d'inspiration plus progressiste, de la « longue marche » des universités vers plus d'autonomie et plus de responsabilités. Jean-Richard Cytermann, Pascal Aimé (2019). *La loi « libertés et responsabilités des universités » : origines, apports et bilan de la mise en œuvre*, Revue française d'administration publique, vol. 169, no. 1.

¹⁷⁶ Article L. 123-3 : « – Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont : 1° La formation initiale et continue ; 2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ; 3° L'orientation et l'insertion professionnelle ; 4° La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ; 5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ; 6° La coopération internationale, et contribuent à leur insertion professionnelle ».

¹⁷⁷ Arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence « Article 6 : [...] La formation assure à l'étudiant l'acquisition d'un ensemble de connaissances et compétences diversifiées : des compétences préprofessionnelles, fondées sur la connaissance des champs de métiers associés à la formation, sur l'élaboration du projet personnel et professionnel de l'étudiant, ainsi que sur la capacité de ce dernier à réinvestir ses acquis dans un contexte professionnel ».

¹⁷⁸ Le 27 mars 2007, le professeur Pierre Lunel, premier délégué interministériel à l'orientation, a remis le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle au ministre de l'éducation nationale et aux ministres délégués à l'emploi et à l'enseignement supérieur.

¹⁷⁹ Le dispositif s'appuyait sur une extension et une adaptation de la procédure utilisée, depuis 2003, pour les classes préparatoires aux grandes écoles.

¹⁸⁰ Rapport IGEN, n° 2012-123, (octobre 2012). *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac*.

¹⁸¹ Recensement automatisé des vœux des élèves.

mobilisées chaque année pour répartir des millions d'étudiants entre les formations d'enseignement supérieur en Australie, au Chili, à Taïwan ou encore en Tunisie.

La raison qui a poussé de nombreux pays à adopter ce type de procédure réside dans le fait qu'il présente de nombreux avantages par rapport aux procédures dites « décentralisées », dans lesquelles les étudiants et les responsables de formations interagissent directement sans qu'il y ait de coordination des décisions d'affectation au moyen d'une plateforme nationale. De façon générale, les procédures décentralisées s'avèrent le plus souvent lentes, inefficaces et inéquitables : du côté des responsables de formation, elles génèrent de l'incertitude sur les inscriptions effectives à la rentrée ; du côté des étudiants, elles induisent des phénomènes de files d'attente qui les incitent à adopter des stratégies susceptibles de pénaliser *in fine* ceux d'entre eux qui sont le moins bien informés.

Plus généralement, la décentralisation des inscriptions à l'université souffre d'un manque de transparence qui nuit à l'acceptation des décisions d'affectation.

5.3.1. ... en matière d'admission dans l'enseignement supérieur...

À partir de 2009, le processus d'information et d'admission dans les formations post baccalauréat s'est appuyé sur un outil, le portail national Admission post-bac (APB)¹⁸², destiné à recueillir et à traiter, de façon automatisée et interactive, les candidatures des postulants à la première année d'études supérieures. Il s'agissait d'optimiser les propositions d'admission en fonction des vœux des candidats et de l'offre de places disponibles, tout en garantissant un traitement équitable des candidats, quels que soient leur filière d'origine ou leur lieu de scolarisation.

À l'origine, les promoteurs de ce dispositif y voyaient le moyen de simplifier les procédures, d'harmoniser les démarches, de rendre l'information accessible à tous, d'optimiser l'offre de formation, de mobiliser les équipes pour un accompagnement personnalisé des élèves et de rendre progressive l'orientation vers le supérieur en vue d'améliorer la réussite l'insertion professionnelle des étudiants¹⁸³. Alors qu'il constituait indéniablement un progrès par rapport à la situation antérieure¹⁸⁴, les décisions qui vont accompagner le développement d'APB vont contribuer, à remettre en cause sa légitimité du fait de certains résultats difficilement compréhensibles aux yeux de ses utilisateurs, occultant au passage les progrès réalisés en matière d'accès au premier cycle universitaire.

Initialement conçu pour gérer l'affectation dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur, telles que l'admission en classes préparatoires (CPGE), à l'aide d'un algorithme dit « d'affectation », l'élargissement d'APB à la licence, filière majoritairement non sélective, a nécessité l'ajout d'un second algorithme, dit « de classement », afin de traiter les candidatures en licence, dès lors qu'un grand nombre de mentions, telles que STAPS, médecine, droit ou psychologie ne disposaient pas de capacités d'accueil suffisantes pour répondre à la demande. Or, les choix opérés pour adapter cet algorithme ont complexifié la procédure, tandis que le respect du principe de non-sélection a progressivement conduit à départager de façon aléatoire (« tirage au sort ») les candidats. Cette pratique a été jugée non conforme au code de l'éducation par le Conseil d'État en décembre 2017¹⁸⁵.

Ainsi la procédure APB, alors même qu'elle devait être une simple étape dans le parcours du futur étudiant, a-t-elle été progressivement perçue, du fait de la sophistication progressive de ses règles de fonctionnement, comme une difficulté supplémentaire pour les bacheliers au moment d'effectuer un choix de poursuite d'études. Une nouvelle procédure dénommée « Parcoursup » lui a ainsi succédé à la rentrée 2018-2019.

¹⁸² Ce dispositif relève du ministère chargé de l'enseignement supérieur, sous la responsabilité de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (Dgesip). Celle-ci s'appuie, pour la gestion des outils informatiques, sur le service des concours communs polytechniques (SCCP) de l'Institut national polytechnique de Toulouse (INP Toulouse).

¹⁸³ En 2017, plus de 864 000 candidats se sont inscrits sur APB pour la procédure normale, majoritairement des élèves de terminale préparant le baccalauréat (627 000 candidats), mais également des titulaires du baccalauréat de moins de 26 ans souhaitant se réorienter et s'inscrire à nouveau en première année d'études supérieures. Source : SIES-MESR, *Orientation dans l'enseignement supérieur : vœux formulés pour la rentrée 2017-2018*, Note Flash n° 6, juin 2017.

¹⁸⁴ Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2019), rapport au Parlement.

¹⁸⁵ Rapport de la Cour des comptes, (octobre 2017). *Admission post-bac et accès à l'enseignement supérieur*.

5.3.2. ... et d'affectation dans l'enseignement secondaire

Destinée, tout comme APB hier et Parcoursup aujourd'hui, à lever les soupçons d'arbitraire et confortée par la remise en cause de l'autorité sous toutes ses formes, la codification des règles qui régissent l'admission des futurs étudiants a concerné également l'enseignement secondaire, conduisant à repenser intégralement les procédures d'affectation et les procédures disciplinaires¹⁸⁶ dans un double souci officiel de lisibilité et de transparence.

L'affectation¹⁸⁷ des élèves relève en effet de la compétence du directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen), assisté d'une commission dont la composition et le fonctionnement sont définis par arrêté du ministre chargé de l'éducation¹⁸⁸. Dans les faits, les commissions départementales n'ont pas vraiment joué leur rôle. Le véritable pouvoir d'affectation a été souvent exercé, au mépris des textes réglementaires, par des sous-commissions présidées et/ou animées par les chefs d'établissement. Ces derniers, assistés parfois des équipes enseignantes, procédaient à la sélection des dossiers sans que les autorités compétentes jouent leur rôle de régulation et d'arbitrage¹⁸⁹.

Il apparaissait d'autant plus nécessaire de rendre explicites les décisions prises en matière d'affectation que le Gouvernement avait décidé en 2007 d'assouplir la carte scolaire, créée en 1963 pour contenir « l'explosion scolaire¹⁹⁰ ». Il lui était notamment reproché de faire prévaloir le critère géographique sur les préférences des familles, d'encourager les stratégies de contournements et d'avoir en définitive des effets négatifs en matière de mixité sociale. Pour pallier ces dysfonctionnements, le ministère a alors adopté une procédure d'affectation à choix régulés, en ayant recours à un système de points et à un algorithme centralisé baptisé Affectation des élèves par le net (Affelnet) visant à assurer un traitement plus équitable et plus transparent des demandes des élèves et des familles.

Au moment où se mettaient en place de nouvelles modalités d'affectation des élèves dans le secondaire et d'admission des futurs étudiants dans le supérieur, se tenait à Lyon, dans le cadre de la présidence française de l'Union européenne, une conférence internationale sur le thème « *Gérer les transitions : l'orientation tout au long de la vie dans l'espace européen* ». S'appuyant sur les conclusions de cette conférence, le Conseil de l'Union européenne a pris le 21 novembre 2008 une résolution¹⁹¹ 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.

5.4. Une nouvelle définition de l'orientation qui renvoie à la notion de parcours

Cette résolution a défini l'orientation 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...* ». Elle invite en outre les États membres à appliquer quatre principes directeurs pour accompagner les transitions tout au long de la vie en fonction du contexte national : favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie ; faciliter l'accès de tous les citoyens aux services d'orientation ; développer l'assurance qualité des services d'orientation ; encourager la coordination et la coopération des différents acteurs aux niveaux national, régional et local.

¹⁸⁶ Avec les réformes du régime des sanctions, la clarification des principes qui fondent toute décision en matière de discipline, et l'énoncé des modalités qui en précisent l'exécution doivent être l'occasion de revêtir d'une nouvelle légitimité des mécanismes disciplinaires souvent mal compris, voire détournés, et pour le moins révélateurs d'une extrême diversité quant à leur mise en œuvre sur le terrain. Erick Prairat, (2003). *La sanction en éducation*, PUF.

¹⁸⁷ En fait, on ne parle d'affectation que dans le cas où un élève désire intégrer un établissement public (qu'il vienne du public ou du privé). Pour un élève qui désire intégrer un établissement d'enseignement privé, il s'agit d'une procédure d'inscription auprès de l'établissement (l'offre de formation étant encadrée).

¹⁸⁸ Code de l'éducation article D. 331-38. À l'intérieur d'une voie d'orientation, le choix des enseignements optionnels ou des spécialités incombe quant à lui aux parents de l'élève ou à l'élève majeur, article D. 331-38.

¹⁸⁹ Rapport de l'IGAENR, (décembre 2000). *Les procédures d'affectation des élèves en filières professionnelles*.

¹⁹⁰ Louis Cros, (1961). *L'Explosion scolaire*, Paris, CUIP, 181 p.

¹⁹¹ « *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie* ».

Le Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) mis en place à la rentrée 2008 dans le prolongement de la résolution européenne constitue la première traduction opérationnelle de cette nouvelle approche de l'orientation.

5.4.1. PDMF, PIIODMEP, parcours Avenir : développement chez l'élève de sa capacité à s'orienter

Le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF)¹⁹² est censé contribuer à étayer l'ambition des élèves et à construire les connaissances, les compétences et les aptitudes nécessaires à une préparation active des choix que l'élève est appelé à effectuer tout au long de son cursus scolaire et universitaire. Parce qu'il concerne tous les élèves, de la cinquième à la terminale, le PDMF rompt avec une approche plus traditionnelle, fondée sur des actions ponctuelles en direction de publics spécifiques. Il constitue désormais le cadre de cohérence des multiples actions destinées à renforcer la capacité de l'élève à s'orienter, conformément à la première préconisation de la résolution européenne en matière d'orientation.

En 2013, la loi de refondation de l'école substitue au PDMF le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP)¹⁹³, qui deviendra par la suite parcours Avenir¹⁹⁴. Sans remettre en cause les objectifs initiaux du PDMF, le parcours Avenir se fonde sur l'acquisition de compétences et de connaissances relatives au monde économique, social et professionnel, dans le cadre des enseignements disciplinaires et d'enseignements spécifiques (accompagnement personnalisé, enseignements pratiques interdisciplinaires au collège, périodes de formation en milieu professionnel dans la voie professionnelle). L'ancrage dans les enseignements doit ainsi permettre à l'élève d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour se projeter dans l'avenir et faire des choix d'orientation éclairés et raisonnés.

En mettant ainsi l'accent sur la continuité d'un parcours, cette nouvelle approche rompt avec la représentation de l'orientation qui prévalait jusqu'alors, consistant à prendre en charge des publics spécifiques à des moments précis de la scolarité. Elle confère dès lors un rôle essentiel aux notions d'accompagnement et d'aide à l'orientation qui en sont le corollaire, comme l'attestent les mesures prises depuis lors dans le cadre des réformes de l'enseignement secondaire et supérieur.

5.4.2. Un accompagnement personnalisé tout au long du segment bac – 3, bac + 3

La pratique de l'accompagnement individuel, qui s'était développée depuis plusieurs décennies dans le champ de l'action sociale (insertion, placements judiciaires), du soin (accompagnement de fin de vie) ou encore des ressources humaines (coaching), a ainsi gagné aujourd'hui tous les niveaux du système éducatif.

Cet accompagnement personnalisé qui intègre des activités de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation concerne ainsi tous les élèves du second degré (au lycée professionnel¹⁹⁵ depuis 2009, au lycée d'enseignement général et technologique¹⁹⁶ depuis 2010 et au collège¹⁹⁷ depuis 2015).

¹⁹² Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008 parue au BO n° 29 du 17 juillet 2008.

¹⁹³ Art. L. 331-7 « Afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est proposé à chaque élève, aux différentes étapes de sa scolarité du second degré. »

¹⁹⁴ L'arrêté du 1^{er} juillet 2015, JO du 7 juillet 2015 relatif au parcours Avenir stipule que « Article 1 - Le parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel prévu par l'article L.331-7 du code de l'éducation prend l'appellation "parcours Avenir" ».

¹⁹⁵ L'arrêté du 10 février 2009, relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel prévoit que « les dispositifs d'accompagnement personnalisé s'adressent aux élèves selon leurs besoins et leurs projets personnels. Il peut s'agir de soutien, d'aide individualisée, de tutorat, de modules de consolidation ou de tout autre mode de prise en charge pédagogique » (article 4).

¹⁹⁶ La circulaire n° 2010-013 du 29 janvier 2010 précise que « l'accompagnement personnalisé est un temps d'enseignement intégré à l'horaire de l'élève qui s'organise autour de trois activités principales : le soutien, l'approfondissement et l'aide à l'orientation. Distinct du face-à-face disciplinaire, il s'adresse à tous les élèves tout au long de leur scolarité au lycée. L'horaire prévu est pour chaque élève de 72 heures par année. L'accompagnement personnalisé comprend des activités coordonnées de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation, pour favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation et d'orientation ».

¹⁹⁷ La circulaire n° 2015-106 du 30 juin 2015 précise que dans la nouvelle organisation du collège « Les enseignements obligatoires se répartissent en enseignements communs à tous les élèves et en enseignements complémentaires (accompagnement personnalisé et enseignements pratiques interdisciplinaires), qui contribuent à la diversification et à l'individualisation des pratiques ».

Cette prise en charge des élèves dans leur diversité, renforcée plus récemment par les mesures prises dans le cadre du nouveau baccalauréat et de la transformation de la voie professionnelle, n'est cependant pas l'apanage de l'enseignement secondaire, comme l'attestent les dispositions prises au titre de la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants¹⁹⁸.

Dans son article premier, la loi précise en effet qu'afin « [...] de favoriser la réussite de tous les étudiants, des dispositifs d'accompagnement pédagogique et des parcours de formation personnalisés tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis sont mis en place au cours du premier cycle par les établissements dispensant une formation d'enseignement supérieur... ».

6. Conclusion

Née au début du XX^e siècle hors de l'école et centrée initialement sur les enjeux de sélection, de formation professionnelle, de placement et d'apprentissage, l'orientation a progressivement été intégrée à l'enseignement scolaire. Ce faisant, elle s'est vu assigner un rôle essentiel en matière de régulation des flux dans le cadre de l'ouverture à un public de plus en plus large des études secondaires puis supérieures – conférant par là même une nouvelle légitimité à la hiérarchie implicite des enseignements qui fonde le système éducatif en France.

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 ont progressivement substitué à la conception mécaniste de l'orientation une approche éducative qui s'impose aujourd'hui.

Sous l'impulsion de l'Union européenne, 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 professionnelle, la nouvelle approche de l'orientation qui émerge depuis le début des années 2000 confère aux notions de parcours et d'accompagnement un rôle déterminant.

Cette approche nouvelle de l'orientation rompt 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 un traitement sectoriel des questions liées à la formation (orientation, insertion, décrochage...) et avec la conception jusqu'alors dominante d'un champ dédié aux seuls acteurs de la formation initiale. Elle conduit en particulier à lever les obstacles à des parcours de formation de moins en moins linéaires. En d'autres termes, les évolutions récentes placent le système éducatif actuel tout entier « *sous le double signe du parcours et de la transition* »¹⁹⁹ impliquant la recherche de nouvelles formes de gouvernance, davantage déconcentrées, et de nouvelles modalités d'action (approche réticulaire).

Une telle approche de l'orientation se heurte cependant au cloisonnement des dispositifs et des réseaux d'acteurs, caractéristique d'un système complexe, lui-même traversé par des tensions liées aux choix politiques qui président à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement en France. Aux tenants d'une orientation au service du monde professionnel s'opposent ceux qui voient avant tout dans l'orientation l'instrument d'une émancipation de l'individu ; à ceux qui voient dans l'allongement de la durée d'études le principal levier de la démocratisation de l'enseignement²⁰⁰, ceux qui veulent décorrélérer entièrement l'origine sociale des élèves et des étudiants de la voie de formation vers laquelle ils s'orientent.

Parce qu'elles modifient en profondeur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement secondaire et supérieur, les réformes en cours contribuent au renouveau du débat qui entoure l'orientation des élèves et des étudiants, et que ce rapport entend éclairer.

pédagogiques. [...] L'accompagnement personnalisé concerne les élèves de tous les niveaux [...] Il est destiné à soutenir la capacité des élèves à apprendre et à progresser, notamment dans leur travail personnel, à améliorer leurs compétences et à contribuer à la construction de leur autonomie intellectuelle. »

¹⁹⁸ Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

¹⁹⁹ Rapport annuel 2014 IGEN-IGAENR, *Les transitions dans les ordres d'enseignement*.

²⁰⁰ Longtemps l'accès à la sixième, puis au lycée ou à l'enseignement supérieur, ont été considérés comme un indicateur de démocratisation de l'enseignement. Depuis le milieu des années 1980, les sociologues et les politiques ont distingué la massification de la démocratisation. Jean-Louis Derouet, (2000). *Les inégalités d'éducation : un classique revisité*, Éducation et société, n° 1, p. 5-91.

Chapitre 2. Les procédures d'orientation et de réorientation

Dans l'enseignement secondaire, l'orientation des élèves est soumise à un ensemble de règles, appelées « procédure d'orientation²⁰¹ », qui définissent notamment la forme des échanges entre les différents acteurs ainsi que la répartition des compétences exercées en matière d'orientation par chacun d'entre eux. Ces procédures sont déterminantes puisqu'elles conditionnent, *in fine*, la répartition des jeunes dans les structures de formation – l'affectation des élèves dans un lycée public ou leur inscription dans un lycée privé sous contrat²⁰² étant fondée sur la décision d'orientation prononcée par le chef d'établissement d'origine.

Dans l'enseignement supérieur, il en va tout autrement. L'admission dans un établissement d'enseignement supérieur est prononcée, après examen des candidatures, par l'établissement d'accueil. Or, l'enseignement supérieur se caractérise par l'existence de deux secteurs qui s'opposent au regard de leur sélectivité : d'un côté, un secteur dit « fermé »²⁰³ dans lequel les étudiants sont recrutés sur dossier ou sur concours ; de l'autre, un secteur dit « ouvert »²⁰⁴ correspondant aux universités, dans lequel l'obtention du baccalauréat constitue la seule condition d'admission, même si ce secteur tend à être de moins en moins ouvert au regard du nombre de formations qui y sont contingentées. Organisé en cycles dont l'accès est réglementé, l'enseignement supérieur se caractérise en outre par l'existence de mécanismes de réorientation destinés à permettre différents parcours au sein d'une organisation complexe et cloisonnée.

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 droit au libre choix pour 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.

C'est tout l'objet de ce chapitre que de saisir, au-delà des prescriptions officielles rappelées dans une première partie, l'enjeu des modifications apportées récemment aux « procédures d'orientation²⁰⁵ » et plus généralement celui des réformes en cours dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur afin de réduire la part des orientations « subies ».

1. La procédure d'orientation dans l'enseignement secondaire

La procédure d'orientation dans l'enseignement secondaire comporte réglementairement un certain nombre d'étapes : la phase d'information et de préparation à l'orientation, l'expression (provisoire²⁰⁶ puis définitive) des vœux des élèves et de leur famille, l'avis (recommandation puis avis définitif) du conseil de classe, la

²⁰¹ Livre III : L'organisation des enseignements scolaires, Titre III : Les enseignements du second degré, Chapitre Ier : Dispositions communes aux enseignements du second degré, Section 4 : La procédure d'orientation.

²⁰² L'affectation relève de la compétence du directeur académique des services de l'éducation nationale et ne concerne que les lycées publics ; l'admission dans un lycée privé étant soumise à la signature d'un contrat.

²⁰³ Article L. 612-3 VI. « Une sélection peut être opérée [...] pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements [...] et tous établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement de la fonction publique, ainsi que pour l'accès aux formations de l'enseignement supérieur dispensées dans les lycées, aux cycles préparatoires intégrés, aux formations préparant au diplôme de comptabilité et de gestion ou aux diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques et aux formations de l'enseignement supérieur conduisant à la délivrance d'un double diplôme. »

²⁰⁴ Les formations non sélectives sont principalement les licences universitaires. Cette définition atteint toutefois ses limites, car, en réalité, une formation devient sélective lorsque la demande des candidats est plus forte que la capacité d'accueil de la filière concernée. En 2019, la Cour des comptes évaluait à 20 % les formations non sélectives qui étaient en tension, ce qui représente près de 30 % des candidats admis. Rapport public de la Cour des comptes, (février 2020). *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants*, communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale.

²⁰⁵ Entendues ici dans une acception large orientation-affectation dans le secondaire-admission dans le supérieur.

²⁰⁶ Au second trimestre, l'établissement procède au recueil des intentions d'orientations des élèves et des familles. Les conseils de classe procèdent alors à l'énoncé de recommandations concernant ses vœux.

décision du chef d'établissement, voire le cas échéant le recours devant une commission d'appel. C'est sur la décision d'orientation que se fonde la procédure d'affectation en cas de changement d'établissement dans l'enseignement public ou d'inscription de l'élève dans un établissement privé sous contrat. Pour le second degré, c'est la sous-direction des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires de la Dgesco qui coordonne ces procédures, *via* le bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage²⁰⁷, et qui « *est chargée de piloter les services d'orientation offerts aux élèves des collèges et des lycées* »²⁰⁸.

1.1. Orientation : des procédures qui concernent tous les établissements scolaires

Le code de l'éducation prévoit que la décision d'orientation repose sur une observation continue de l'élève. Deux principes sont à l'œuvre : d'une part, le choix de l'orientation appartient à la famille (ou à l'élève quand celui-ci est majeur) ; d'autre part, les demandes d'orientation sont examinées par le conseil de classe qui émet des propositions d'orientation, dans le cadre des voies existantes²⁰⁹ ²¹⁰. Lorsque ces propositions ne sont pas conformes au vœu de l'élève, le conseil de classe peut recommander qu'il bénéficie d'un dispositif de remise à niveau²¹¹. Les désaccords avec la proposition du conseil de classe sont examinés lors d'entretien préalable à la décision du chef d'établissement – laquelle peut faire l'objet d'une procédure d'appel²¹².

Il convient d'observer que le dispositif d'ensemble est très encadré. Bien que l'élève et sa famille soient amenés à faire des choix en matière d'orientation tout au long du cursus et les conseils de classe à émettre des avis relatifs à ces choix, les décisions d'orientation, en tant que telles, n'interviennent qu'à deux moments, par ailleurs stratégiques, dans le parcours scolaire de l'élève : en fin de troisième et en fin de seconde générale et technologique. Or, ces décisions d'orientation ne relèvent ni de la compétence des intéressés ni de celle des enseignants mais de celle des chefs d'établissement.

1.1.1. À l'issue de la classe de quatrième

À l'issue de la classe de quatrième, l'élève peut être admis, avec l'accord de la famille, en classe de « troisième prépa métiers²¹³ », alternative à la classe de troisième. Le chef d'établissement émet alors un avis après consultation du conseil de classe. Dans ce cas, la décision d'admission revient à une commission chargée de l'examen des demandes en fonction des places disponibles.

²⁰⁷ Au sein du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique de la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco).

²⁰⁸ Arrêté du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche modifié notamment par l'arrêté du 28 juin 2019 pris en application du décret n° 2014-133 du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

²⁰⁹ L'arrêté du 19 juillet 2019 prévoit que les voies d'orientation prévues par l'article D. 331-36 du code de l'éducation sont les suivantes : « À l'issue de la classe de troisième : - la classe de seconde générale et technologique ou la classe de seconde à régime spécifique sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration (STHR) - la classe de seconde professionnelle, qui constitue la première année du cycle de préparation en trois ans du baccalauréat professionnel - la première année du cycle de deux ans conduisant à une spécialité de certificat d'aptitude professionnelle ou de certificat d'aptitude professionnelle agricole. À l'issue de la classe de seconde générale et technologique ou de la classe de seconde à régime spécifique STHR : - les classes de première puis de terminale de la voie générale - les classes de première puis de terminale des séries de la voie technologique. Chacune des séries de la voie technologique constitue une voie d'orientation : sciences et technologies de la santé et du social (ST2S), sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (Stav), sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A), sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D), sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration (STHR), sciences et technologies de laboratoire (STL), sciences et technologies du management et de la gestion (STMG), sciences et techniques du théâtre, de la musique et de la danse (S2TMD) ».

²¹⁰ Le décret n° 2018-119 du 20 février 2018 a redéfini les dispositions relatives au redoublement. Ainsi, sont prévus des dispositifs d'accompagnement pédagogique afin de permettre à l'élève en difficulté de progresser dans ses apprentissages à l'école élémentaire et au collège et d'éviter le redoublement. Cependant, dans le cas où le redoublement paraît nécessaire, ce texte précise la procédure applicable et prévoit la mise en place de mesures spécifiques d'accompagnement pédagogique de l'élève concerné.

²¹¹ Article D. 331-32 du code de l'éducation.

²¹² Article L. 331-8 du code de l'éducation.

²¹³ Le décret n° 2019-176 du 7 mars 2019 précise le régime de ces classes de troisième « prépa-métiers » instaurées par la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son Avenir professionnel.

1.1.2. À l'issue de la classe de troisième

Les demandes d'orientation des familles, les propositions d'orientation des conseils de classe et les décisions d'orientation portent sur les voies d'orientation suivantes²¹⁴ :

- la classe de seconde générale et technologique ou la classe de seconde à régime spécifique « sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration » (STHR) ;
- la classe de seconde professionnelle, qui constitue la première année du cycle de préparation en trois ans du baccalauréat professionnel ;
- la première année du cycle de deux ans conduisant à une spécialité de certificat d'aptitude professionnelle ou de certificat d'aptitude professionnelle agricole.

Le redoublement ou l'apprentissage ne sont donc pas des voies d'orientation à proprement parler.

La proposition du conseil de classe peut être :

- conforme au choix de l'élève ou acceptée par l'élève. Dans ce cas, elle devient décision d'orientation. Le choix de la modalité de formation (public, privé, apprentissage), de la spécialité dans la voie professionnelle ou encore des enseignements optionnels et de spécialité dans la voie générale et technologique revient alors aux familles ;
- différente du choix de l'élève. La famille et l'élève sont alors reçus par le chef d'établissement ou son représentant. Le chef d'établissement prend la décision d'orientation en s'appuyant sur l'avis du conseil de classe et sur l'échange avec la famille.

En cas de désaccord persistant, la famille peut demander le maintien dans le niveau d'origine (de droit pour la durée d'une seule année scolaire) ou faire appel de cette décision auprès d'une commission.

1.1.3. À l'issue de la classe de seconde

Les demandes d'orientation des familles, les propositions d'orientation des conseils de classe et les décisions d'orientation portent, là aussi, sur les voies d'orientation²¹⁵ définies par arrêté ministériel, le redoublement ou l'apprentissage n'étant pas des voies d'orientation à proprement dit.

Dans des situations particulières, des passerelles vers la voie professionnelle restent néanmoins possibles, dans la mesure où il existe des dispositifs pédagogiques adaptés²¹⁶. De même, à l'intérieur du cycle terminal de la voie générale et de la voie technologique du lycée, un changement de voie d'orientation²¹⁷ peut intervenir, en cours ou en fin d'année, sur demande écrite des représentants légaux ou de l'élève majeur, après avis du conseil de classe. Lorsque ce changement a lieu dans le même établissement, il est prononcé par le chef d'établissement. Lorsqu'il implique une affectation dans un autre établissement, il est prononcé par le directeur académique des services de l'éducation nationale (Dasen)²¹⁸.

Lorsque la décision d'orientation n'est pas conforme aux demandes des familles, elle doit être motivée et peut faire l'objet d'un recours devant une commission d'appel.

Plusieurs dispositions²¹⁹ sont récemment venues compléter cette procédure afin de tenir compte de la réforme du baccalauréat. Ainsi, dans la voie générale²²⁰, le choix des enseignements de spécialité²²¹ (trois en classe de première, puis deux en classe de terminale) incombe aux familles.

²¹⁴ Arrêté du 19 juillet 2019, JO du 21 juillet 2019 relative aux voies d'orientation.

²¹⁵ Ibid.

²¹⁶ Note de service n° 2018-115 du 26 septembre 2018, relative à la procédure d'orientation en fin de classe de seconde.

²¹⁷ Article D. 331-29.

²¹⁸ Agissant sur délégation du recteur d'académie, dans les conditions fixées à l'article D. 331-38, après avis du chef de l'établissement d'accueil.

²¹⁹ Note de service n° 2018-115 du 26 septembre 2018, relative à la procédure d'orientation en fin de classe de seconde.

²²⁰ Dans la voie technologique, le choix de la série détermine les enseignements de spécialité suivis qui sont alors imposés à tous les élèves.

²²¹ Les élèves sont répartis en classe de première générale dans les enseignements de spécialité conformément à leurs choix, avec l'accord des représentants légaux, et selon les spécificités d'organisation de l'établissement. Lorsque le choix des enseignements de spécialité nécessite un changement d'établissement, une procédure d'affectation particulière peut être mise en place au niveau académique.

1.1.4. En classe de terminale

Les propositions d'orientation et les décisions d'orientation étant formulées dans le cadre de voies d'orientation, il n'y a pas en classe de terminale de décision d'orientation prise par le chef d'établissement, l'obtention du baccalauréat constituant à ce niveau du cursus scolaire la condition d'accès à l'enseignement supérieur²²². Cet accès est néanmoins organisé dans le cadre d'une procédure réglementée qui sera analysée ultérieurement dans ce chapitre. Récemment, des aménagements relatifs au rôle du conseil de classe et à celui du chef d'établissement ont été apportés à la faveur des réformes²²³, afin d'accompagner les élèves et leurs familles tout au long de cette procédure. Le chef d'établissement émet désormais un avis sur les vœux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur de l'élève après leur examen par le conseil de classe.

1.2. Affectation : une procédure qui ne concerne que les établissements publics

Contrairement aux décisions d'orientation qui concernent dans les mêmes conditions tous les établissements scolaires, qu'ils soient publics ou privés sous contrat, les procédures d'affectation concernent exclusivement les lycées publics. La diversité de ces procédures, très différentes d'un pays à l'autre, est le fruit de l'histoire des institutions scolaires, des débats qui entourent la marge de liberté laissée aux familles, des formes de contrôle que souhaitent exercer les pouvoirs publics ou encore du degré d'autonomie conféré aux établissements²²⁴.

1.2.1. La « carte scolaire » : un acte politique au fondement de l'affectation des élèves

Lors de l'augmentation massive des effectifs dans l'enseignement secondaire dans les années 1960, la France a fait le choix, avec l'instauration de la carte scolaire²²⁵, d'un système d'affectation des élèves fondé sur le secteur géographique. La spécificité française de la carte scolaire réside dans les modalités du découpage du territoire qui à l'époque a été opéré par l'administration : « *Le territoire de chaque académie est divisé en secteurs et en districts. Les secteurs scolaires correspondent aux zones de desserte des collèges [...]. Les districts scolaires correspondent aux zones de desserte des lycées [...] les collèges et les lycées accueillent les élèves résidant dans leur zone de desserte*²²⁶ ».

Si la sectorisation avait à l'origine pour vocation principale d'être un instrument de gestion prévisionnelle des ressources éducatives dans un contexte de massification des effectifs, ce mode d'affectation des élèves est devenu progressivement un outil ou service d'une politique de mixité sociale entre les établissements scolaires. Bien que les pouvoirs publics aient proposé, dès les années 1980, sous une forme expérimentale limitée à certains territoires²²⁷, différentes mesures d'« assouplissement » de cette carte scolaire, il faudra attendre 2007 pour que les familles soient autorisées à demander une dérogation afin que leur enfant puisse être scolarisé dans l'établissement public (collège ou lycée) de leur choix, dans la limite des capacités d'accueil de l'établissement²²⁸.

²²² Article L. 612-3 du code de l'éducation.

²²³ Décret n° 2018-120 du 20 février 2018 relatif aux rôles du conseil de classe et du chef d'établissement en matière d'orientation et portant autres dispositions.

²²⁴ Florence Lefresne, (2013). *Que nous enseignent les comparaisons internationales en matière de carte scolaire ?*, Mission aux relations européennes et internationales, Éducation & formations n° 83.

²²⁵ En 1963, au moment de la création de la carte scolaire, il s'agissait avant tout de faire en sorte « *que les enseignements faisant suite à l'école élémentaire soient rapprochés, le plus possible, du domicile des enfants* ». L'objectif de mixité sociale était d'autant moins à l'ordre du jour de la politique de sectorisation que le collège d'enseignement secondaire créé à l'époque comportait trois voies aux profils scolaire et social bien distincts. Dans ce contexte, la carte scolaire était avant tout au service d'une orientation qui devait permettre de mener les élèves jusqu'au seuil du second cycle, en partant du principe que « *le tiers environ de l'effectif de chaque génération relève d'un enseignement pratique, les deux autres étant considérés comme aptes à l'enseignement général* ». Circulaire du 3 mai 1963 relative à la carte scolaire du premier cycle.

²²⁶ Décret n° 80-11 du 3 janvier 1980, Organisation générale et déconcentration de la carte scolaire.

²²⁷ Dès 1983, afin de prendre en compte les souhaits des familles et de rendre transparente la procédure de dérogation, la sectorisation a été desserrée à l'entrée en sixième dans quatre départements. Étendu à six départements supplémentaires ce dispositif a ensuite été élargi à 74 départements par le ministre Monory. En 1991, un sociologue, Robert Ballion étudie les conséquences de ces expériences et conclut notamment que « *la différence entre les CSP s'approfondit à partir des conduites de choix des familles* ». Rapport IGEN-IGAENR, n° 2007-094, (novembre 2007). *Les nouvelles dispositions de la carte scolaire*.

²²⁸ Il est à cet égard intéressant de noter que lorsque l'autorité politique est intervenue au niveau national pour revoir le fonctionnement de la carte scolaire, elle l'a fait dans un cadre législatif fixé antérieurement par la loi du 13 août 2004, lequel

Dans les faits, cette évolution de la carte scolaire s'est traduite par l'envoi le 4 juin 2007 d'une note du ministre en charge de l'éducation nationale aux principaux des collèges et aux proviseurs des lycées, intitulée *Modalités d'assouplissement de la carte scolaire pour la rentrée 2007*²²⁹. Le processus d'affectation/dérogation étant déjà engagé en cette période de l'année, il était recommandé « *d'assouplir l'examen des demandes formulées par les familles* » souhaitant déroger aux contraintes de la carte scolaire, et de « *satisfaire le plus grand nombre possible* » de ces demandes. En cas d'afflux ne permettant pas de les satisfaire toutes, la note précisait les critères à retenir, en privilégiant clairement les élèves handicapés et les boursiers. Elle indiquait également que les établissements qui verraient leurs effectifs diminuer conserveraient les moyens attribués, alors que ceux qui les verraient augmenter devraient optimiser ceux dont ils disposaient déjà²³⁰.

Il ne s'est donc pas agi d'une modification du droit en vigueur, mais d'une simple demande adressée par le ministre aux autorités académiques d'utiliser la compétence qui était la leur pour « *satisfaire [...] le plus grand nombre possible de demandes de dérogation, dans la limite des capacités d'accueil des établissements* ».

Toutefois, le contenu de cette lettre éclaire la nature des enjeux qui entourent l'assouplissement de la carte scolaire. Il s'agissait tout à la fois de « *donner une nouvelle liberté aux familles [qui] auront à terme le choix de l'établissement* », de « *favoriser l'égalité des chances et d'améliorer sensiblement la diversité sociale dans les collèges et les lycées* ». Pour les tenants de l'assouplissement, le constat récurrent d'une corrélation étroite entre les caractéristiques sociales de la population scolaire et celles de la zone de recrutement légitimait l'assouplissement, voire à terme la disparition de la carte scolaire – celle-ci ayant abouti à une hiérarchie des établissements en fonction de la composition sociale du secteur²³¹. Les effets contre-productifs induits par la carte scolaire se sont révélés, en particulier à travers les stratégies d'évitement qu'elle a suscitées²³² ²³³ – lesquelles ont conduit à une multiplication des demandes de dérogation motivées par le choix d'un enseignement non délivré dans l'établissement de rattachement.

Officiellement, la nouvelle liberté accordée aux familles devait conduire à une plus grande mixité sociale des élèves au sein des établissements. Pour la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire, en 2007, deux principes avaient ainsi été actés : le premier concernait l'obligation d'accepter toutes les demandes de dérogation quand les capacités d'accueil permettaient de les satisfaire ; le second avait trait à la prise en compte d'une liste de critères fixés au plan national chaque fois qu'il n'était pas possible de faire droit à toutes les demandes²³⁴.

Dans les faits, les familles se sont emparées de la liberté nouvelle qui leur était offerte de façon très diverse, dans un cadre juridique inchangé²³⁵. C'est la raison pour laquelle, en 2013, une instruction²³⁶ est venue

disposait que « [...] le Conseil général arrête après avis du conseil départemental de l'éducation nationale, en tenant compte de critères d'équilibre démographique, économique et social, la localisation des établissements, leur capacité d'accueil, leur secteur de recrutement et le mode d'hébergement des élèves. », mais que « Toutefois, les autorités compétentes de l'État affectent les élèves dans les collèges publics. » Rapport IGEN-IGAENR, n° 2013-037, (juin 2013). *Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007*.

²²⁹ Le contenu de cette lettre sera repris par la circulaire de rentrée du 4 avril 2008 ainsi que par les différentes circulaires de rentrée des années suivantes.

²³⁰ Rapport IGEN-IGAENR, n° 2007-094, (novembre 2007). *Les nouvelles dispositions de la carte scolaire*.

²³¹ Jean Perrot, (1982). *Essai sur l'offre d'éducation*, Thèse pour le doctorat d'État, université de Dijon.

²³² Jean Perrot, (1981). *La carte scolaire, un instrument efficace mais inégalitaire*, L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 10, n° 1, p. 83-96.

²³³ Marie Duru-Bellat, Alain Mingat, (1979). *Carte scolaire et orientation en fin de cinquième*, Orientation scolaire et professionnelle, n° 18, p. 171-184.

²³⁴ Pour la mise en œuvre, il est affirmé que les mesures annoncées pour la rentrée scolaire 2007 ne sont qu'un début d'un mouvement qui sera approfondi « à terme ». Le droit des dérogations devra être « transparent », et, pour cela, le ministre diffuse l'« *ordre de priorité* » suivant, qui s'impose aux Dasen, mais seulement dans le cas où il ne serait « *pas possible de satisfaire toutes les demandes* » : les élèves souffrant d'un handicap ; les boursiers au mérite ; les boursiers sociaux ; les élèves qui nécessitent une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé ; les élèves qui doivent suivre un parcours scolaire particulier ; les frères ; les élèves dont le domicile, en limite de secteur, est proche de l'établissement souhaité. Rapport IGEN-IGAENR, n° 2013-037, (juin 2013). *Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007*.

²³⁵ *Ibid.* Il s'avère que les demandes non répertoriées dans les critères officiels (critère « autres motifs ») représentaient plus de 30 % au niveau national des motifs invoqués par les familles pour déroger à la carte scolaire à l'entrée en sixième.

²³⁶ Note n° 2013-077 du 19 avril 2013 relative à la carte scolaire dans le second degré.

encadrer ces dérogations afin que les demandes de dérogation formulées sur la base du motif « parcours scolaire particulier » soient examinées après toutes les autres demandes²³⁷ – la modification de l'ordre des critères ne devant toutefois pas s'effectuer au détriment de la continuité des parcours pédagogiques.

Parce qu'il est porteur d'enjeux sociaux, économiques ou encore d'aménagement du territoire, le découpage territorial qui préside à la structuration de l'offre éducative locale et à l'affectation des élèves constitue de fait une étape essentielle et politiquement sensible. Le contrôle de ce découpage fait en permanence l'objet de négociations. Il s'inscrit en effet dans le cadre d'un régime complexe de compétences partagées qui prévoit que « *les districts de recrutement des élèves pour les lycées de l'académie sont définis conjointement par le recteur et le conseil régional en tenant compte des critères d'équilibre démographique, économique et social et en veillant à la mixité sociale*²³⁸ ». Or, en matière d'affectation des élèves scolarisés dans les établissements publics, la compétence revient à l'IA-Dasen²³⁹. Agissant sur délégation du recteur d'académie, ce dernier est assisté d'une commission dont la composition et le fonctionnement sont définis par arrêté²⁴⁰ du ministre chargé de l'éducation et d'une l'application Affelnet-lycée développée précisément au moment de l'assouplissement de la carte scolaire.

1.2.2. Affelnet-lycée : un outil au service de la politique académique...

Depuis 2007, la procédure d'affectation des élèves en fin de troisième et en fin de seconde repose ainsi sur l'application Affelnet-lycée²⁴¹. Les réformes engagées depuis ont conduit à un certain nombre d'aménagements sans remettre en question toutefois l'économie générale de cette application²⁴².

Concernant le premier cycle de l'enseignement secondaire, et à la faveur de la réforme du collège mise en œuvre à la rentrée 2016, deux types de données issues du livret scolaire unique (LSU) ont été intégrés et pris en compte dans Affelnet-lycée en fin de troisième. D'une part, l'évaluation de la maîtrise des huit composantes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture mentionnée dans le bilan de fin de cycle 4 ; d'autre part, les résultats de l'élève dans les différentes disciplines faisant l'objet d'un bilan périodique en classe de troisième. Afin de calculer un barème pour départager les élèves, le positionnement de ces derniers au regard de ces différents critères est transformé automatiquement en points par l'application, selon des tables de correspondance définies au niveau national²⁴³.

Concernant les réformes du second cycle, le choix des enseignements de spécialité dans l'enseignement général et celui de la spécialité dans le cadre d'une seconde famille de métiers dans l'enseignement professionnel font l'objet d'un traitement particulier, selon deux principes : le premier concerne la priorité

²³⁷ Les demandes de dérogations formulées par les élèves en situation de handicap, les élèves bénéficiant d'une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé, les boursiers au mérite, les boursiers sociaux, les élèves dont un frère ou une sœur est scolarisé(e) dans l'établissement souhaité et les élèves dont le domicile en limite de zone de desserte est proche de l'établissement souhaité.

²³⁸ Loi n° 2015 991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République.

²³⁹ Article D. 211-11.

²⁴⁰ Arrêté du 14 juin 1990 relatif à la commission préparatoire à l'affectation des élèves, modifié par décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012.

²⁴¹ Procédure PAM et non PAM (pré-affectation multicritères). PAM est un module d'Affelnet-lycée qui calcule le barème de chaque élève pour chaque vœu exprimé, puis procède à un classement automatisé des vœux qui aboutit à des propositions d'admission. Procédure « non PAM » : examen des candidatures par des commissions d'affectation internes aux établissements qui font des propositions d'admission. Les résultats des décisions de ces commissions sont ensuite directement saisis dans Affelnet-lycée. Cette procédure concerne quelques formations du public à recrutement spécifique et toutes les formations proposées après la troisième dans les établissements privés.

²⁴² Précisons que Affelnet-lycée peut être utilisé en appui de l'affectation en première générale ou technologique ou professionnelle après la seconde et de l'affectation post-CAP. Concernant l'admission en première professionnelle, Affelnet peut intégrer les montées pédagogiques des élèves de seconde professionnelle et mettre à disposition les places non occupées, pour des passerelles de la voie générale et technologique à la voie professionnelle.

²⁴³ À titre d'exemple : la conversion des positionnements issus du bilan de fin de cycle 4 du livret en points pour chacune des huit composantes du socle commun donne les points suivants : Maîtrise insuffisante => 10 points ; Maîtrise fragile => 25 points ; Maîtrise satisfaisante => 40 points ; Très bonne maîtrise => 50 points. Il a par ailleurs été nécessaire, au lendemain de la campagne d'affectation de 2017, de revoir certaines règles concernant : le partage des élèves demandant une dérogation et ayant un barème d'affectation identique en mettant un terme au tirage au sort (1 % des élèves étaient concernés au niveau national) ; le rééquilibrage de l'évaluation du socle au regard des évaluations disciplinaires (respectivement 12 000 et 4 800 points en 2017 ; 4 800 points pour les deux types d'évaluation en 2018). Courrier du Dgesco concernant les dispositions de la campagne d'affectation de 2018, adressé aux recteurs le 29 janvier 2018.

donnée aux élèves déjà présents dans l'établissement²⁴⁴ ; le second encadre les motifs qui peuvent conduire au refus d'une demande : contraintes organisationnelles particulières de l'établissement, capacité d'accueil maximale atteinte ou encore absence de l'enseignement de spécialité²⁴⁵ ou de la spécialité dans l'établissement. Dans le cas où la demande excède l'offre de places, les élèves sont départagés selon leurs notes et les recommandations du conseil de classe, en fonction de la spécialité ou de l'enseignement de spécialité visé.

1.2.3. ... dont le paramétrage est lourd d'implications pour l'affectation des élèves

Si aucune décision d'affectation d'un élève dans un établissement scolaire ne peut être prise sur le seul fondement d'une application informatique, il n'en demeure pas moins que le paramétrage de cet outil est lourd de conséquences pour le devenir des élèves²⁴⁶. Élaborés au niveau national pour l'ensemble des académies, certains paramètres de la procédure d'affectation Affelnet-lycée peuvent en effet être déclinés au niveau académique lorsque le recteur souhaite valoriser tel ou tel critère déjà intégré dans l'outil national en fonction de priorités spécifiques. Il ne saurait être question ici de passer en revue l'intégralité des paramètres pris en compte dans le cadre d'Affelnet-lycée dans chacune des académies²⁴⁷, ni même de dresser la liste des dispositions spécifiques à certains publics²⁴⁸. Tout au plus s'agit-il d'illustrer, à partir de quelques variables, les marges de manœuvre dont disposent les académies en matière d'affectation des élèves au regard de leurs priorités.

Ces priorités se donnent à voir en premier lieu à travers la prise en compte de la situation des candidats ou encore l'application de « bonus ». Classés par groupes en fonction de leur origine, les élèves voient leurs vœux affectés d'un coefficient multiplicateur qui augmente ou diminue la probabilité d'obtenir satisfaction. Un coefficient plus important accordé aux élèves de troisième par rapport à ceux de seconde traduit ainsi une « priorité aux montants ». Or ce coefficient varie d'une académie à l'autre en fonction de la politique arrêtée par le recteur.

De la même manière, l'ordre des vœux²⁴⁹ se révèle déterminant dans la mesure où Affelnet-lycée permet d'attribuer une seule affectation à chaque élève. Leur hiérarchisation revêt un enjeu d'autant plus grand que le risque est élevé de ne pas obtenir la formation que l'on souhaite, faute d'avoir bien ordonné ses choix, surtout si l'élève souhaite une filière très demandée dans la voie professionnelle ou veut intégrer un dispositif « contingenté »²⁵⁰. Or, là aussi, le nombre de vœux varie sensiblement d'une académie à l'autre.

Les bonus renvoient par ailleurs à différents types de paramétrages de l'application sur lesquels les autorités académiques peuvent intervenir²⁵¹.

²⁴⁴ Ce principe conduit mécaniquement les élèves et les familles à choisir l'établissement en fonction de l'offre « des spécialités » présente en première ce qui renforce le caractère stratégique de la classe de seconde en LEGT et en LP.

²⁴⁵ Dans ce cas, une solution alternative est proposée à l'élève et à sa famille : un autre enseignement de spécialité ; un autre établissement ; enseignement par correspondance si présence d'un référent dans l'établissement et avec l'accord du recteur.

²⁴⁶ L'accroissement du nombre de saisines des tribunaux administratifs dans un paysage médiatique qui présente le recours aux algorithmes sous l'angle de l'arbitraire, a conduit à la réalisation d'un memento réglementaire de l'affectation par l'administration centrale destinés à recenser les obligations réglementaires liées à la procédure d'affectation qui s'imposent aux services académiques et départementaux en matière de droits et d'information des familles.

²⁴⁷ Affelmap est le site Internet qui donne accès au planning de l'affectation de chaque académie, aux procédures et aux coordonnées des services gestionnaires.

²⁴⁸ EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés en France, élèves allophones, jeunes scolarisés, en situation de handicap ou porteurs d'un trouble de santé invalidant ou jeunes scolarisés au sein d'un établissement médico-social ou sanitaire, etc.

²⁴⁹ Le terme de « vœu » fait référence à deux types de vœux : les vœux d'affectation et les vœux de recensement. Un vœu d'affectation est constitué : - De la voie demandée (première année de CAP ou seconde professionnelle ou seconde GT ou première technologique ou première professionnelle - De l'intitulé de la formation [spécialité professionnelle – ou famille de métiers] pour la première année de CAP, seconde professionnelle ou première professionnelle ; série pour la première technologique - D'un établissement. Un vœu de recensement est un vœu enregistré dans Affelnet pour information [par exemple, « Hors académie voie pro » ou apprentissage]. Il est généralement destiné à donner une information et ne donne pas lieu à une affectation.

²⁵⁰ Cour des comptes (décembre 2012). *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies*.

²⁵¹ Selon les cas, les bonus s'appliquent automatiquement, ou sont saisis par l'administration ou encore sont le résultat d'une commission. Certaines situations particulières peuvent être soumises à l'appréciation des IA-Dasen et donner lieu à un bonus exceptionnel.

On peut ainsi mentionner, à titre d'exemple, quelques-uns des bonus appliqués dans le cadre des procédures d'affectation académiques (cf. annexe 4) :

- *bonus académique* : rendre prioritaire l'affectation des élèves originaires de l'académie ;
- *bonus secteur* : favoriser l'affectation des élèves dans le(s) lycée(s) de leur secteur d'affectation (ou du secteur de rattachement) ;
- *bonus filière* : rendre prioritaire l'admission de certains groupes d'élèves ;
- *bonus régional* : favoriser l'affectation des candidats de la région dans des formations rares ou absentes non proposées dans l'académie d'origine ;
- *bonus redoublement* : assurer le maintien ou le redoublement exceptionnel ;
- *bonus boursier* : favoriser l'affectation des élèves boursiers ;
- *bonus sportif de haut niveau* : favoriser l'affectation des sportifs de haut niveau ;
- *bonus handicap-médical*²⁵² (*HaMe*) : favoriser l'affectation de candidats en situation de handicap ou porteurs d'un trouble de santé invalidant ;
- *bonus « vœu filière » vers la première professionnelle* : garantir l'affectation des élèves de seconde professionnelle montant dans leur spécialité et leur établissement ;
- *bonus première professionnelle passerelle* : favoriser l'affectation des élèves ayant un avis favorable pour se réorienter ;
- *bonus compensatoire Segpa vers la seconde professionnelle* : favoriser l'affectation des élèves ;
- *bonus emménagement* : attribuer le bonus « académique » aux élèves emménageant dans l'académie.

Un état des lieux concernant les modalités d'affectation retenues en académies, réalisé en 2016 par la Dgesc, a fait apparaître un certain nombre de principes similaires d'une académie à l'autre : priorisation des élèves du secteur²⁵³, mise en œuvre des dérogations à la carte scolaire en conformité avec la circulaire de 2013 (même si trois critères font l'objet d'une priorité maximum : handicap, soin médicaux de proximité, sportifs de haut niveau²⁵⁴), prise en compte du redoublement²⁵⁵, prise en compte des notes²⁵⁶ pour l'affectation dans la voie professionnelle ; prise en compte de l'attitude, de la motivation, etc.²⁵⁷, ou encore attribution de bonus en fonction de l'origine de l'élève²⁵⁸.

²⁵² L'orientation des élèves en situation de handicap relève de la procédure Affelnet-lycée, comme pour tout élève. Toutefois, pour ceux qui désirent poursuivre en Ulis professionnelle, l'établissement doit solliciter l'enseignant référent et le médecin de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Lorsqu'ils formulent une demande de dérogation au secteur géographique, les élèves reconnus handicapés bénéficient d'une priorité absolue qui se traduit par l'attribution d'un bonus dans Affelnet-lycée garantissant leur affectation. Un bonus peut aussi être attribué aux élèves nécessitant une prise en charge médicale particulière à proximité de l'établissement demandé. Dans ce cas, c'est la famille, avertie en temps utile par le chef d'établissement, qui transmet un dossier médical sous l'autorité du médecin scolaire. Une commission médicale d'affectation prioritaire réunie par l'IA-Dasen examine ensuite le dossier et statue sur l'attribution d'un bonus. L'élève reconnu handicapé bénéficie alors d'une priorité à l'affectation proposée dans le PPS (projet personnalisé de scolarisation). La situation des élèves porteurs d'une maladie grave bénéficiant ou non d'un PAI (projet d'accueil individualisé) est examinée quant à elle par une commission médicale placée sous la responsabilité du médecin conseiller technique auprès du directeur de l'académie.

²⁵³ À l'exception des formations qui compte tenu de leur rareté ont recours à un recrutement départemental régional, voire national. Ce qui explique les modalités différentes en matière d'affectation au sortir du collège, entre la voie professionnelle et l'enseignement général et technologique. Si toutes les académies prennent en compte le critère géographique pour l'affectation en lycée, aucune ne le retient pour la voie professionnelle.

²⁵⁴ Cette pratique ne porte pas à conséquence pour l'affectation en seconde GT. En revanche, pour l'enseignement professionnel, dans le cadre d'une offre contingentée, elle peut conduire à une rupture d'égalité de traitement dans la mesure où le critère d'admission repose sur les notes scolaires.

²⁵⁵ Les redoublants sont traités généralement de manière prioritaire. Or, le décret du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique limite le redoublement aux ruptures importantes des périodes d'apprentissage. Il ne devrait donc pas être automatique, mais faire l'objet d'une attribution à des situations exceptionnelles.

²⁵⁶ Généralement modulées par une table de correspondance en fonction des spécialités de l'enseignement professionnel.

²⁵⁷ Vingt-et-une académies avaient mis en place un avis établissement d'origine censé prendre en compte ces dimensions qui venaient s'ajouter à l'évaluation académique de l'élève.

²⁵⁸ Attribution de bonus spécifiques dans quatorze académies.

Cette enquête a cependant révélé l'existence d'écarts importants dans la mise en œuvre des dispositions réglementaires sur le territoire. Ces disparités tiennent en particulier au poids relatif des différents critères pris en compte dans le barème général²⁵⁹, au fait de favoriser ou non le premier vœu²⁶⁰, à la façon dont les ex aequo sont départagés²⁶¹, à la prise en compte ou non de l'avis du chef d'établissement d'accueil dans certaines formations²⁶², au caractère très variable de la liste des formations à recrutement particulier ou encore à l'existence ou non d'une affectation fléchée²⁶³.

Une étude de la Depp²⁶⁴ a par ailleurs fait apparaître que le taux de poursuite d'études dans la voie générale et technologique diffère selon les académies, notamment pour les élèves présentant le plus de difficultés scolaires — une partie de ces écarts trouvant son explication dans la nature même de l'offre de formation. Ces résultats ont conduit le ministère à encadrer la procédure afin d'atténuer les conséquences des décisions académiques, notamment au regard de l'objectif de mixité sociale.

Ce cadrage a notamment porté sur la redéfinition de la carte scolaire, la recherche de synergies entre établissements (constitution de réseaux d'établissements), la disparition du bonus premier vœu afin de mettre un terme aux stratégies déployées par les élèves, la définition au niveau national de la liste des formations à recrutement particulier²⁶⁵ et enfin l'harmonisation des critères d'affectation²⁶⁶. Cette volonté de faire converger pour des raisons d'équité²⁶⁷ les modes opératoires académiques conduit cependant à s'interroger sur la prise en compte de la diversité des territoires.

Depuis 2019, entre la formulation des premières intentions d'orientation au deuxième trimestre et l'expression des vœux définitifs au troisième trimestre, deux téléservices accessibles à partir du portail Scolarité-services sont proposés aux parents d'élèves de troisième :

- le « téléservice Orientation », qui permet de demander le passage dans une voie d'orientation (seconde générale et technologique, seconde professionnelle, première année de CAP) et de consulter les réponses du conseil de classe ;
- le « téléservice Affectation », qui permet de consulter l'ensemble de l'offre de formation accessible après la classe de troisième, de formuler ses vœux d'affectation dans une formation et un établissement et de consulter les résultats de la procédure d'affectation traitée *via* Affelnet-lycée.

2. L'orientation dans l'enseignement supérieur

Une étude commandée par la commission de la culture et de l'éducation du Parlement européen²⁶⁸ sur l'analyse comparée des qualifications et des examens nécessaires à l'admission dans l'enseignement

²⁵⁹ Ainsi, le poids des « bonus chef d'établissement » et des notes pouvaient varier respectivement de 5 % à 66 % et de 3 % à 80 %, pour une affectation dans la voie professionnelle. Sans compter que les coefficients pouvaient être différents pour une même formation au sein d'une académie.

²⁶⁰ L'absence de bonus premier vœu est généralement légitimée par l'existence de stratégies de la part des familles qui peuvent être conduites, selon leur appartenance sociale, à privilégier un vœu réalisable qui ne traduirait pas l'intérêt de l'élève pour cette formation.

²⁶¹ Treize académies recouraient aux notes alors que dix-sept ne les utilisaient pas.

²⁶² Douze académies utilisaient ce dispositif.

²⁶³ Dix-neuf académies procédaient à une affectation fléchée sur un ou plusieurs enseignement d'exploration courants, ce qui tend à filialiser le parcours contrairement à l'esprit de ces enseignements.

²⁶⁴ Nicolas Miconnet, (2016). *Parcours des élèves en difficulté scolaire - Influence de l'offre de formation et de l'académie*, Éducation & Formation, n° 90.

²⁶⁵ En raison de leur capacité, de la continuité linguistique, de dimensions réglementaires (en LEGT : sections internationales, classes à horaires aménagés musicales-CHAM, etc., en LP : conduite routière ; sécurité prévention, etc.).

²⁶⁶ Relier le nouveau système d'évaluation issu de la réforme du collège à la procédure Affelnet-lycée ; établir une table nationale de coefficients par offre de formation ; éviter le recours aux avis des établissements (d'origine et d'accueil), difficilement objectivables et présentant un risque d'iniquité ; fixer au niveau national le poids de chacun des critères retenus en donnant la prédominance à la carte scolaire pour l'accès en LEGT, et aux évaluations du cycle 4 pour l'accès à la voie professionnelle.

²⁶⁷ Pour la campagne d'orientation 2019-2020, un télé service Orientation, intégré au portail Scolarité-services, a été proposé aux parents des élèves de troisième et de seconde générale et technologique. Il permet de dématérialiser le support de la procédure d'orientation.

²⁶⁸ *Qualifications et examens nécessaires à l'admission dans l'enseignement supérieur en Europe : comparaison* ; Parlement européen, mai 2014.

supérieur a montré que la majorité des pays appliquent une sélection à l'entrée dans les universités ; les pays appliquant un système d'admission ouvert, moins nombreux, se situent tous en Europe. La plupart des pays exigent toutefois un diplôme de fin d'études secondaires obtenu par examen (avec la possibilité de tests complémentaires par matière)²⁶⁹.

En Europe²⁷⁰, on observe deux approches de l'accès à l'enseignement supérieur. La première, sélective, est majoritaire. Plusieurs pays comme l'Angleterre, le Portugal et le Danemark exercent ainsi un contrôle des candidats sur la base de plusieurs critères, comme les résultats aux examens de fin d'études secondaires ou le projet et les motivations des étudiants. La seconde, plus ouverte, permet aux étudiants ayant réussi leurs examens de fin d'études secondaires de s'inscrire dans l'enseignement supérieur dans la filière de leur choix. La France, les Pays-Bas, la Belgique et l'Allemagne font partie des pays qui ont opté pour cette procédure non sélective.

Concernant la France, les caractéristiques de l'organisation de l'enseignement supérieur sont le fruit d'une longue histoire et renvoient en premier lieu à l'existence de deux types d'établissements, universités et grandes écoles, qui se distinguent notamment par leurs modalités d'accès : l'un dit « fermé²⁷¹ », plus ou moins sélectif, dans lequel les étudiants sont recrutés sur dossier ou concours d'entrée ; l'autre dit « ouvert », bien qu'il le soit de moins en moins du fait de l'écart entre la demande et les capacités d'accueil, correspond à la plupart des formations universitaires pour lesquelles la détention du baccalauréat constitue la seule condition d'admission. À cette dualité s'ajoute une organisation des études supérieures en cycles²⁷² dont l'accès est réglementé – leur nombre, leur nature et la durée des études pouvant varier en fonction du type d'études dispensées.

2.1. Mise en perspective de l'accès à l'enseignement supérieur

La France privilégie des parcours rapides, contrairement par exemple aux pays nordiques. Elle est selon Eurostudent le pays européen où les étudiants sont les plus jeunes (22,8 ans en moyenne), les moins autonomes vis-à-vis de leur famille et ceux dont le parcours comprend le moins d'expériences personnelles et extra-universitaires.

À l'inverse de la France, la plupart des étudiants anglais suspendent leurs études au niveau licence, avant de reprendre quelques années plus tard un parcours de formation en master.

Dans un rapport commandité par le Cnesco, des chercheurs ont analysé les politiques d'accès à l'enseignement supérieur comme autant de compromis effectués par les différents systèmes permettant de sélectionner les étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur tout en garantissant à chacun une chance d'y accéder²⁷³. Les solutions trouvées au niveau de l'entrée dans le supérieur sont cohérentes avec l'organisation générale de la scolarité et/ou du parcours professionnel dans chaque pays. Ce qui donne sens à un dispositif particulier, c'est la dynamique sociétale dans laquelle il s'inscrit.

En Allemagne, une sélection précoce est organisée dans le secondaire, qui ne conduit à l'*Abitur* que la moitié environ (53 %) d'une classe d'âge. Pour l'accès aux formations sélectives, la note à l'*Abitur* est quasiment le seul critère de sélection. Il en résulte une procédure simple et transparente qui ne laisse aucune place à l'évaluation subjective du mérite individuel. Le caractère sélectif du système allemand est assumé politiquement et admis socialement. Il se double toutefois d'une dimension fortement professionnalisante,

²⁶⁹ Certains pays, comme le Japon, la Corée du Sud, Singapour et les États-Unis, utilisent des tests normalisés complémentaires – une pratique moins répandue en Europe – voire imposent un examen de fin de secondaire en deux phases (au Royaume-Uni et à Singapour), des formulaires de candidature et des entretiens.

²⁷⁰ Saeed Paivandi, (2019). *Le défi de la transition entre le secondaire et supérieur ; construisons des ponts*, Paris, Cnesco.

²⁷¹ Article L. 612-3 VI. « - Une sélection peut être opérée, selon des modalités fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements au sens du chapitre VII du titre Ier du livre VII de la troisième partie et tous établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement de la fonction publique, ainsi que pour l'accès aux formations de l'enseignement supérieur dispensées dans les lycées, aux cycles préparatoires intégrés, aux formations préparant au diplôme de comptabilité et de gestion ou aux diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques et aux formations de l'enseignement supérieur conduisant à la délivrance d'un double diplôme. »

²⁷² Code de l'éducation article L. 612-1.

²⁷³ Nicolas Charles, Romain Deles, (2018). *Les parcours d'études, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale*, rapport pour le Cnesco.

dans la mesure où chaque formation revêt une finalité professionnelle reconnue. Dérivée de la tradition corporatiste bismarckienne, la logique adéquationniste du système d'enseignement supérieur allemand fait l'économie des classements et des hiérarchies scolaires. L'attractivité d'une formation est liée à sa capacité à répondre aux besoins de l'économie, non à sa réputation ou à sa capacité à distribuer des gratifications symboliques. Enfin, d'une certaine manière, le modèle allemand « externalise » le problème de l'équité dans la sélection à l'entrée dans le supérieur en le reportant sur la mobilité professionnelle après la sortie de formation initiale. Le marché du travail allemand, plus flexible, facilite les reconversions professionnelles. La sélection n'y est pas ressentie comme une élection, mais est entendue, de manière plus neutre, comme une orientation.

En Angleterre, il n'existe pas de diplôme, à l'instar du baccalauréat en France, qui donne droit à entrer à l'université. Chaque établissement, et parfois chaque formation fixe ses propres critères d'éligibilité en termes de performances scolaires. Les universités sélectionnent principalement les élèves à partir de leurs résultats dans le secondaire, d'un *personal statement*, d'une fiche d'informations personnelles et d'une lettre de référence de leur enseignant tuteur au lycée. *In fine*, c'est l'évaluation globale de l'individu qui assoit la légitimité du système de sélection anglais. Bien que le degré de sélectivité des épreuves orales diffère sensiblement selon les universités et les formations, le système d'admission britannique repose en définitive sur des procédures relativement uniformes, articulées autour de trois étapes successives : l'éligibilité, la sélection écrite et l'oral.

En Suède, la sélection a pour corollaire la garantie d'une seconde chance. Les universités sélectionnent les étudiants sur la base de deux procédures : l'une basée sur les performances scolaires à l'école secondaire supérieure (équivalent du lycée), l'autre sur un test d'aptitude à l'entrée à l'université (que l'on peut présenter autant de fois que souhaité). Chaque formation a recours dans des proportions variables à l'une ou l'autre procédure, à condition de respecter les règles de répartition édictées par le gouvernement : 1. au moins un tiers des places doit être attribué à partir du test d'aptitude ; 2. au moins un autre tiers des étudiants doit être recruté sur la base des notes à l'école secondaire supérieure ; 3. pour un tiers (au maximum) des places disponibles, les établissements sont libres d'arbitrer entre le test d'aptitude, les notes à l'école secondaire et d'autres procédures laissées à leur libre choix (entretiens de motivation notamment). En outre, l'éducation secondaire pour adulte offre une seconde chance de terminer son cursus secondaire. À 22 ans, 85 % des Suédois ont obtenu le certificat de fin d'études secondaires – les 15 % restant reprenant souvent des études afin de l'obtenir à leur tour.

2.2. Enseignement supérieur : une répartition des étudiants sociologiquement typée

En France, le service public de l'enseignement supérieur²⁷⁴ comprend l'ensemble des formations post-secondaires relevant des différents départements ministériels. Du fait de l'histoire et de la séparation entre universités et grandes écoles, l'enseignement supérieur français se trouve éclaté entre ces derniers, même si, aux termes de l'article L. 611-1 du code de l'éducation : « *les formations qui relèvent de l'autorité ou du contrôle du ministère de l'enseignement supérieur* » englobent les classes post-baccalauréat des lycées, représentant ainsi plus de 80 % des effectifs des étudiants²⁷⁵.

Cette spécificité française a souvent fait l'objet de critiques parce qu'elle semble *a priori* contredire le principe d'égalité des chances^{276 277}. Les CPGE représentent en effet une voie privilégiée d'accès aux grandes écoles même si, depuis les années 1990, les voies et les modalités de cet accès se sont élargies²⁷⁸. Cette

²⁷⁴ Article L. 123-1 du code de l'éducation.

²⁷⁵ Ainsi, à la rentrée 2016, sur 473 290 bacheliers accédant dans l'enseignement supérieur, la distribution entre les filières était la suivante : 44,1 % en licence, 27,2 % en STS, 10 % en IUT et 9,1 % en CPGE. Ces quatre filières sont ainsi structurantes de cet accès à l'enseignement supérieur, source SIES.

²⁷⁶ André Legrand décrivait ainsi cette organisation : « *La distinction entre universités et grandes écoles, héritée du XIX^e siècle, reste donc une spécificité forte du système français et ni la loi de 1984, ni celle de 2007 n'ont eu pour objet de revenir sur ce dualisme du système.* ». Il ajoutait que, si d'autres pays européens n'ignorent pas cette distinction, « [...] il n'y a qu'en France que celle-ci s'exerce au détriment des universités ». André Legrand, (2012). *L'enseignement supérieur*, In Bernard Toulemonde (dir.), *Le système éducatif en France*, Paris, La Documentation française, p. 209-223.

²⁷⁷ Cnesco, (juillet 2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives.*

²⁷⁸ Les étudiants issus des CPGE représentant désormais moins de la moitié des effectifs des grandes écoles, du fait de la multiplication des autres voies d'accès. Enquête CGE : seuls 37 % des étudiants de grandes écoles sont passés par la prépa.

particularité historique du dualisme entre universités et grandes écoles place les universités dans une position de subordination symbolique qui a peu d'équivalents au monde et qui a amené des observateurs à dénoncer « *la misère de l'université comme option politique* »²⁷⁹.

Une grande part des élites est en effet formée dans les grandes écoles, qui malgré une augmentation de leurs effectifs, se sont peu ouvertes depuis une quarantaine d'années²⁸⁰, bénéficient de moyens largement supérieurs à ceux des autres filières de l'enseignement supérieur (STS et universités)²⁸¹ et accueillent des jeunes scolairement et socialement favorisés qui bénéficient à la sortie des positions sociales les plus enviées et ne connaissent pas de difficultés d'insertion professionnelle.

En matière d'orientation, cette organisation spécifique de l'enseignement supérieur a longtemps conduit à aménager les procédures et le calendrier d'accès au premier cycle de façon à donner la priorité à l'admission en classes préparatoires, confortant ainsi la hiérarchie implicite entre les deux réseaux. Ces aménagements ont été rendus impossibles avec APB puis Parcoursup, dont le principe directeur repose précisément sur un traitement identique des différentes filières dans le cadre d'une procédure et d'un calendrier uniques.

Nonobstant ces évolutions, les caractéristiques sociologiques du vivier de recrutement des classes préparatoires aux grandes écoles²⁸² demeurent sensiblement différentes de celle de la population accueillie à l'université.

2.3. Une organisation en cycles dont l'accès est très réglementé

Au cours de chaque cycle sont délivrés des diplômes nationaux ou des diplômes d'établissement sanctionnant les connaissances, les compétences ou les éléments de qualification professionnelle acquis. Les grades de licence, de master et de doctorat sont conférés respectivement dans le cadre du premier, du deuxième et du troisième cycle dont l'accès fait l'objet d'une réglementation précise.

2.3.1. Le premier cycle

Le premier cycle²⁸³ est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade en justifiant d'une qualification ou d'une expérience jugées suffisantes²⁸⁴. L'inscription dans une formation du premier cycle dispensée par un établissement public s'effectue *via* la procédure nationale de préinscription sur la plateforme Parcoursup. Elle est prononcée par le président ou le directeur de l'établissement ou, dans certains cas, par l'autorité académique. Cette inscription peut, compte tenu, d'une part des caractéristiques de la formation, et d'autre part de l'appréciation portée sur les acquis de la formation antérieure du candidat ainsi que sur ses compétences, être subordonnée à l'acceptation par ce dernier d'un dispositif d'accompagnement pédagogique ou d'un parcours de formation personnalisé, proposés par l'établissement pour favoriser sa réussite.

²⁷⁹ Alain Renaut, (1995). *Les révolutions de l'université -Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy.

²⁸⁰ Il est assez complexe de définir précisément le périmètre des grandes écoles, au risque d'englober des établissements prestigieux d'envergure nationale et internationale avec des écoles plus locales. À titre d'exemple, les ENS accueillait 2 840 étudiants en 1980, 3 209 en 2000, 5 900 en 2018 ; les écoles d'ingénieurs (tous statuts) accueillait 37 000 étudiants en 1980, 85 700 en 2000, 162 200 en 2018.

²⁸¹ Le coût moyen par étudiant est de 15 100 € en CPGE, contre 10 390 € à l'université (RERS 2017).

²⁸² Le recrutement des CPGE se caractérise par des disparités scolaires, sociales, de genre et territoriales fortes. Sur 42 700 nouveaux étudiants entrés en première année en 2017, 92,8 % étaient issus d'un baccalauréat général ; les bacheliers scientifiques restent les plus nombreux (69,9 % dans l'ensemble des CPGE et 93,5 % en CPGE scientifique). Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures représentent plus de la moitié des effectifs (51,7 %) contre 7,2 % d'enfants d'ouvriers. Outre une féminisation très hétérogène selon la filière (55,4 % de femmes en CPGE littéraire et moins d'un tiers en CPGE scientifique), les CPGE ne sont pas réparties de façon uniforme sur le territoire : un étudiant sur trois étudie en Île-de-France et, à elle seule, la ville de Paris concentre près d'un étudiant en CPGE sur cinq (RERS 2017).

²⁸³ Article L. 612-3

²⁸⁴ Article L. 613-5 Les études, les expériences professionnelles, les acquis personnels peuvent être validés, dans des conditions définies par décret, en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement supérieur mettent en œuvre un enseignement modulaire capitalisable.

Toutefois, le code de l'éducation²⁸⁵ distingue deux types de formation pour lesquelles l'accès est plus ou moins ouvert. En premier lieu, il instaure un droit d'accès au premier cycle universitaire pour tous les bacheliers. Lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil d'une formation, les inscriptions sont toutefois prononcées dans la limite des capacités d'accueil, au regard de la cohérence entre, d'une part, le projet de formation du candidat, ses compétences et les acquis de sa formation antérieure et, d'autre part, les caractéristiques et les attendus de la formation. En second lieu, il permet une sélection des candidats²⁸⁶ pour toute une série de formations²⁸⁷. À titre d'exemple, dans chaque lycée comportant une ou plusieurs classes préparatoires aux grandes écoles, et dans chaque filière²⁸⁸, une commission d'examen des vœux donne un avis sur l'admission des étudiants dans les différentes sections²⁸⁹.

Dans un souci d'équité, le législateur a souhaité assortir ces procédures de mesures destinées à encourager la poursuite d'études pour certains publics. C'est ainsi que l'autorité académique fixe un pourcentage maximal de bacheliers retenus résidant²⁹⁰ dans une académie autre que celle dans laquelle est situé l'établissement. Dans le cas où la situation d'un candidat le justifie au regard de circonstances exceptionnelles (liées à son état de santé, à son handicap, à son inscription en tant que sportif de haut niveau ou à ses charges de famille), l'autorité académique, saisie par ce candidat, peut procéder au réexamen de sa candidature²⁹¹. De même, et sur la base de leurs résultats au baccalauréat²⁹², les meilleurs élèves dans chaque série et spécialité bénéficient, dans le cadre de la procédure de préinscription, d'un accès prioritaire à l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur public, y compris celles où une sélection peut être opérée²⁹³.

Par ailleurs, concernant les bacheliers professionnels et technologiques, il est fait obligation aux établissements concernés d'accueillir un pourcentage minimal²⁹⁴ de bacheliers professionnels dans les sections de techniciens supérieurs et de bacheliers technologiques dans les instituts universitaires de technologie. L'admission dans une section de techniciens supérieurs²⁹⁵ de l'enseignement public est alors prononcée par le chef de l'établissement d'accueil, après qu'une commission d'admission formée principalement des professeurs de la section demandée a apprécié la candidature de chaque candidat²⁹⁶.

²⁸⁵ Article L. 612-3.

²⁸⁶ Paragraphe VI de l'article L. 612-3.

²⁸⁷ Sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements et tous établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement de la fonction publique, ainsi que pour l'accès aux formations de l'enseignement supérieur dispensées dans les lycées, aux cycles préparatoires intégrés, aux formations préparant au diplôme de comptabilité et de gestion ou aux diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques et aux formations de l'enseignement supérieur conduisant à la délivrance d'un double diplôme.

²⁸⁸ Article D. 612-22 Les classes préparatoires aux grandes écoles sont réparties en trois filières : 1° Les classes préparatoires économiques et commerciales, qui préparent notamment aux écoles supérieures de commerce et de gestion et aux écoles normales supérieures ; 2° Les classes préparatoires littéraires, qui préparent notamment aux écoles normales supérieures, à l'École nationale des chartes, aux écoles supérieures de commerce et de gestion et aux instituts d'études politiques ; 3° Les classes préparatoires scientifiques, qui préparent notamment aux écoles d'ingénieurs, aux écoles normales supérieures et aux écoles nationales vétérinaires. Les classes préparatoires aux grandes écoles préparent aussi aux grandes écoles relevant de la compétence du ministre de la défense.

²⁸⁹ Une commission d'évaluation est en outre constituée dans chaque établissement comportant une ou plusieurs classes.

²⁹⁰ Sont assimilés à des candidats résidant dans l'académie où se situe la formation à laquelle ils présentent leur candidature : 1° Les candidats ressortissants français ou ressortissants d'un État membre de l'Union européenne qui sont établis hors de France ; 2° Les candidats préparant ou ayant obtenu le baccalauréat français dans un centre d'examen à l'étranger ; 3° Les candidats qui souhaitent accéder à une formation qui n'est pas dispensée dans leur académie de résidence.

²⁹¹ Dans des conditions fixées par le décret n° 2018-370 du 18 mai 2018 relatif aux conditions du réexamen des candidatures prévues par le point IX de l'article L. 612-3 du code de l'éducation et modifiant le code de l'éducation.

²⁹² Article L. 612-3-1 La loi du 8 mars 2018 préserve le dispositif de « meilleurs bacheliers » instauré par la loi du 22 juillet 2013. L'article L. 612-3-1 du code de l'éducation en précise l'objectif.

²⁹³ Le pourcentage des élèves bénéficiant de cet accès prioritaire est fixé par décret. L'autorité académique réserve dans les formations de l'enseignement supérieur public un contingent minimal de places au bénéfice de ces bacheliers.

²⁹⁴ Ces pourcentages et ces modalités sont fixés en concertation avec les présidents d'université, les directeurs des instituts universitaires de technologie, les directeurs des centres de formation d'apprentis et les proviseurs des lycées ayant des sections de techniciens supérieurs, chacun pour ce qui le concerne.

²⁹⁵ Article D. 612-31.

²⁹⁶ Dans ce cadre, l'admission des bacheliers professionnels fait l'objet d'un examen prioritaire. Elle est de droit pour les élèves et les apprentis qui, ayant préalablement fait acte de candidature et ayant obtenu la même année une mention « très bien » ou « bien » au baccalauréat professionnel ou technologique dont le champ professionnel correspond à celui de la section de techniciens supérieurs demandée.

Aux termes de la loi orientation et réussite des étudiants, l'admission des bacheliers professionnels ou technologiques ayant suivi une formation complémentaire leur permettant d'acquérir les connaissances et compétences attendues pour la réussite dans la spécialité de section de techniciens supérieurs est également de droit en cas d'avis favorable du chef de l'établissement où cette formation a été suivie et sur proposition de l'équipe pédagogique. Cette admission peut être prononcée au cours du premier trimestre de l'année de formation complémentaire, lorsque l'équipe pédagogique considère que l'élève a atteint le niveau lui permettant de réussir en section de techniciens supérieurs.

Enfin, les élèves en situation de handicap sont concernés, comme tous les lycéens, par le continuum bac – 3/bac + 3. La circulaire n° 2013-0012 du 18 juin 2013 *Renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur* prévoit à cet égard des actions spécifiques au niveau de l'enseignement scolaire. Ainsi les lycées mettent-ils en œuvre des actions de tutorat, d'accompagnement personnalisé, des passerelles ou des dispositifs adaptés aux besoins de chaque élève. Une instruction²⁹⁷ de 2018 prévoit en outre que les élèves en situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant doivent pouvoir bénéficier dans l'ensemble des académies de dispositifs d'accompagnement personnalisés permettant de prendre en compte leur situation particulière dans le cadre de la procédure Parcoursup.

2.3.2. Le deuxième cycle

Si les pratiques de sélection par examen de dossier étaient traditionnelles à l'entrée des anciens troisièmes cycles, la création d'un cycle de master rendait cependant peu cohérentes ces procédures de sélection en milieu du cycle. Le passage de l'ancienne architecture (DEUG, licence, maîtrise, DEA-DESS...) au système licence-master-doctorat au début des années 2000 a en effet laissé subsister des zones d'incertitudes juridiques et pratiques en matière de régulation de l'accès au master et entre les deux années de master. La réforme mise en application dès la fin de l'année universitaire 2016-2017 clarifie de ce point de vue la situation. Suite au décret n° 2017-83, le cycle de master a été modifié et le palier de sélection existant entre la première et la deuxième année du master²⁹⁸ a été supprimé. Les établissements peuvent ainsi organiser leur recrutement à l'entrée du master en fixant des capacités d'accueil.

Les formations du deuxième cycle²⁹⁹ sont ouvertes aux titulaires des diplômes sanctionnant les études du premier cycle³⁰⁰ ainsi qu'à ceux pouvant bénéficier de dérogations dans les conditions prévues par les textes réglementaires³⁰¹. L'admission est alors subordonnée au succès à un concours ou à l'examen du dossier du candidat. Cependant, les titulaires du diplôme national de licence sanctionnant des études de premier cycle qui ne sont pas admis en première année d'une formation de deuxième cycle de leur choix conduisant au diplôme national de master doivent se voir proposer, s'ils en font la demande, une inscription dans une formation de deuxième cycle qui tient compte de leur projet professionnel et de l'établissement dans lequel ils ont obtenu leur licence, dans des conditions fixées par décret en Conseil d'État pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'accès en deuxième année d'une formation du deuxième cycle³⁰² conduisant au diplôme national de master est par ailleurs de droit pour les étudiants qui ont validé la première année de cette formation.

²⁹⁷ L'instruction n° 2018-046 du 28 mars 2018 relative à l'accompagnement des candidats en situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant.

²⁹⁸ Certaines filières, comme la psychologie ou le droit, avaient bénéficié de conditions dérogatoires temporaires pendant les deux rentrées universitaires suivant le décret.

²⁹⁹ Article L. 612-6.

³⁰⁰ L'arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle précise dans son article 1 que « [...] La licence professionnelle est un diplôme national de l'enseignement supérieur qui confère à son titulaire le grade de licence et poursuit un objectif d'insertion professionnelle. Compte tenu de cet objectif, la poursuite d'études en master au sens de l'article L. 612-6 du code de l'éducation n'est pas de droit. ».

³⁰¹ Article L. 613-5 : « Les études, les expériences professionnelles, les acquis personnels ou résultant de l'exercice d'un mandat électoral local ou d'une fonction élective locale peuvent être validés, dans des conditions définies par décret, en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement supérieur mettent en œuvre un enseignement modulaire capitalisable ».

³⁰² Article L. 612-6-1.

2.3.3. Le troisième cycle

Le troisième cycle³⁰³ constitue une formation à la recherche et par la recherche qui comporte, dans le cadre de formations doctorales, la réalisation individuelle ou collective de travaux scientifiques originaux. Elle constitue une expérience professionnelle de recherche, sanctionnée après la soutenance d'une thèse par la collation du grade de docteur. Le diplôme de doctorat est accompagné de la mention de l'établissement qui l'a délivré ; il confère à son titulaire le titre de docteur, qui vaut expérience professionnelle en matière de recherche et peut être reconnu à ce titre dans les conventions collectives.

2.4. La procédure d'accès au premier cycle de l'enseignement supérieur : Parcoursup

Pour l'enseignement supérieur, c'est la sous-direction de la vie étudiante³⁰⁴ de la Dgesip et depuis la rentrée 2019 la mission « orientation du scolaire vers le supérieur » qui « *contribue à l'élaboration des dispositifs nationaux d'information et d'orientation des étudiants tout au long de leur cursus, en articulation avec l'enseignement scolaire*³⁰⁵ ». Dans ce cadre, la procédure nationale et dématérialisée de préinscription dans une formation initiale du premier cycle de l'enseignement supérieur est gérée par la plateforme Parcoursup, placée sous la responsabilité du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

2.4.1. Une offre de formations en constante évolution

Intégrant chaque année à la plateforme de plus en plus de formations ouvertes aux candidats à une entrée en première année d'enseignement supérieur, Parcoursup regroupe aujourd'hui l'ensemble des offres de formation accréditées par l'État, soit plus de 17 000 formations. L'offre de formation était ainsi estimée à 838 300 places en 2020, dont 85 200 en apprentissage³⁰⁶.

Parallèlement, le nombre de candidats utilisant la plateforme pour se préinscrire en première année a fortement augmenté³⁰⁷ tandis que le profil de ces candidats s'est diversifié. Les néobacheliers constituent le public majoritaire et prioritaire (70 % des candidats en 2020). 91 % de néobacheliers passent désormais par la plateforme. Toutefois, les candidats non lycéens (qui représentaient un quart des candidats en 2018) sont eux aussi de plus en plus nombreux à utiliser la plateforme, qu'il s'agisse d'étudiants en demande de réorientation, d'étudiants scolarisés à l'étranger, ou de personnes non scolarisées en reprise d'études, pour qui un nouvel outil – Parcours+³⁰⁸ – a d'ailleurs spécifiquement été mis en place en 2020.

2.4.2. Les principes directeurs de Parcoursup

Parcoursup a pour objet de délivrer aux candidats des informations sur les formations initiales du premier cycle de l'enseignement supérieur, notamment sur les caractéristiques de ces formations, de nature à les aider à faire leurs choix d'orientation. Elle permet aux futurs étudiants de formuler des vœux d'inscription dans une ou plusieurs de ces formations pour l'année suivante et aux établissements dispensant ces

³⁰³ Article L. 612-7.

³⁰⁴ Au sein du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (Dgesip).

³⁰⁵ Arrêté du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche modifié notamment par l'arrêté du 28 juin 2019 pris en application du décret n° 2014-133 du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

³⁰⁶ Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2021), *Parcoursup à la croisée des chemins*, rapport au Parlement. Ce comité conduit une démarche consistant à analyser le dispositif Parcoursup au regard de quatre notions-clés qui en conditionne à ses yeux le caractère éthique et scientifique. Il s'agit de l'efficacité du système au regard des objectifs qui lui ont été fixés par la loi, les candidats devant avoir une proposition qui correspondent à leurs souhaits ; de la transparence des procédures, qui se doivent d'être lisibles et compréhensibles par tous ; de l'équité de traitement des candidats à une formation post-baccalauréat ; enfin de la sécurité et la sûreté de l'ensemble du processus, lequel repose tout à la fois sur un système informatique mais également sur une chaîne de responsabilités humaines.

³⁰⁷ *Ibid.* Il était de 861 600 en 2018. Il atteint en 2020 plus d'un million de candidats, toutes procédures confondues.

³⁰⁸ Parcoursup dispose d'une déclinaison dédiée pour les candidats souhaitant reprendre des études. Intitulé Parcours+, ce module propose une offre spécifique d'information et d'orientation vers des formations et des services destinés aux personnes diplômées du baccalauréat depuis plus de quatre ans et qui ne sont ni des lycéens, ni des étudiants en réorientation. Il a été élaboré en lien avec les partenaires du ministère, en particulier le ministère du travail, le ministère des solidarités et de la santé, le ministère de l'agriculture et de l'alimentation, les régions, les universités, France compétences, et le Cned.

formations de recueillir ces vœux, de procéder à leur examen et d'organiser l'année universitaire suivante en préparant les inscriptions dans les formations qu'ils proposent³⁰⁹.

Le calendrier

Le calendrier de la procédure nationale³¹⁰ de préinscription est défini chaque année par le ministre chargé de l'enseignement supérieur. Il précise les dates d'ouverture et de clôture des phases principales et complémentaires ainsi que les dates et échéances opposables aux candidats et aux établissements dispensant des formations proposées sur Parcoursup. Le candidat est averti *via* la plateforme de la fin du délai au-delà duquel ses vœux et ses propositions d'admission risquent d'être annulés. Il est également informé *via* cette plateforme des périodes au cours desquelles il doit confirmer la proposition d'admission qu'il a acceptée ou bien maintenir les vœux pour lesquels il est inscrit sur liste d'attente, sous peine d'être réputé y avoir renoncé.

À cet égard, ce calendrier interroge le comité éthique et scientifique Parcoursup (CESP) qui estime que les deux premières phases de la procédure principale ont des durées « *raisonnables qui permettent un mûrissement des vœux pour les candidats et un travail de qualité pour les commissions d'examen des vœux* ³¹¹», mais juge la dernière phase de la procédure principale trop longue³¹².

Nombre de vœux

Lors de la phase principale de la procédure nationale³¹³ de préinscription, le nombre total de vœux d'inscription est limité à dix par candidat – lequel ne peut formuler en outre qu'un seul vœu pour une même formation³¹⁴. Il dispose cependant de dix vœux supplémentaires (au plus) lorsqu'il se porte candidat à des formations dispensées par la voie de l'apprentissage auxquelles l'accès est subordonné à la signature d'un contrat d'apprentissage. Le candidat peut supprimer tout ou partie de ses vœux à tout moment de la procédure.

Plusieurs formations³¹⁵ dont l'objet est similaire peuvent être regroupées en vue de faire l'objet d'un même vœu. Ces vœux, dits multiples et qui comptent pour un seul vœu sont composés de sous-vœux qui correspondent chacun à une formation dispensée par l'un des établissements qui ont choisi de regrouper leurs formations similaires en application du premier alinéa. Pour chaque vœu multiple, le candidat est autorisé à sélectionner une ou plusieurs formations dans la limite de dix sous-vœux par vœu multiple et de vingt sous-vœux pour l'ensemble des vœux multiples qu'il aura formulés.

Examen des candidatures

Pour procéder à l'examen des candidatures³¹⁶, les établissements proposant des formations non sélectives³¹⁷ réunissent, pour chaque formation, une commission d'examen des vœux (CEV) dont la composition est arrêtée par le chef d'établissement. Cette commission définit les modalités et les critères d'examen des

³⁰⁹ Article D. 612-1.

³¹⁰ Article D. 612-1-2.

³¹¹ Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2021), *Parcoursup à la croisée des chemins*, rapport au Parlement.

³¹² Par comparaison avec d'autres pays où elle dure en moyenne trois semaines, la durée atteint jusqu'à quatre mois en France.

³¹³ Article D. 612-1-10.

³¹⁴ Concernant l'hébergement en internat en lycée, il est tenu compte de la situation sociale des candidats appréciée sur la base des ressources de leurs représentants légaux, de la distance entre leur domicile et l'établissement de formation, de leur âge et d'une situation familiale particulière susceptible de compromettre leur scolarité. Pour les places labellisées « internat de la réussite », il est tenu compte de la situation sociale appréciée sur la base des ressources des représentants légaux du candidat, de sa résidence dans un quartier relevant de la politique de la ville ou en zone rurale, de sa scolarisation dans un établissement de l'éducation prioritaire, d'une situation familiale particulière susceptible de compromettre la scolarité. Article D. 612-1-16.

³¹⁵ Article D. 612-1-11, « *Lorsque le vœu multiple porte sur une formation initiale du premier cycle de l'enseignement supérieur dispensée dans un lycée, la demande de la même formation, avec ou sans hébergement en internat, compte pour un seul sous-vœu. Lorsque le vœu multiple porte sur les écoles d'ingénieurs et écoles de commerce regroupées par réseaux d'établissements en vue d'un recrutement par concours commun, sur les instituts de formation en soins infirmiers ou sur les établissements de formation du travail social ou qu'un vœu multiple à dossier unique a été constitué, les sous-vœux qui le composent ne sont pas comptabilisés pour le calcul du nombre total de vingt sous-vœux mentionné au troisième alinéa.* »

³¹⁶ Article D. 612-1-13.

³¹⁷ Qui ne relèvent pas du VI de l'article L. 612-3.

candidatures. Lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil de la formation, elle classe également les candidatures.

Dans la majorité des cas, les formations fournissent à leur CEV un pré-classement, établi selon une formule arithmétique qui cependant n'est rendue publique par presque aucune des formations concernées. Les commissions établissent ensuite leur classement en considérant également d'autres critères, qualitatifs pour beaucoup, mais dont il est difficile d'évaluer leur importance et leur pondération au regard des critères quantitatifs utilisés.

À cet égard, le CESP estime qu'en matière de transparence, il convient d'aller plus loin sur les critères d'examen des vœux. À la condition cependant que rien ne soit ôté « *au secret de la délibération des CEV tel qu'il a été réaffirmé par le Conseil constitutionnel*³¹⁸ ». Pour le comité, cet effort de transparence est rendu nécessaire pour deux raisons : d'une part, il permet de tenir compte d'une propriété de l'algorithme qui tient au fait que « *les propositions d'affectation faites par Parcoursup sont guidées par les classements des CEV autant que par les vœux des candidats, et ce faisant les propriétés de l'algorithme d'affectation font que toutes les affectations dans les formations en tension sont liées*³¹⁹ ». D'autre part, il permet de lever les suspicions et les controverses autour des « algorithmes locaux ». Cette évolution permettrait alors de se rapprocher des pratiques observées par le CESP à l'étranger.

Réponse aux candidats

Les candidats reçoivent³²⁰, via la plateforme Parcoursup, le résultat de l'examen de leurs vœux d'inscription dans chaque formation, sélective ou non³²¹. Lorsque la formation demandée est sélective, la réponse peut être négative. La proposition d'admission dans la formation sollicitée peut en outre être subordonnée à l'acceptation par le candidat d'un dispositif d'accompagnement pédagogique ou d'un parcours de formation personnalisé³²² proposé par l'établissement pour favoriser sa réussite. Le refus par le candidat de cette proposition de l'établissement vaut renonciation à l'inscription dans la formation demandée.

Lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil de la formation, les candidats dont le rang de classement se situe au-delà de cette capacité d'accueil sont placés sur liste d'attente. Les candidats se voient proposer une admission dans cette formation, en fonction de leur rang de classement sur la liste d'attente, au fur et à mesure des places qui se libèrent pour cette formation au cours de la procédure nationale de préinscription. Pour les formations sélectives, seuls sont placés sur liste d'attente les candidats retenus par l'établissement. Même s'ils représentent moins de 10 % de la totalité des candidats, le nombre des candidats « en attente » est cependant loin d'être négligeable. Leur nombre est estimé entre 66 000 et 88 000 candidats et ne diminue pas³²³.

Réponse des candidats

Lorsqu'un candidat reçoit une proposition d'admission, qu'elle soit subordonnée ou non à l'acceptation d'un dispositif d'accompagnement pédagogique ou d'un parcours de formation personnalisé, il indique, via la

³¹⁸ Dans sa décision du 3 avril 2020, le Conseil constitutionnel a jugé qu'il appartient à « *chaque établissement de publier, à l'issue de la procédure nationale de préinscription et dans le respect de la vie privée des candidats, le cas échéant sous la forme d'un rapport, les critères en fonction desquels les candidatures ont été examinées et précisant, le cas échéant, dans quelle mesure des traitements algorithmiques ont été utilisés pour procéder à cet examen* ». En revanche, les procès-verbaux de réunion des commissions d'examen demeurent communicables uniquement sur demande individuelle des candidats. Une note de cadrage du ministère encadre la publication des rapports publics d'examen des vœux.

³¹⁹ Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2021), *Parcoursup à la croisée des chemins*, rapport au Parlement.

³²⁰ Article D. 612-1-14.

³²¹ En 2019, 570 524 bacheliers de l'année ont fait au moins un vœu en phase principale sur la plateforme Parcoursup (+ 1,4 % par rapport à 2018). 92,5 % des bacheliers ont obtenu au moins une proposition d'admission (en comptant les propositions des commissions CAES), tandis que 3,4 % n'ont reçu que des réponses négatives et 4,1 % ont démissionné alors qu'ils avaient encore des propositions en attente. En série générale, 97 % des candidats obtiennent au moins une proposition (98 % en 2018). Ils sont 90 % en série technologique (92 %) et 79 % en série professionnelle (86 %). Le 17 juin, 86,8 % des candidats futurs diplômés du bac 2019 avaient déjà reçu une proposition et 67,9 % accepteraient, à un moment ou un autre du processus, l'une des propositions faites avant cette date. Source : Parcoursup, campagne 2019, traitement SIES.

³²² Ces dispositifs d'accompagnement pédagogique ou parcours de formation personnalisés sont classés en deux catégories selon qu'ils ont (catégorie 2) ou non (catégorie 1) une incidence sur la durée des études conduisant à la certification ou au diplôme auquel la formation prépare.

³²³ Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2021), *Parcoursup à la croisée des chemins*, rapport au Parlement.

plateforme Parcoursup, s'il l'accepte ou non, dans un délai précisé dans le calendrier. À défaut de réponse dans ce délai, le candidat perd le bénéfice de la proposition d'admission qui lui a été faite.

Lorsqu'il accepte une proposition d'admission, le candidat bénéficie, s'il le demande, du maintien des vœux pour lesquels il est placé sur liste d'attente, et ce tout au long du déroulement de la procédure, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une proposition d'inscription. Le candidat doit cependant confirmer aux dates prévues par le calendrier qu'il maintient ses vœux, sous peine d'être réputé y avoir renoncé.

Tout au long de la procédure, un candidat ne peut conserver qu'une seule proposition d'admission. Lorsqu'un candidat a déjà accepté une proposition d'admission et en reçoit une nouvelle, il indique laquelle des deux il conserve et s'il souhaite maintenir d'autres vœux, y compris ceux pour lesquels il est placé sur liste d'attente.

Au terme de la phase principale, les candidats qui n'ont pas reçu de proposition d'admission sont informés qu'une suite favorable n'a pu être donnée à aucune de leurs candidatures. Ces décisions sont notifiées aux candidats par les chefs des établissements concernés, par voie électronique, *via* la plateforme Parcoursup.

Phase complémentaire

La phase complémentaire³²⁴ permet au candidat qui remplit les conditions³²⁵, qu'il ait ou non formulé des vœux d'inscription ou accepté une proposition d'admission dans le cadre de la phase principale de la procédure nationale de préinscription, de se porter candidat dans des formations qui disposent de places vacantes.

Les formations³²⁶ non sélectives sont proposées aux candidats lors de la phase complémentaire uniquement lorsqu'elles disposent de places vacantes. Le nombre total de vœux d'inscription est limité à dix par candidat. Ces vœux³²⁷ s'ajoutent à ceux qui, le cas échéant, ont été formulés dans le cadre de la phase principale. Aucun vœu formulé en phase complémentaire ne peut porter sur une formation sélective pour laquelle le candidat a déjà formulé un vœu en phase principale et n'a été ni retenu ni placé sur liste d'attente.

Le candidat qui a formulé un vœu en phase complémentaire³²⁸ reçoit, *via* la plateforme Parcoursup, une proposition d'admission. Lorsque cette proposition est subordonnée à l'acceptation par le candidat d'un dispositif d'accompagnement pédagogique ou d'un parcours de formation personnalisé, l'établissement en informe le candidat en précisant la nature du dispositif d'accompagnement prévu. Lorsque la formation demandée est sélective (qui relève du VI de l'article L. 612-3), la décision du chef d'établissement, qui peut être négative, est communiquée au candidat.

Pour décider de l'admission des candidats en phase complémentaire, les formations sélectives classent les dossiers des candidats, les formations non sélectives acceptent les candidats dans leur ordre d'arrivée. Pour certaines formations, il est possible d'accepter tous les candidats en procédure complémentaire. Mais pour d'autres, le nombre de candidats peut excéder le nombre de places vacantes. Un classement est donc nécessaire. Or, compte tenu du délai dont elles disposent (8 jours), les formations non sélectives ne sont pas en mesure de classer tous les candidats qui arrivent par ailleurs dans le cadre de cette procédure au fil de l'eau. C'est donc la logique du « premier arrivé, premier servi » qui s'applique, logique remise en cause par le CESP qui regrette qu'elle ne soit pas clairement explicitée aux candidats³²⁹.

Le cas de l'apprentissage

³²⁴ Article D. 612-1-17.

³²⁵ Article L. 612-3 I. - Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade en justifiant d'une qualification ou d'une expérience jugées suffisantes conformément au premier alinéa de l'article L. 613-5.

³²⁶ Article D. 612-1-18.

³²⁷ Article D. 612-1-19.

³²⁸ Le bilan de la phase complémentaire montre qu'elle a permis, en 2018, d'affecter plus de 61 000 élèves, étudiants en réorientation ou personnes en reprise d'études dans l'enseignement supérieur. Ce bilan met en évidence le profil et les motivations très variés des personnes qui y participent – absence de propositions ou de vœux en phase principale, volonté d'améliorer les propositions déjà reçues, difficultés à trouver un contrat en cas de volonté de suivre un cursus post-bac en apprentissage, opportunité de formation affichée correspondant mieux à la situation géographique du candidat. Note IGAENR, n° N2018-17 (octobre 2018). *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur, septembre 2018*.

³²⁹ Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2021), *Parcoursup à la croisée des chemins*, rapport au Parlement.

La procédure « apprentissage » est réservée aux candidats qui ne font des vœux que pour ce type de formations. En 2020, 22 800 candidats sont passés par cette procédure sans faire de vœu en procédure principale ni complémentaire. Il convient de préciser que l'on peut candidater également par la procédure principale ou complémentaire à des formations en apprentissage.

Cette procédure nécessite un contrat de travail de l'employeur qui figure dans la proposition faite au candidat ; certains pouvant en outre entrer en apprentissage en cours d'année s'ils sont admis.

Cette souplesse permet de tenir compte des nouveaux textes liés à la réforme de la formation professionnelle qui permettent aux CFA d'inscrire trois mois avant le début du contrat signé avec l'entreprise – durée portée à six mois en raison de la pandémie. En 2020, 85 000 places ont été offertes, soit une augmentation de 60 % en trois ans. Cependant, 19 500 candidats seulement ont été admis. Le CESP souligne que les trois quarts des places offertes n'ont pas été remplies en raison de résistances de la part des CFA pour saisir les contrats dans Parcoursup et de candidatures directes auprès des CFA sans passer par Parcoursup³³⁰.

3. Mise en perspective au regard des réformes en cours

Bien qu'elles aient été adaptées au cours du temps, les procédures d'orientation reposent sur des hypothèses aujourd'hui remises en question par la notion de parcours qui s'impose à tous les niveaux de régulation du système éducatif.

Pris dans leur ensemble, les dispositifs Affelnet-lycée et Parcoursup visent officiellement à ce que les décisions d'affectation dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur ne soient pas prises sur le seul fondement d'un traitement automatisé. D'une part, parce que le langage juridique et réglementaire peut différer du langage algorithmique au point de susciter de fortes incompréhensions³³¹ ; d'autre part, parce que les textes législatifs et réglementaires laissent des marges d'interprétation qui peuvent donner lieu à des écarts significatifs entre les résultats produits par l'algorithme et les intentions initiales du législateur.

Si les débats suscités par le développement des plateformes numériques ont fait ressortir la nécessité de leur transparence³³² et de leur efficacité, les réformes en cours font émerger 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 (pour ne citer que les principaux exemples), l'avènement de la notion de parcours d'orientation et de formation remet en cause les fondements mêmes sur lesquels reposaient jusque-là les « *procédures d'orientation et d'affectation* »³³³, 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.

3.1. Une remise en cause du « groupe classe »

Officiellement, le conseil de classe constitue l'un des principaux lieux où s'élaborent les décisions individuelles et collectives concernant la vie de la classe et le devenir des élèves qui la composent. Deux rôles lui sont principalement attribués³³⁴ : d'une part, réguler la vie pédagogique de la classe et veiller à l'organisation générale du travail des élèves³³⁵ ; de l'autre, analyser et évaluer les résultats des élèves et formuler des avis d'orientation. C'est donc sur la base des observations et des recommandations du conseil

³³⁰ *Ibid.*

³³¹ Deuxième rapport du CESP, janvier 2020. Le précédent rapport a été remis le 16 janvier 2019.

³³² Certains des débats entourant les procédures d'orientation se sont focalisés en 2018 sur les modalités d'examen des vœux par les commissions pédagogiques des formations, typiquement les licences pour ce qui concerne Parcoursup, pour lesquelles la loi ORE a introduit depuis l'obligation d'examen de dossiers des candidats.

³³³ Entendue comme affectation dans le second degré et admission dans l'enseignement supérieur.

³³⁴ Article R. 421-51 modifié par décret n° 2018-120 du 20 février 2018, art. 3 Objet : évolution du rôle du conseil de classe et du chef d'établissement en matière d'orientation.

³³⁵ « *Le modèle qui associe un professeur, un enseignement, une classe, une heure, plonge ses racines dans un passé très ancien. L'enseignement secondaire français a repris en partie l'organisation des études en vigueur dans les collèges des Jésuites, telle qu'elle avait été fixée dès 1599 dans le "Ratio studiorum"* ». Rapports IGEN, (novembre 2001). *L'emploi du temps des élèves du lycée.*

de classe que se fondent les décisions d'orientation prises en compte dans le cadre des procédures d'affectation dans le second degré et d'admission dans l'enseignement supérieur.

Or, si le conseil de classe fait depuis longtemps l'objet de critiques récurrentes, relatives aux pouvoirs du chef d'établissement, à la concurrence entre disciplines ou encore au caractère jugé arbitraire de certaines décisions, les réformes en cours interrogent plus fondamentalement son existence même ; la notion de classe tendant à s'effacer au profit de l'appartenance, pour chaque élève, à plusieurs groupes.

Dans une note adressée à la rentrée 2019 au comité de suivi de la réforme du lycée, la mission de suivi et d'observation de la mise en œuvre de la réforme du LEGT³³⁶ attirait l'attention sur la situation d'un professeur principal de première n'ayant lui-même qu'une dizaine d'élèves et devant coordonner l'activité de plusieurs dizaines de collègues en charge de la même « classe ». Au-delà de ce cas extrême, la suppression des séries dans l'enseignement général et l'avènement d'un enseignement « à la carte », en fonction des spécialités choisies par les élèves, bousculent l'organisation traditionnelle du lycée fondée sur le lien entre un professeur, sa discipline et une classe.

Certes, pour l'heure, l'unité de base de l'organisation pédagogique demeure le groupe-classe. Toutefois, cette notion tend à s'effacer au profit de nouvelles modalités d'organisation des enseignements (suppression des séries dans l'enseignement général, familles de métiers et mixité des publics dans l'enseignement professionnel, etc.) destinées à décloisonner l'offre éducative afin de permettre l'expression de parcours diversifiés. Le corollaire de ces réformes réside ainsi dans l'émergence de nouveaux espaces-temps de formation qui font émerger un niveau de gestion intermédiaire entre celui de la classe et celui de l'établissement.

Parce qu'elles nécessitent d'imaginer et de mettre en œuvre de nouvelles modalités de travail collaboratif, ces évolutions sont susceptibles de faire évoluer la culture et l'identité professionnelles des personnels, et singulièrement celle des enseignants³³⁷. Sur le plan organisationnel, elles interrogent le fonctionnement des instances de l'EPL en charge de la pédagogie et de l'évaluation des acquis des élèves. Elles interpellent en outre le système de représentation des élèves et des familles au sein de ces instances, jusque-là légitimé par leur appartenance à un groupe-classe.

3.2. Un rééquilibrage du « pouvoir de décision » au profit des élèves et des étudiants

L'article 48 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a fixé le cadre juridique³³⁸ d'une expérimentation destinée à confier aux parents le « dernier mot » en matière de décision d'orientation. Au terme de la procédure et dans le cas où les propositions formulées par le conseil de classe ne sont pas conformes aux demandes, si l'élève et ses responsables légaux maintiennent leur choix, le chef d'établissement prononce une décision d'orientation conforme à ce choix et en informe l'équipe éducative.

Une telle démarche n'est pas sans remettre en cause l'un des principes qui sous-tendent depuis son origine l'orientation scolaire en confiant à l'institution (initialement aux enseignants puis aux chefs d'établissement) la décision finale d'orientation. En dépit de premiers résultats mitigés³³⁹ (la Depp a montré que cette nouvelle procédure d'orientation n'avait pas modifié globalement les comportements liés à l'orientation en fin de troisième³⁴⁰) l'intérêt de cette expérimentation réside dans ses fondements conceptuels, qui l'inscrivent dans

³³⁶ Le travail de la mission et ses productions sont articulés avec le comité de suivi de la réforme « Bac 2010 » installé le 24 septembre 2019.

³³⁷ « *Professeur principal c'est un rôle à redéfinir, la notion de classe perdant son sens* », « *qu'est-ce qu'une "classe" avec des élèves qui suivent sept ou huit spécialités différentes ?* » et symétriquement « *comment suivre des élèves en enseignement de spécialité qui proviennent de dix classes différentes ?* ». Mission de suivi et d'observation de la mise en œuvre de la réforme du LEGT, octobre 2019.

³³⁸ Décret n° 2014-6 du 7 janvier 2014 portant expérimentation d'une procédure d'orientation des élèves dérogeant à l'article L. 331-8 du code de l'éducation.

³³⁹ Rapport IGEN, 2014-2015, (novembre 2015). *Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège*.

³⁴⁰ Les 107 collèges concernés présentant les mêmes tendances globales que celles relevées au niveau national, à la fois en termes d'évolution et de niveau des taux de passage en second cycle général et technologique et en second cycle professionnel. Note d'information n° 47, Depp, *L'expérimentation d'une nouvelle procédure d'orientation en fin de collège*.

un mouvement plus large de démocratisation de l'enseignement et d'évolution des rôles respectifs des acteurs en matière de décision d'orientation.

Ce mouvement, qui entend répondre à la question de l'orientation subie³⁴¹, atténue le poids de l'institution dans l'orientation et singulièrement celui des enseignants, dont le « malthusianisme » a été régulièrement dénoncé comme étant responsable en grande partie de décisions prises contre la volonté des intéressés³⁴². Ainsi, au lycée, les propositions d'orientation portent désormais uniquement sur l'alternative entre la voie générale et la voie technologique, cette dernière n'ayant que peu évolué dans le cadre de la réforme du baccalauréat. Le reste relève de la responsabilité de l'élève et de sa famille³⁴³. Les résistances à ce mouvement sont cependant nombreuses, comme en témoigne l'absence de suites données aux recommandations de la Cour des comptes³⁴⁴ ou encore à celles du Sénat³⁴⁵ tendant à confier la décision finale aux familles.

Nonobstant ces résistances, ce mouvement de fond est également perceptible dans l'enseignement supérieur où une expérimentation vise à confier l'admission dans certaines formations³⁴⁶ au conseil de classe de l'établissement d'origine, remettant par là même en cause le principe selon lequel, il revient aux équipes pédagogiques (de l'établissement d'accueil) de procéder à l'examen des candidatures présentées dans le cadre de la procédure nationale de préinscription.

3.3. Des décisions réversibles pour des parcours de moins en moins linéaires

Les procédures d'orientation dans l'enseignement secondaire ont été pensées à une époque où la proportion de bacheliers dans une génération était de l'ordre de 20 % et où l'université accueillait 80 % des 1,2 million d'étudiants. Depuis, ce chiffre a été multiplié par quatre pour le baccalauréat (79,1 % en 2017) tandis que les parcours dans l'enseignement supérieur se sont profondément diversifiés pour permettre d'accueillir 2,6 millions d'étudiants – les inscrits à l'université ne représentant plus que 63 % de l'effectif global.

Pour autant, cette démocratisation est très largement le fait de la création des baccalauréats technologiques et surtout professionnels, alors que dans le même temps, « *le fait d'obtenir un baccalauréat général devenait relativement plus difficile pour les enfants des familles les moins instruites* »³⁴⁷. Tous les travaux qui ont analysé les déterminants de la réussite dans l'enseignement supérieur mettent en évidence l'importance de l'origine sociale et du parcours scolaire antérieur³⁴⁸.

Dans un contexte marqué par la diversification des voies d'accès au baccalauréat et par la massification des effectifs de l'enseignement supérieur, le défi réside dès lors dans la capacité à démocratiser ce dernier, c'est-à-dire à lui assigner « *la mission républicaine de conduire chacun dans la voie de réussite où ses appétences et ses talents l'appellent, dans une démarche personnalisée et respectueuse du temps nécessaire à la maturation des vocations* »³⁴⁹. Autrement dit, la démocratisation des études supérieures est liée à la fois à la l'élargissement de l'accès au baccalauréat général et l'ouverture des formations supérieures aux titulaires des baccalauréats professionnels et technologiques.

³⁴¹ Sous-entendue non souhaitée par les élèves et leurs familles.

³⁴² Une note du Dgescio en date du 6 mars 2019 et adressée aux recteurs d'académie précise que pour l'enseignement secondaire, il s'agit explicitement « *de favoriser la meilleure satisfaction possible du choix des élèves* ».

³⁴³ À la rentrée 2019, les 386 600 élèves de première générale ont choisi trois enseignements obligatoires de spécialité en plus des matières de tronc commun et des deux langues vivantes obligatoires. Note de la Depp, *Choix de trois spécialités en première générale à la rentrée 2019 : 15 combinaisons pour 80 % des élèves*.

³⁴⁴ Cour des comptes, *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins selon les académies*, décembre 2012.

³⁴⁵ Guy-Dominique Kennel, (juin 2016). *Une orientation réussie pour tous les élèves*, rapport d'information au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication.

³⁴⁶ Décret n° 2017-515 du 10 avril 2017 portant expérimentation de modalités d'admission dans une section de techniciens supérieurs pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel. Il s'agit d'une expérimentation pour trois ans d'une admission de bacheliers professionnels dans une section de techniciens supérieurs prise au vu de l'avis rendu par le conseil de classe de l'établissement d'origine pour chaque spécialité demandée par les candidats au baccalauréat professionnel ou les titulaires de ce diplôme au cours de la procédure d'orientation.

³⁴⁷ Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer, (2008). *Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités*, *Population*, 63, 1, p. 123-157.

³⁴⁸ Sophie Morlaix, Bruno Suchaut, (2012). *Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs*, document de travail de l'Iredu, janvier 2012/2.

³⁴⁹ *Ibid.*

3.4. Une annualisation des procédures interrogée

Les réformes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur s'accompagnent pour les lycéens et les étudiants d'une multiplication de microdécisions en matière d'orientation. La complexité des choix à effectuer requiert en retour un effort tout particulier d'information, d'écoute et d'accompagnement de la part des responsables de formation et des personnels d'orientation afin d'éviter les malentendus et les représentations erronées qui pourraient notamment résulter d'une mauvaise utilisation des réseaux sociaux.

Pour répondre au besoin d'accompagnement des élèves et des étudiants, le Plan étudiant présenté en octobre 2017 a prévu la désignation d'un second professeur principal en classe de terminale. Les modalités de constitution et de mise en œuvre de ce binôme, la répartition des tâches en son sein et le degré d'implication des personnels concernés se sont cependant révélés variables d'un établissement à l'autre, d'une classe à l'autre, voire d'un professeur à l'autre.

Au total, en 2020, la Cour des comptes estime que « *si le doublement des professeurs principaux a indéniablement permis un surcroît d'échanges avec les élèves sur leurs décisions d'orientation, cette mesure ne résout pas le problème de l'absence d'implication de certains enseignants dans l'accompagnement à l'orientation. En la matière, les élèves ne sont pas en situation d'égalité*³⁵⁰ ».

Ce constat pose la question de la définition que l'on donne de l'accompagnement à l'orientation, de son contenu et de ses modalités. Il ne s'agit pas seulement d'aider l'élève ou l'étudiant à imaginer son avenir. Il convient surtout de lui permettre d'envisager le champ des possibles dans un contexte marqué par l'évolution rapide des métiers et des formations. Or, l'expérience³⁵¹ montre que cet accompagnement a surtout pris la forme d'une aide à la prise en main de l'outil informatique, à la saisie des vœux, au suivi de cette saisie et à la rédaction du projet de formation motivé.

Confrontés à une procédure nouvelle, qui paraissait *a priori* lourde, les chefs d'établissement ont mis en place des stratégies différenciées pour mettre en œuvre cette première phase de la procédure. Ils ont scindé les conseils de classe et/ou d'orientation et ont travaillé avec leurs équipes en amont ou en aval de la tenue des réunions. Les avis portés par les proviseurs sur les capacités à réussir dans l'enseignement supérieur et sur la cohérence des projets des futurs bacheliers ont souvent été marqués du sceau de la bienveillance et ont conduit à des choix dont la pertinence n'est pas toujours avérée.

Au-delà du volume horaire consacré à l'aide à l'orientation dans le cadre des réformes en cours³⁵² dans l'enseignement secondaire et des dispositifs d'accompagnement des étudiants qui se développent dans l'enseignement supérieur, des interrogations se font jour sur les dimensions didactique et pédagogique de l'orientation. La cohérence et la continuité de l'aide à l'orientation renvoient, en effet, à la pertinence d'une annualisation des procédures d'orientation, alors même que chacune des microdécisions prises dans le cadre d'un continuum de formation est liée à la précédente et prépare la suivante.

L'accent mis sur la procédure d'admission dans l'enseignement supérieur peut ainsi faire courir aux futurs étudiants le risque de se heurter aux mêmes difficultés que précédemment, faute de construire un véritable projet de poursuite d'études. De toute évidence, les agendas formation, certification et orientation ne sont toujours pas articulés. Il est d'ailleurs intéressant de noter l'objectif assigné à la procédure d'orientation dans le second degré. Celle-ci est désormais dotée d'un téléservice permettant la dématérialisation du dialogue entre les familles et l'établissement. Au-delà de la simplification des démarches administratives pour les

³⁵⁰ Rapport public de la Cour des comptes, (février 2020). *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants - Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale.*

³⁵¹ Constats issus de la synthèse des observations réalisées par les correspondants académiques de l'IGAENR ayant assisté à des conseils de classe de terminale au cours du second trimestre de l'année scolaire 2017-2018. La visite dans quarante-deux lycées et la présence à cinquante et un conseils de classe, par les membres de la mission, avaient alors permis de faire trois préconisations : retravailler la procédure, le sens et le contenu du « projet de formation motivé » ; mieux expliciter auprès des équipes du second degré la portée « des attendus » des formations de l'enseignement supérieur de L1 ; multiplier les contacts entre responsables de l'enseignement en terminale et responsables pédagogiques des filières de l'enseignement supérieur en amont du démarrage de la procédure d'admission dans l'enseignement supérieur.

³⁵² Cet accompagnement s'y déploie dans un temps éducatif dédié de (54 heures chacune des trois années de lycée, 36 heures en troisième, et 12 heures en quatrième) auquel s'ajoute pour la voie professionnelle un accompagnement renforcé de 265 heures dédiées à la consolidation des acquis, l'accompagnement personnalisé et l'accompagnement au choix de l'orientation.

familles, il est explicitement attendu à terme de ce nouveau service « *de positionner [les parents] dans la perspective d'un parcours fluide orientation-affectation-inscription au sein d'un portail parents*³⁵³ ».

3.5. À la recherche de l'introuvable transparence des procédures

Le souci de transparence est fréquemment invoqué pour contester le bien-fondé des décisions prises en matière d'orientation. Affelnet-lycée et Parcoursup, dont la mise en œuvre a été justifiée par la volonté de garantir un traitement équitable des candidats, font aujourd'hui apparaître la nécessité de trouver un équilibre entre un examen qualitatif des dossiers de candidatures – lequel requiert le secret des délibérations – et l'objectif de transparence qui vise à informer au mieux les candidats des modalités d'examen de leurs dossiers.

Concernant Parcoursup, ce souci de transparence vise d'abord les établissements d'enseignement supérieur tenus de publier les critères généraux encadrant l'examen des candidatures par les commissions d'examen³⁵⁴. Les candidats qui en font la demande doivent ainsi pouvoir se voir communiquer des informations relatives aux critères et modalités d'examen de leurs candidatures ainsi que des motifs pédagogiques qui justifient la décision prise³⁵⁵. Ce même souci de transparence a conduit à la mise en place dans le cadre de la loi ORE d'un comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP³⁵⁶) chargé de veiller « *au respect des principes juridiques et éthiques qui fondent la procédure nationale de préinscription [...] ainsi que les procédures mises en place par les établissements dispensant des formations initiales du premier cycle de l'enseignement supérieur pour l'examen des candidatures* »³⁵⁷.

Il s'agit ici d'entourer de toutes les garanties de transparence, d'efficacité et d'équité un dispositif présenté à la fois comme « *un outil au service des projets des futurs étudiants* » et comme un instrument au service de « *la démocratisation de l'enseignement supérieur et l'amélioration de la réussite étudiante* »³⁵⁸.

Cette volonté de transparence soulève toutefois un certain nombre de questions en partie liées à la nécessité d'une présentation simple et lisible de toutes les formations. Au sein d'une même spécialité, jusqu'où aller dans la convergence des attendus ? Comme le souligne le CESP, « *on peut soutenir que les spécificités sociologiques d'un territoire [...] justifient une diversité des critères de classement, ou au contraire que l'égalité territoriale impose l'uniformité des critères. Et la question peut se poser différemment selon qu'il s'agit d'une licence de droit ou d'un BTS du bâtiment, par exemple*³⁵⁹ ».

On retrouve ici la limite identifiée lors de la mise en œuvre d'une procédure d'affectation dématérialisée dans le secondaire qui, au nom de l'égalité de traitement des élèves sur l'ensemble du territoire, porte en elle un risque d'uniformisation des pratiques locales et conduit à s'interroger sur la prise en compte effective de la diversité des territoires. On peut alors se demander si ce que l'on gagne en transparence, on ne le perd pas en équité et en nuances. Doit-on, au nom de cette transparence, uniformiser le traitement des dossiers ? Cette question est d'autant plus délicate, que dans les faits, les dossiers ne sont pas examinés de manière systématique – le contenu des fiches Avenir étant par ailleurs jugé très hétérogène, voire inexploitable dans certains cas³⁶⁰.

À cet égard, l'institut Ipsos a réalisé en septembre 2020 une enquête d'opinion auprès des néobacheliers. Les candidats ont très majoritairement émis un avis positif sur la plateforme, sauf sur deux points qui

³⁵³ Téléservice Orientation en troisième et seconde générale et technologique, guide à l'attention des chefs d'établissement.

³⁵⁴ La mission de suivi de la réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur a souligné en 2018 le décalage qui apparaissait entre l'intérêt que les établissements scolaires, les lycéens et leur famille portaient aux attendus et aux modalités d'examen des vœux comme éléments d'information et de clarification du niveau d'exigence des filières et le flou qui existe encore sur la manière dont les demandes des lycéens allaient être traitées par les universités. Alors même que Parcoursup a eu pour effet, par rapport à APB, de déporter sur les équipes pédagogiques des universités l'examen et le classement des vœux. Toutes les équipes se disaient inquiètes de la façon dont elles allaient devoir classer la masse des candidatures. Note IGAENR, n° N2018-05, (mars 2018). *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur, janvier-février 2018*.

³⁵⁵ Article L. 612-3 du code de l'éducation.

³⁵⁶ Deuxième rapport du CESP, janvier 2020. Le précédent rapport a été remis le 16 janvier 2019.

³⁵⁷ Article L. 612-3.

³⁵⁸ Frédérique Vidal, ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, Discours *Rentrée étudiante 2019*.

³⁵⁹ Comité éthique et scientifique de Parcoursup, rapport au Parlement, janvier 2020.

³⁶⁰ Note IGAENR n° N2018-13, (juin 2018). *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur, mai-juin 2018*.

concernent la transparence et l'équité. 26 % des interrogés estiment la procédure peu transparente et 12 % pas du tout transparente. En outre, le sentiment d'injustice prédomine : 27 % trouvent plutôt que la procédure ne traite pas tous les candidats de la même manière, et 23 % le trouvent tout à fait. Toutefois, comme le souligne le CESP dans son troisième rapport annuel, il s'agit de la seule question ne recueillant pas une majorité d'opinions favorables, sur la cinquantaine posées³⁶¹.

Ainsi, l'exigence de transparence à l'endroit des algorithmes, parce qu'elle a trait à la question de la sélection, s'accompagne de questions d'un type nouveau. En comparant des situations apparemment identiques, des proviseurs, des enseignants et même des élèves s'interrogent sur les critères appliqués par les établissements d'accueil lors de l'examen et du classement des dossiers, voire sur l'attention réellement portée à certains éléments constitutifs de ces derniers (fiche Avenir, projet de formation motivé, etc.). D'aucuns y voient la confirmation de leurs craintes, relatives à un traitement largement automatisé des candidatures³⁶², d'autres, au contraire, une avancée indéniable au regard de la situation antérieure, où n'existait aucune garantie d'équité de traitement et où le caractère implicite des calendriers, des modalités de recrutement ou encore des critères d'évaluation des dossiers favorisaient avant tout les élèves et les familles disposant d'un capital culturel élevé et/ou d'une bonne connaissance des rouages de l'enseignement supérieur.

Algorithmes ou pas, quel que soit le dispositif mis en place, celui-ci s'appuie sur une appréciation du candidat à partir d'informations (évaluations, notes, projet d'orientation, etc.) qui ne rendent compte que de façon imparfaite de son potentiel – ce dernier ne se révélant véritablement que lorsque l'élève et/ou l'étudiant se trouvent confrontés à de nouvelles disciplines et à de nouvelles manières de travailler.

4. Conclusion

L'étude des procédures d'orientation nous renseigne sur la nature du processus de sélection mis en œuvre dans l'enseignement secondaire. Bien qu'elles conduisent à dissocier, en classe de troisième et de seconde générale et technologique, l'expertise du conseil de classe de la décision prise par le chef d'établissement, dans les faits, les décisions d'orientation se fondent avant tout sur une appréciation du potentiel de l'élève appréhendé pour l'essentiel à partir de ses résultats scolaires.

Or, ces décisions sont prises par l'institution à deux moments stratégiques du parcours de l'élève. Le premier concerne la sortie du collège, qui va permettre une première sélection avant l'entrée au lycée. La décision porte alors en théorie sur l'affectation dans l'une des trois voies d'orientation. Dans les faits, elle se réduit à l'alternative entre voie professionnelle ou voie générale et technologique. Le second moment intervient un an plus tard en classe de seconde générale et technologique. Il s'agit alors de procéder à une deuxième sélection au sein même du lycée en distribuant les élèves entre enseignement général et enseignement technologique. Au terme du processus, l'ensemble d'une classe d'âge se trouve ainsi répartie à seize ans entre les trois voies de formation, à l'intérieur desquelles les élèves pourront encore faire un certain nombre de choix, sauf celui d'en sortir par le biais de passerelles – plus aucune décision d'orientation n'étant prise après la classe de seconde.

En d'autres termes, jusqu'à la classe de seconde, l'élève est orienté. Ensuite, il lui est demandé de s'orienter par lui-même. Les choix qu'il effectue alors échappent « officiellement » pour la plupart d'entre eux au contrôle de l'institution³⁶³ – les contraintes organisationnelles et l'incomplétude de l'offre de formation encadrant néanmoins dans les faits ce mouvement qui conduit à donner « le dernier mot » aux élèves et aux familles en matière d'orientation. Dans ce contexte, le décroisement des études (disparition des séries de l'enseignement général, mise en œuvre des familles de métiers et mixité des publics – scolaires et apprentis – dans l'enseignement professionnel, développement des passerelles, réforme des premiers cycles universitaires, etc.) confère au principe de réversibilité un rôle central dans le cadre de la construction de parcours personnalisés. Or, de ce point de vue, l'analyse des procédures d'orientation dans le secondaire et de réorientation dans le supérieur appelle trois remarques.

³⁶¹ Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2021), *Parcoursup à la croisée des chemins*, rapport au Parlement.

³⁶² *Ibid.*

³⁶³ Article D. 331-38 Le choix des enseignements optionnels, champs et spécialités d'une voie d'orientation incombe aux parents de l'élève ou à l'élève majeur, éclairés par le dialogue avec les membres de l'équipe éducative et par l'avis du conseil de classe.

La première renvoie aux acquis de la recherche en éducation, qui ont mis en lumière les biais liés à l'expression spontanée de la demande sociale des familles³⁶⁴. Certes, en faisant reposer ces procédures sur l'expression de la demande des jeunes et des familles on obtient des informations sur l'attractivité des différents enseignements et/ou filières ainsi que sur le profil des publics accueillis. Cela pose néanmoins la question des élèves et des étudiants dont les résultats ne leur permettent pas d'être en position d'effectuer un libre choix. Faute d'un accompagnement à l'orientation effectif tout au long du parcours de formation, les dispositions en faveur d'une orientation choisie pourraient avoir des effets limités, du moins pour les élèves et les étudiants plus fragiles. Le risque est alors réel que la réforme du baccalauréat et la loi ORE qui inscrivent le continuum – 3/+ 3³⁶⁵ dans une perspective cohérente et unifiée en posant le principe d'une meilleure orientation suivie d'une affectation prenant davantage en compte le profil de l'élève³⁶⁶ n'en restent à l'état d'intention³⁶⁷.

La deuxième remarque a trait au pouvoir de résilience des acteurs et aux modalités de régulation qui ne manqueront pas d'encadrer la demande sociale exprimée au lycée puis à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Or, au lycée, bien que les enseignements de spécialité soient officiellement organisés en fonction de la demande des jeunes et des familles, la procédure d'orientation a néanmoins prévu qu'en cas de demande supérieure à l'offre l'arbitre sera le conseil de classe... et les notes de l'élève ! Si l'on fait l'hypothèse que les spécialités les plus prisées ou les plus rares seront *a priori* concernées par cette disposition, alors il faut admettre en retour une hiérarchisation des enseignements de spécialités en fonction du profil (niveau scolaire) des publics accueillis. Certes, aucune formation du supérieur ne peut faire figurer officiellement parmi ses attendus³⁶⁸ telle ou telle combinaison de spécialités³⁶⁹. Il ne fait cependant aucun doute que circuleront à brève échéance des messages (implicites ou non) relatifs aux choix les plus « efficaces » dans le cadre de la nouvelle organisation du lycée.

Ce risque est d'ailleurs clairement identifié par les responsables de la plateforme, qui ont défini un certain nombre de principes destinés à réduire les inégalités en matière d'information. On perçoit ici toute la difficulté à tenir l'engagement pris de déconnecter le choix d'un enseignement de spécialité et l'admission dans telle ou telle filière de l'enseignement supérieur. D'autant que l'accompagnement mis en œuvre avec le conseil de classe de terminale renvoie en premier lieu aux représentations qu'ont les enseignants et les chefs d'établissement du fonctionnement et de l'organisation de ce dernier³⁷⁰ – en somme, une sérieuse entorse à l'idée même de parcours choisi par chaque lycéen en fonction de ses goûts et de ses ambitions.

³⁶⁴ À niveau scolaire égal, les préférences des élèves et de leurs familles dépendent étroitement du milieu social, en particulier lorsque les résultats scolaires sont moyens ou faibles.

³⁶⁵ La circulaire n° 2013-0012 du 18 juin 2013 présente les modalités de collaboration de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur dans la construction du continuum de formation articulant les trois années qui précèdent et les trois années qui suivent le baccalauréat.

³⁶⁶ *Ibid.*

³⁶⁷ Concluant, en 2013, son étude des réformes de l'Éducation conduites depuis 1936, Antoine Prost relevait que « *dans l'ensemble, si d'ambitieuses réformes de structures ont abouti, celles qui concernent les façons d'enseigner, la pédagogie, ont échoué* ». Et l'historien ajoutait, pointant un certain conservatisme du monde éducatif : « *on peut tout changer dans l'Éducation nationale, sauf la façon d'enseigner* ». (Prost A., Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours, Paris, 2013, p. 307). Rapport du comité de suivi de la loi Orientation et Réussite des Étudiants, 7 octobre 2019.

³⁶⁸ Le Plan Étudiants a prévu que toutes les informations permettant aux bacheliers d'appréhender les formations de l'enseignement supérieur puissent être affichées sur la plateforme d'admission Parcoursup. Les « attendus », qui sont les connaissances et les compétences tacitement requises par les formations d'enseignement supérieur, sont désormais accessibles et explicités afin de permettre aux lycéens de formuler des choix éclairés.

³⁶⁹ Créé par l'Onisep, Horizons2021 propose un descriptif de chaque enseignement de spécialité et permet de simuler des combinaisons de trois enseignements de spécialité pour évaluer leur cohérence avec les différents secteurs d'étude et d'activité professionnelle, présentés comme « horizons » : arts et industries culturelles ; droit et sciences politiques ; sciences du vivant et géosciences ; etc. Les élèves sont invités à tester les combinaisons d'enseignements de spécialité pour prendre connaissance de toutes les possibilités qui s'offrent à eux.

³⁷⁰ Il se confirme que les filières sélectives jouissent, *a priori*, aujourd'hui encore d'une appréciation plus positive dans le second degré que les filières non sélectives. L'observation du fonctionnement des conseils de classe de terminale montre que bien des enseignants et des chefs d'établissement, quelles que soient les caractéristiques des élèves, leur ont conseillé de mettre des vœux en filière non sélective « au cas où », et non pas dans la perspective d'une démarche positive. Note IGAENR n° N2018-07, (avril 2018). *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur - Synthèse des observations réalisées par les membres de l'IGAENR ayant assisté à des conseils de classe de terminale du second trimestre de l'année scolaire 2017-2018.*

La troisième remarque concerne le caractère bicéphale du pilotage de la procédure d'accès à l'enseignement supérieur, point désormais névralgique du parcours de la plupart des jeunes. Alors même que la gestion de la transition bac – 3/bac + 3 fait l'objet de toutes les attentions dans le discours politique, le pilotage national des procédures d'orientation, rendu indispensable par la procédure d'accès à l'enseignement supérieur Parcoursup, demeure porté dans les faits par des services distincts propres à chacun des deux ministères³⁷¹. Or, la nécessité d'interconnecter les calendriers de la formation, de la certification et de l'orientation requiert une organisation ministérielle qui soit en mesure de garantir la mise en œuvre d'une politique publique lisible et cohérente sur ces trois dimensions. D'autant plus que l'afflux des demandes de reprise d'études (110 000 candidats) sur Parcoursup³⁷², s'il témoigne d'une évolution significative dans la construction des parcours de formation, n'en constitue pas moins un défi considérable pour un dispositif initialement conçu pour les seuls nouveaux bacheliers. Loin d'être anecdotique, la réponse apportée à la question du pilotage de la procédure sera lourde de signification.

Parce que la réussite des élèves et des étudiants ne peut se réduire à la seule validation du diplôme auquel ils se sont inscrits, il convient de s'intéresser à leur trajectoire globale, de leur premier choix d'orientation jusqu'à leur insertion professionnelle. En substituant une approche centrée sur l'individu à une démarche centrée sur la formation, les réformes en cours créent les conditions nécessaires à la construction de parcours personnalisés, entendus comme autant d'itinéraires organisés (parce qu'identifiés et sécurisés) d'acquisition de connaissances et de compétences. En transférant sur l'élève et sa famille la responsabilité des choix et en les inscrivant dans le cadre d'un continuum, ces réformes contribuent au renouveau de la question de l'orientation et remettent en cause les choix politiques qui sont à l'origine de procédures d'orientation pensées avant tout en fonction de parcours linéaires et à l'aune des seuls résultats scolaires.

5. Préconisations

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.

³⁷¹ Pour le second degré, la sous-direction des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires, *via* le bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage. Pour l'enseignement supérieur, la sous-direction de la vie étudiante.

³⁷² Deuxième rapport du CESP, janvier 2020.

Chapitre 3. L'information

Dans un contexte professionnel évolutif, l'accès à une information de qualité sur les débouchés des filières d'étude devient un enjeu majeur de l'aide à l'orientation. Certes, les élèves et les étudiants peuvent obtenir les renseignements dont ils ont besoin sur les formations, les emplois et la situation du marché du travail auprès de sources très diverses. Cependant, certaines sources, informelles, comme la famille, les amis ou encore les réseaux sociaux peuvent s'avérer partiales, peu fiables et enfermer les individus dans ce qui leur est connu et familier³⁷³. D'autres, parce qu'elles émanent d'organismes institutionnels, sont en revanche tenues de répondre à un certain nombre de critères comme l'accessibilité, l'exhaustivité, l'impartialité et la fiabilité de l'information.

Pour la puissance publique, maîtriser cette information et les évolutions relatives aux métiers et aux professions émergentes constitue à la fois une priorité³⁷⁴ et un défi au regard des enjeux qui y sont attachés.

Un enjeu d'équité, d'abord. Une partie de l'information existante n'est pas immédiatement accessible ou encore est payante, parce que délivrée par les acteurs privés. Comment la puissance publique s'organise-t-elle pour garantir une équité d'accès à une information fiable sur l'ensemble du territoire ? Quel rôle jouent les multiples réseaux d'acteurs en charge de l'élaboration et de la diffusion de l'information ?

Un enjeu de qualité, ensuite. Si la production d'une information objective et fiable en matière de prospective constitue un enjeu stratégique, elle n'en demeure pas moins pour les décideurs un défi. Qui produit l'information ? Selon quelle méthodologie et avec quel degré de précision ?

Un enjeu de communication enfin. Le seul fait de mettre de l'information à la portée d'un apprenant ne préjuge pas de sa capacité à construire et à mettre en œuvre un projet d'orientation. L'appropriation de l'information n'a rien d'automatique et n'est pas indépendante des contextes sociaux et culturels. Si « *le savoir est le chemin d'une information en marche*³⁷⁵ », la question se pose en effet de la nécessaire médiation entre le jeune et les supports de l'information (fiches métiers, films, rencontres avec des professionnels, visite d'entreprise, etc.). Qui assure cette médiation ? Dans quel cadre ? Selon quels protocoles ?

Dans ce chapitre consacré à l'information sur les formations et les métiers, il s'agit moins de viser l'exhaustivité des sources d'information que d'en rappeler l'extraordinaire diversité. Plus que l'accès à l'information, c'est sa fiabilité, d'une part, et la capacité des élèves et des étudiants à l'utiliser dans un contexte « d'infobésité³⁷⁶ » entretenu par les réseaux sociaux qui sont interrogés. Dans un souci de lisibilité, trois dimensions de l'information mobilisées dans le cadre de l'orientation des élèves, des étudiants et des apprentis ont été retenues : l'information sur les filières d'études (offre de formation, prérequis et conditions d'accès aux formations, etc.), l'information sur l'insertion professionnelle (accès à l'emploi, conditions et qualité de l'emploi, etc.) et l'information sur les métiers (débouchés actuels, besoins de recrutement à venir, etc.).

1. Un enjeu d'équité

Au niveau européen, un consensus s'est dégagé au cours des deux dernières décennies autour de 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, l'orientation doit s'appuyer sur un dispositif d'information incluant des outils d'aide à la décision. En associant orientation et formation, les nombreuses tentatives de coordination des politiques publiques en matière de formation professionnelle ont permis au

³⁷³ *Orientation professionnelle et politique publique, comment combler l'écart ?*, OCDE, 2004.

³⁷⁴ Dans la plupart des pays, les gouvernements jouent un rôle important dans le financement de la collecte, de l'organisation, de l'enchaînement, de la systématisation et de la distribution de l'information professionnelle. Ils y parviennent de différentes manières. Parfois, ils ont créé des agences séparées dans ce but. En France, trois agences nationales sont chargées de la collecte, de la production et de la diffusion de l'information professionnelle : l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep), institué en 1970, le Centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ), créé en 1969 et le Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente (le centre INFFO), établi en 1976. *Orientation professionnelle et politique publique, comment combler l'écart ?*, OCDE, 2004.

³⁷⁵ Gilbert Varet, (2000). *La science et son information à l'heure d'Internet*, Paris, Presses universitaires de France.

³⁷⁶ Néologisme désignant la surcharge d'informations à laquelle les élèves et les étudiants sont confrontés.

cours des vingt dernières années de revisiter systématiquement le dispositif d'information et d'orientation existant. Les lois sur la formation de 2009³⁷⁷, 2014³⁷⁸ et 2018³⁷⁹ se sont en particulier attachées à définir les contours d'un service public de l'orientation (SPO) tantôt national tantôt régionalisé (SPRO), destiné à « garantir à tous un accès à une information gratuite, complète et objective sur les métiers, les formations, les certifications, les débouchés et les niveaux de rémunération ». L'enjeu pour les pouvoirs publics était de garantir une certaine qualité de service et d'assurer l'égalité d'accès à l'information, dans un contexte marqué par la multiplication des acteurs privés et le développement d'un marché de l'orientation alimenté par les inquiétudes des jeunes et de leurs familles.

1.1. Des attentes fortes de la part des jeunes et des familles

La production et la diffusion de l'information sur les métiers et les formations sont un enjeu important pour les pouvoirs publics, dans la mesure où cette information constitue pour les jeunes et leurs familles une aide à la décision³⁸⁰ et pour les professionnels du secteur un outil essentiel à l'appui de leur activité de conseil.

Interrogés³⁸¹ à l'issue de leur formation, six élèves de terminale professionnelle sur dix (61 %) disent ne pas avoir eu une connaissance précise du métier auxquels ils se destinent 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 d'entre eux auraient souhaité être davantage accompagnés dans leur orientation, notamment au niveau du lycée³⁸². À l'heure où les parcours se spécialisent, l'information sur les débouchés des filières et la connaissance des métiers figurent ainsi au premier rang des attentes exprimées par les jeunes.

Si cette information constitue l'un des points sur lesquels ils se disent « *le mieux informés et accompagnés* », démêler ses propres envies et les traduire dans un projet professionnel demeure néanmoins un défi pour beaucoup d'entre eux³⁸³. L'accès à l'information apparaît en effet comme une condition nécessaire mais non suffisante à la prise de décision. Encore faut-il doter les jeunes et les familles des clés d'analyse et de compréhension des informations qui leur sont fournies. Or, malgré les efforts consentis en matière d'information au cours des dernières années, moins de 30 % des inscrits en première année de licence obtiennent leur diplôme en trois ans³⁸⁴. Comment ne pas s'interroger sur la permanence d'un tel constat que l'on impute souvent à un déficit d'information, alors même que celle-ci n'a jamais été aussi abondante ?

1.2. Une gouvernance qui peine à se trouver

Dans la plupart des pays, l'orientation s'appuie sur au moins deux réseaux : l'orientation scolaire et universitaire, et l'orientation professionnelle, destinée plus spécifiquement aux demandeurs d'emploi. De ce point de vue, la France, si elle ne constitue pas une exception, se distingue par la multiplicité des structures³⁸⁵ qui interviennent sur le champ de l'orientation. Compte tenu des enjeux sociaux et économiques que recouvre l'orientation, et devant la faible visibilité des politiques publiques en la matière, le législateur a tenté de faire évoluer cette situation en modifiant à trois reprises en moins de dix ans le régime de compétences partagées entre l'État et les régions.

³⁷⁷ Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

³⁷⁸ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

³⁷⁹ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

³⁸⁰ À leurs yeux, « connaître les débouchés des filières et des formations », « connaître les métiers » et « connaître les filières et les formations existantes » sont les éléments clés pour prendre une décision sur leur orientation, juste après « comprendre ses propres envies ». Enquête Crédoc pour le Cnesco auprès d'un échantillon représentatif de 1 158 jeunes de 18-25 ans.

³⁸¹ Cnesco et Ciep, (2018). *Comment l'école française aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ?*, dossier de synthèse de la conférence de comparaisons internationales.

³⁸² Opinionway. Enquête sur l'orientation des étudiants : les principaux enseignements de l'enquête, 2018.

³⁸³ 58 % expliquent ainsi que « comprendre ses propres envies » est essentiel dans le chemin de l'orientation.

³⁸⁴ Si ce taux est très faible pour les bacheliers professionnels et technologiques, il ne dépasse cependant pas 35 % parmi les bacheliers généraux. À cet échec, il convient d'ajouter qu'un tiers des étudiants ayant échoué en première année de licence ne s'y réinscrit pas l'année suivante. Pour la cohorte 2011 qui a été observée, le taux de réussite de la licence en trois ans s'est élevé à 27,2 %, contre 40 % dans la moyenne des pays de l'OCDE (Cnesco).

³⁸⁵ *Ibid.* À cette époque, la France comptait alors pas moins de 8 000 points dispensant à titre exclusif ou au moins pour partie des prestations d'orientation.

1.2.1. Service public d'orientation : l'État « chef de file »

La loi du 24 novembre 2009³⁸⁶ identifie ainsi en matière de gouvernance un « chef de file » et confie à cet effet un rôle prééminent à l'État. Clé de voûte du nouveau dispositif, un délégué à l'information et à l'orientation (DIO) est chargé de veiller dans un cadre interministériel à la cohérence des politiques publiques en matière d'orientation (éducation, jeunesse, formation professionnelle et emploi)³⁸⁷. Ce nouvel acteur n'est cependant pas parvenu à s'imposer face aux administrations traditionnellement compétentes dans ce domaine. À la suite de la conférence sociale des 9 et 10 juillet 2012, destinée à tracer l'agenda social du nouveau quinquennat, et dans la perspective de la loi de décentralisation à venir (dite acte III), une mission de l'inspection générale chargée d'évaluer la mise en œuvre du service public de l'orientation (SPO) a en effet conclu à un bilan décevant³⁸⁸ et préconisé, tout en préservant les acquis de la réforme, de clarifier les domaines de compétence des différents acteurs et de placer les régions en position de cheffes de file de l'orientation.

1.2.2. Service public régional d'orientation (SPRO) : la région « cheffe de file »

Le législateur s'est donc employé en 2014³⁸⁹ à préciser les rôles respectifs de l'État et de la région. Alors que la nouvelle étape du processus de décentralisation aurait pu être l'occasion d'une simplification des responsabilités respectives des différents acteurs de l'orientation, la loi a complexifié encore le dispositif existant³⁹⁰. Elle dispose en effet que « l'État définit, au niveau national, la politique d'orientation des élèves et des étudiants dans les établissements scolaires et les établissements d'enseignement supérieur [et] met en œuvre cette politique dans ces établissements scolaires et d'enseignement supérieur. La région, pour sa part, coordonne les actions des autres organismes participant au service public régional de l'orientation [SPRO] ». Or, ce rôle de coordination exclut les services de l'éducation nationale et s'applique à des opérateurs sur lesquels la région ne dispose d'aucune autorité³⁹¹.

Le caractère pour le moins ambigu du rôle dévolu à la région, censée « coordonne[r] sur son territoire les actions des organismes qui concourent » au SPRO, est emblématique des tensions qui entourent la décentralisation en France. En fait, cette répartition des compétences entre l'État et les régions ne doit rien au hasard. Elle entendait en effet rassurer des acteurs de l'orientation scolaire et universitaire, inquiets d'un éventuel transfert aux régions des CIO et de leurs personnels – la concomitance du nouvel acte de la décentralisation avec la réflexion en cours au ministère chargé de l'éducation nationale sur le statut des conseillers d'orientation psychologues ou encore le devenir des CIO n'ayant fait que raviver les craintes des personnels concernés³⁹².

Conscient de la nécessité de mieux coordonner les acteurs à tous les niveaux, le législateur va néanmoins créer de nouvelles instances, les conseils nationaux et régionaux de l'emploi, de la formation et

³⁸⁶ Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

³⁸⁷ Le DIO est chargé de l'élaboration d'un plan de coordination des opérateurs nationaux sous tutelle de l'État en matière d'information et d'orientation, de l'établissement de normes de qualité pour la mission de service public d'information et d'orientation et de l'organisation d'un service dématérialisé d'information et d'orientation, de la labellisation par l'État des organismes participant au SPO.

³⁸⁸ Dans son rapport, une mission conjointe IGAS-IGEN-IGAENR pointait : « la multiplicité d'opérateurs de l'orientation qui restaient trop cloisonnés ; la faible valeur ajoutée du service dématérialisé "orientation pour tous" ; le caractère injonctif du processus de labellisation des organismes du SPO mené par l'État seul, qui est parfois entré en concurrence avec les démarches régionales existante ; l'absence de moyens mobilisés par l'administration centrale. », rapport IGAS-IGEN-IGAENR, (2013). *Le service public de l'orientation : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation*.

³⁸⁹ La loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

³⁹⁰ À l'État revient la responsabilité de définir au niveau national la politique d'orientation des élèves et des étudiants et de la mettre en œuvre, avec l'appui notamment des CIO et des SCUIO. La région se voit, quant à elle, confier la coordination des actions des autres organismes participant au service public régional de l'orientation ainsi que celle de la mise en place du conseil en évolution professionnelle (CEP) et d'un réseau de centres de conseil sur la validation des acquis de l'expérience.

³⁹¹ Rapport IGAENR-IGAS-IGEN-IGJS (2015). *Évaluation des préfigurations du service public régional de l'orientation (SPRO)*.

³⁹² *Ibid.* En 2003, la question du niveau pertinent pour le traitement de cette question de l'orientation avait été posée. À l'époque, le gouvernement, dans le cadre du projet de loi relatif aux libertés et responsabilités locales, avait projeté de doter les régions d'attributions nouvelles en la matière. Des dispositions prévoyaient ainsi le transfert aux régions du financement par l'État des missions locales, des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) et du réseau information jeunesse ainsi que la décentralisation des CIO. Si ces différentes dispositions ont été retirées du texte en raison d'oppositions convergentes et forte au projet, elles n'en sont pas moins demeurées présentes à l'esprit lors des débats en 2014 relatifs l'acte III de la décentralisation.

de l'orientation professionnelles (Cnefop³⁹³ et Crefop³⁹⁴) et des instruments juridiques destinés à faciliter l'articulation entre une logique verticale et le rôle de coordination confié aux régions³⁹⁵. Toutefois, l'étude d'impact du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel indiquera, trois ans plus tard, d'une part, que la mise en œuvre du SPRO n'est pas partout effective, d'autre part, que le pilotage État-région caractéristique du SPRO est largement remis en cause, « *le positionnement ambigu dévolu aux régions et le fait que l'orientation des publics scolaires et universitaires échappe à leur compétence [ayant] manifestement constitué un frein à la diffusion auprès des élèves et de leur famille d'une information sur l'environnement économique, les métiers et les formations professionnelles ancrée dans les réalités du territoire régional*³⁹⁶ ».

C'est néanmoins dans ce cadre complexe et non stabilisé qu'intervient la loi du 5 septembre 2018 relative à la liberté de choisir son avenir professionnel qui, face au constat de déséquilibres persistants, transfère aux régions la compétence en matière d'information sur les métiers et les formations³⁹⁷.

1.2.3. Au final : un régime de compétences partagées complexe et peu lisible

Aux termes de l'article 18 de la loi du 5 septembre 2018, « *la région organise des actions d'information sur les métiers et les formations aux niveaux régional, national et européen ainsi que sur la mixité des métiers et l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes en direction des élèves et de leurs familles, des apprentis ainsi que des étudiants, notamment dans les établissements scolaires et universitaires* ». Le texte précise qu'un cadre national de référence est établi conjointement entre l'État et les régions pour garantir l'unité du service public de l'orientation et favoriser l'égalité d'accès de l'ensemble des élèves, des apprentis et des étudiants à cette information sur les métiers et les formations³⁹⁸. Ce cadre, qui a vocation à être décliné dans les territoires, précise les rôles respectifs de l'État et des régions ainsi que les principes directeurs de l'intervention de ces dernières.

Ainsi, l'État définit la politique d'orientation des élèves et des étudiants, prend les décisions d'orientation et d'affectation et accompagne les élèves, les étudiants et les apprentis dans leurs choix d'orientation. Les régions, de leur côté, élaborent la documentation sur les enseignements et les professions à l'échelle régionale, organisent des actions d'information sur les formations et les métiers, diffusent l'information de portée nationale, régionale et européenne en lien avec les services de l'État et la mettent à disposition des établissements.

³⁹³ La volonté de simplifier la gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'emploi a conduit le législateur à procéder à la fusion du conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV) et du conseil national de l'emploi (CNE), réunis en un conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (Cnefop). Au niveau national, le Cnefop était chargé d'assurer la concertation entre les parties prenantes, notamment l'État et les régions, sur « *la définition des orientations pluriannuelles et d'une stratégie nationale coordonnée* » en matière d'orientation, de formation professionnelle et d'emploi.

³⁹⁴ Dans le même esprit, au niveau régional, la loi du 5 mars 2014 a créé les comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (Crefop) destinés à rationaliser le nombre des lieux de concertation par la fusion du conseil régional de l'emploi et du comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP). Le Crefop, co-présidé par le représentant de l'État dans la région et le président du conseil régional, était chargé d'assurer « *la coordination entre les acteurs des politiques d'orientation, de formation professionnelle et d'emploi* ».

³⁹⁵ Au niveau régional, l'État et la région doivent signer chaque année une convention précisant les conditions dans lesquelles « *ils coordonnent l'exercice de leurs compétences* ». Le CPRDFOP, qui comporte notamment un schéma prévisionnel de développement du service public régional de l'orientation et qui définit les priorités relatives à l'information, à l'orientation et à la validation des acquis de l'expérience est élaboré par la région au sein du Crefop.

³⁹⁶ Étude d'impact du projet de loi pour la liberté de choisir son Avenir professionnel, 26 avril 2018.

³⁹⁷ Ce transfert de responsabilité s'accompagne de dispositions qui doivent permettre aux Régions d'assumer leurs nouvelles compétences : – la participation des régions à la production et à la diffusion de l'information aux publics scolaire et étudiant, aux apprentis avec le concours de l'Onisep (transfert des missions de diffusion et d'élaboration de publications à portée régionale des délégations régionales de l'Onisep ; instauration d'un lien entre l'Onisep et les régions en matière d'élaboration et de diffusion de la documentation) ; une compensation financière équivalente à 200 emplois ; - la possibilité d'une mise à disposition gratuite, à titre expérimental, et pour une durée de trois ans, de personnels de l'État.

³⁹⁸ Cadre national de référence entre l'État et régions de France : *Pour une orientation scolaire au service de la réussite des élèves*, 28 mai 2019.

1.3. Diffusion de l'information : des réseaux d'opérateurs nationaux historiquement cloisonnés

Il n'entre pas dans le cadre de ce rapport d'analyser l'ensemble des contributions à l'information sur l'orientation, mais d'identifier les principaux acteurs qui interviennent dans le champ de la production et de la diffusion de l'information sur les métiers et les formations à destination des jeunes et de leurs familles ainsi que des prescripteurs en orientation.

1.3.1. L'Onisep

Au titre de l'article D. 313-14 du code de l'éducation, il revient à l'Onisep, d'une part « *d'élaborer et de mettre à la disposition des utilisateurs, selon toutes modalités et tous supports adaptés, la documentation nécessaire à la personnalisation de l'information et de l'orientation par une meilleure connaissance des moyens d'éducation et des activités professionnelles* », d'autre part « *de contribuer aux études et recherches relatives aux méthodes et aux moyens propres à développer cette documentation et à faciliter l'information et l'orientation* ».

Les personnels³⁹⁹ de l'établissement se répartissent ainsi entre le siège situé à Lognes et les délégations régionales de l'établissement (Dronisep) chargées notamment de diffuser l'information sur les enseignements et les professions⁴⁰⁰, d'élaborer la documentation propre à l'académie et de mettre à la disposition des CIO les moyens nécessaires à leur action. Le Dronisep (DR), qui occupe simultanément les fonctions de chef du service académique de l'information et de l'orientation⁴⁰¹ (CSAIO⁴⁰²), assure l'articulation entre les services de l'Onisep et le réseau territorial de l'information et de l'orientation du ministère. Le réseau des délégations régionales de l'Onisep a de ce fait été récemment redéfini pour tenir compte de la création des régions académiques⁴⁰³.

L'Onisep a développé, en aval de sa mission traditionnelle d'information sur les enseignements et les professions, des activités d'aide à l'orientation avec le portail plateforme multicanal « Mon orientation en ligne », qui intègre une plateforme téléphonique et des possibilités de *tchat* et d'échanges par SMS et par Internet. Ce service en ligne est complété par une géolocalisation cartographique des formations et des établissements. Doté d'un budget de 39 319 000 €⁴⁰⁴, l'Onisep a acquis au fil du temps une expérience considérable en matière de production et de diffusion de l'information sur les formations et les métiers. En 2017, le site www.onisep.fr a accueilli 47,6 millions de visiteurs⁴⁰⁵. Outre le portail général, l'Office a créé une quarantaine de sites spécialisés (Cordées de la réussite, Flash métiers, Ma voie pro, etc.) qui ont reçu 6,7 millions de visiteurs. Plus de 54 millions de visites ont été recensées au total en 2017.

³⁹⁹ Les 604 personnes se répartissent ainsi 397 fonctionnaires titulaires et 207 personnels contractuels. Parmi les personnels titulaires, 84 sont des personnels de l'orientation, 121 des personnels de la filière ITRF (Ingénieurs et techniciens de recherche et de formation), 110 de la filière administrative. Les principaux secteurs d'activités, en nombre d'emplois consacrés sont le département ressources documentaires (22 personnes), le département édition cross-média (34) et le nouveau service Mon orientation en ligne (39).

⁴⁰⁰ Article D. 313-24 du code de l'éducation.

⁴⁰¹ Depuis plusieurs années, les CSAIO ne sont en revanche pas systématiquement DR. L'article D. 313-24 du code de l'éducation précise en effet que la délégation régionale de l'Onisep, placée sous la tutelle du recteur, est dirigée par le CSAIO.

⁴⁰² « *Un CSAIO rencontré a franchi le pas, puisqu'il se présente non comme un chef du service mais comme un chef des services de l'information et de l'orientation. Ce positionnement dans les structures académiques est celui souhaité par l'amicale des CSAIO* ». Rapport IGEN-IGAENR, n° 2005-101, (2005). *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation*.

⁴⁰³ Le nombre de Dronisep métropolitaines a évolué de 24 à 13. Dans les neuf régions académiques qui comprennent plusieurs académies, les anciennes délégations régionales de l'Onisep sont désormais des sites académiques rattachés aux Dronisep de région académique. Dans ce cadre, les CSAIO académiques ne sont pas fondés à intervenir dans ces sites académiques de l'Onisep. Pour autant, les équipes déconcentrées de l'Onisep restent présentes dans ces académies et doivent pouvoir accomplir leurs missions en interaction étroite avec les services académiques d'information et d'orientation.

⁴⁰⁴ Source : direction des affaires financières du ministère de l'éducation nationale.

⁴⁰⁵ Répartis ainsi : 23 % en consultation des fiches métiers, 17 % en consultation des fiches de formation, environ 11 % auprès de l'espace « Après bac » et 10,5 % auprès de l'espace lycée et CFA. Rapport Charvet, (juin 2019). *Refonder l'orientation - Un enjeu État-régions*.

L'Onisep produit également 3,5 millions de guides distribués gratuitement aux étapes clés de la scolarité et de l'orientation dans les collèges et les lycées⁴⁰⁶.

Ces chiffres parlent d'eux-mêmes. Ils confèrent à l'Onisep une dimension stratégique pour qui veut contrôler l'information officielle au plan national et infra comme en attestent les décisions récentes prises en vue de transférer les Dronisep aux régions^{407 408}. Si l'information en académie est prise en charge par le réseau des délégations régionales de l'Onisep, elle l'est également par le réseau Information jeunesse, et notamment le centre d'information et de documentation jeunesse.

1.3.2. Le réseau information jeunesse

Le Centre d'information et de documentation jeunesse

Le réseau Information Jeunesse repose au niveau national sur deux associations : le Centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ), qui est le centre ressource en charge de l'élaboration de l'information diffusée dans le réseau information jeunesse ; l'union nationale de l'information jeunesse du réseau information jeunesse, qui dispose d'un rôle de développement et d'animation de l'ensemble des structures du réseau information jeunesse. Créé en 1969, le CIDJ produit des informations généralistes⁴⁰⁹ en direction des jeunes. Il diffuse sous le nom d'Actuel CIDJ des fiches techniques portant sur des secteurs donnés et des thématiques prioritaires liées aux centres d'intérêt des jeunes. Ces fiches portent à 60 % sur la production, l'emploi, les métiers, les études et formations.

Le CIDJ, qui assure également la fonction de centre régional information jeunesse (CRIJ) en Île-de-France⁴¹⁰, est subventionné par le ministère chargé de la jeunesse pour assurer la diffusion d'Actuel CIDJ aux centres régionaux information jeunesse⁴¹¹, selon un principe de gratuité, ainsi qu'aux bureaux et aux points d'information jeunesse (BIJ et PIJ) selon des modalités tarifaires spécifiques (gratuité la première année et tarif préférentiel les années suivantes). Ces fiches sont également vendues aux professionnels intervenant dans les secteurs de l'éducation et de l'insertion sociale et professionnelle (90 % des CIO, les antennes de Pôle emploi, les missions locales, etc.).

Le déploiement national de la Boussole des jeunes

La Boussole des jeunes est un service numérique, développé au plan national par la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) rattachée au ministère en charge de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports depuis 2017⁴¹². Elle propose aux 15-30 ans résidant sur le territoire français un accompagnement dans des domaines de l'emploi, de la formation, du logement ou encore de la santé.

⁴⁰⁶ Les ressources documentaires couvrent 120 000 cursus de formation, 21 000 établissements de formation, 750 fiches métiers, 9 500 fiches diplômes et 2 000 vidéos présentant des formations et métiers. En 2016, l'Onisep a contribué à l'organisation de plus de 180 salons dédiés à l'orientation.

⁴⁰⁷ L'article 18 de la loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018 prévoit que « *Les missions exercées par les délégations régionales de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions en matière de diffusion de la documentation ainsi que d'élaboration des publications à portée régionale relatives à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants sont transférées aux régions, à la collectivité de Corse et aux collectivités territoriales de Martinique et de Guyane* ».

⁴⁰⁸ Rapport IGAENR n° 2018-69, (juillet 2018). *Conséquences de l'article 10 du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel sur les Dronisep*.

⁴⁰⁹ Dès la création de l'Onisep l'action de ce dernier a été complétée par celle du Centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ), dépendant du ministère en charge de la jeunesse et des sports et par des entreprises privées de conception et de diffusion de l'information.

⁴¹⁰ Le CIDJ a en charge l'animation de ce réseau (mutualisation des bonnes pratiques, formation, ...). La dimension francilienne de l'information jeunesse s'appuie sur un réseau de près de 200 bureaux information jeunesse (BIJ) et points information jeunesse (PIJ) et sur quatre centres d'information jeunesse (CIJ) implantés à Versailles, Cergy-Pontoise, Évry et Melun. Cette part francilienne de l'activité du CIDJ (fonction de CRIJ IDF) est estimée à environ 40 %.

⁴¹¹ 1971, création des premiers centres régionaux information jeunesse (CRIJ) à Marseille, Bordeaux, Clermont-Ferrand et Strasbourg.

⁴¹² Les diagnostics initiés en 2014 au sein de la région Grand Est et en Bretagne ont permis d'établir un prototype de Boussole qui a été ensuite expérimenté sur trois territoires : la communauté de communes de Cœur d'Essonne (91), la communauté urbaine du Grand-Reims (51) et la ville de Lyon. Prolongées jusqu'en décembre 2017, ces trois expérimentations ont permis de confirmer l'adhésion des jeunes à ce service tout comme l'intérêt des professionnels pour cette démarche d'animation innovante sur le territoire et ont motivé la décision de lancer officiellement le déploiement national de la Boussole des jeunes.

Cette offre très diverse (se préparer à un entretien d'embauche, obtenir son permis de conduire à moindre coût, financer sa formation, alléger son loyer, constituer un dossier de demande de logement, etc.) n'est cependant pas toujours connue des jeunes auxquels elle est destinée.

Une instruction transmise⁴¹³ en 2019 présente les étapes de déploiement de la Boussole sur l'ensemble de l'hexagone et dans les territoires ultramarins ainsi que les rôles et responsabilités respectifs de chacun des acteurs dans le cadre de ces différentes étapes.

L'outil est conçu comme une plateforme. À partir d'un bref questionnaire, il présente les services et droits mobilisables par le jeune sur le territoire où il réside et l'oriente vers le secteur professionnel correspondant. Il se décline en autant de Boussoles locales et poursuit quatre objectifs principaux : faciliter l'accès des jeunes aux droits et services qui les concernent, en rompant avec les logiques d'information en silo ; apporter des réponses opérationnelles, directement utilisables par les jeunes ; identifier l'accompagnement de proximité offert par les acteurs locaux ; améliorer le partage d'information et la coopération des différents acteurs autour des besoins des usagers.

La décision de créer une Boussole peut relever d'un service déconcentré chargé de la jeunesse, d'une autre structure administrative (collectivité territoriale, établissement public local ou national, etc.) ou d'une association (structure Information Jeunesse, mission locale, etc.) qui s'engage à contacter rapidement le jeune (entre un et sept jours) pour lui permettre de bénéficier de manière effective du service qui l'intéresse. L'objectif affiché est de créer au moins une Boussole par département d'ici à 2022.

1.3.3. Centre Inffo

Association sous tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle, Centre Inffo⁴¹⁴ est doté d'une mission de service public dans le champ de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles. Constitué d'une équipe de 80 collaborateurs, il a pour mission d'élaborer et de diffuser l'information et la documentation à destination des pouvoirs publics et des partenaires sociaux. Il intervient dans le cadre des politiques publiques nationales, européennes (à travers son rôle de référent national auprès du Cedefop) et territoriales. Il assure cette mission en liaison avec les dispositifs régionaux d'information, en particulier les Carif-Oref.

Centre Inffo est maître d'œuvre du portail Orientation pour tous (le portail de l'État, des partenaires sociaux et des régions) et du portail Paritarisme-emploi-formation (le portail des partenaires sociaux).

Si l'information en région est prise en charge par des opérateurs nationaux, elle l'est également par de nombreux acteurs organisés en réseaux.

1.4. Une multitude de réseaux d'acteurs locaux

Dans un souci de lisibilité, seuls les grands réseaux spécialisés pour les jeunes seront évoqués ici. Leur nombre même et la complexité qu'elle engendre contribuent à diluer les effets de leur action, en particulier à destination des publics en difficulté, et nuisent ainsi à leur efficacité.

⁴¹³ Instruction transmise n° 2019-103 du 4-7-2019 relative au déploiement national de la Boussole des jeunes, MENV1914598J, MENJ-DJEPVA SD1A.

⁴¹⁴ Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente. Cette association, placée sous la tutelle du ministre chargé de la formation professionnelle continue, constitue l'échelon national de l'information et de la documentation dans le domaine de la formation professionnelle continue. L'association a pour missions d'élaborer, de capitaliser et de diffuser l'information et la documentation d'intérêt national, à destination plus particulièrement des pouvoirs publics et des partenaires sociaux.

1.4.1. CIO, SCUIO, BAIP-Observatoire de l'insertion professionnelle⁴¹⁵

Les centres d'information et d'orientation

Les centres d'information et d'orientation (CIO)⁴¹⁶, services déconcentrés de l'État, sont dirigés par des psychologues de l'éducation nationale (psy-EN) qui « *veillent à la cohérence des actions conduites en matière d'information, d'orientation, de conseil et d'accompagnement des parcours*⁴¹⁷ ». Dans le cadre du service public de l'éducation nationale et sous l'autorité du recteur d'académie, les directeurs de CIO (DCIO) ont ainsi autorité sur l'ensemble des personnels du CIO.

Le décret du 1^{er} février 2017⁴¹⁸ définit les missions dévolues aux psychologues de l'éducation nationale (psy-EN), qui ont succédé aux conseillers d'orientation psychologue (co-psy). Ce texte prévoit que sous l'autorité du directeur du centre d'information et d'orientation dans lequel ils sont affectés, les psychologues de l'éducation nationale de la spécialité « *éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle* » conseillent et accompagnent tous les élèves et leurs familles, ainsi que les étudiants, dans l'élaboration de leurs projets scolaires, universitaires et professionnels. Ils doivent notamment favoriser leur information ainsi que les échanges avec les enseignants et, le cas échéant avec les familles, sur les enjeux de l'orientation et de l'affectation et mettre à leur disposition, en lien avec les professeurs principaux et les professeurs documentalistes, les supports d'information papier et numériques adaptés ainsi que l'accès à une information fiable et de qualité⁴¹⁹.

Depuis 2012⁴²⁰, une réflexion a été engagée autour du maillage territorial des CIO à la suite du désengagement des conseils généraux du financement des CIO départementaux et de la mise en place du service public régional de l'orientation (SPRO). L'enquête réalisée en 2014 par la Dgesco a permis de dresser un état des lieux et d'élaborer une carte cible des CIO⁴²¹. Le nouveau maillage territorial s'est appuyé sur l'organisation administrative des préfetures et sous-préfetures et sur les bassins d'emplois en fonction du contexte local et en tenant compte de l'implantation des structures du SPRO.

Le réseau des CIO est ainsi passé de 556 CIO (État et départementaux confondus) en 2012 à 427 en 2019 dont 351 CIO d'État et 76 CIO départementaux.

Les services communs universitaires ou interuniversitaires

Les services communs universitaires ou interuniversitaires (SCUIO) créés sur décision du conseil d'administration et visant à « *l'accueil, l'information et l'orientation des étudiants* »⁴²² ont pris respectivement le nom de services communs universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP) et de services interuniversitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion

⁴¹⁵ Centres d'information et d'orientation ; services communs universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle ; bureau d'aide à l'insertion professionnelle.

⁴¹⁶ Décret du 7 juillet 1971, créant les centres d'information et d'orientation, chargés d'assurer l'information « *dans un processus éducatif d'observation continue* ».

⁴¹⁷ La circulaire n° 2017-079 du 28-4-2017 relative aux missions des psychologues de l'éducation nationale précise que les directeurs de CIO apportent l'expertise du CIO dans l'analyse des parcours des élèves et sur les processus d'insertion professionnelle. Ils arrêtent le projet d'activités du centre et en assurent la direction.

⁴¹⁸ Le décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'éducation nationale fixe les dispositions statutaires du corps des psychologues de l'éducation nationale. Il prévoit que les psychologues de l'éducation nationale exercent soit dans la spécialité « *éducation, développement et apprentissages* » qui concerne le premier degré, soit dans la spécialité « *éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle* » qui concerne le second degré, ainsi que l'enseignement supérieur. La liste des connaissances et des compétences professionnelles que les psychologues de l'éducation nationale doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée en annexe de l'arrêté du 26 avril 2017 relatif au référentiel de connaissances et de compétences des psychologues de l'éducation nationale, en fonction de leur spécialité. Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « *ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte, chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre "la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments"* ».

⁴¹⁹ Arrêté du 26 avril 2017 relatif au référentiel de connaissances et de compétences des psychologues de l'éducation nationale.

⁴²⁰ Dgesco, bureau orientation.

⁴²¹ La cible nationale initialement fixée à 360 CIO dans un courrier adressé aux recteurs en février 2015 a par la suite été réajustée pour atteindre les 373 CIO.

⁴²² Article L. 714-1 code de l'éducation.

professionnelle. Ils ont pour mission d'organiser l'accueil, l'information et l'orientation des étudiants à leur entrée à l'université, en application de l'article premier de la loi ORE qui prévoit que les candidats à la procédure nationale de préinscription puissent « *bénéficier d'un dispositif d'information et d'orientation dans le prolongement de celui proposé au cours de la scolarité du second degré* » et tout au long du cursus universitaire.

Ces services contribuent, en liaison avec les régions et l'Onisep, à l'information des futurs bacheliers sur les formations universitaires. Ils participent à l'élaboration de la politique d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle des universités et constituent à cette fin une documentation sur les formations dispensées par l'université⁴²³.

Traditionnellement, les SCUIO sont dirigés par un binôme composé d'un enseignant-chercheur et d'un personnel administratif – le premier se consacrant en priorité au portage politique et aux relations avec les équipes pédagogiques, le second à l'animation et la coordination de l'équipe ainsi qu'à l'ingénierie des activités d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle. L'intégration des activités d'orientation et d'insertion professionnelle dans la politique de formation se traduit parfois par intégration des services au sein d'un pôle administratif plus large dédié au pilotage des études et de la vie universitaire. Enfin, dans certains cas, la mission d'aide à l'insertion professionnelle est distincte de celle d'information et d'orientation, la première étant autonome ou rattachée aux filières de formation. On peut toutefois se demander si l'intégration à la formation de la mission d'orientation est la mieux à même d'assurer la réalisation de cette dernière ou si, à l'inverse, les compétences particulières qu'elle requiert ne doivent pas conduire à l'exercer au sein d'une structure spécifique. Compte tenu des traditions universitaires, l'absence de portage politique au niveau de l'établissement par un vice-président, ou *a minima* par un service dédié dirigé par un enseignant-chercheur, risque en effet d'aboutir à une dilution des activités relatives à l'orientation et à l'insertion professionnelle au profit d'autres priorités.

BAIP-Observatoire de l'insertion professionnelle

En application de la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE)⁴²⁴, et afin de permettre aux usagers de disposer d'informations objectives en matière d'insertion, la loi a substitué au bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) institué par la loi du 10 août 2007 un observatoire de l'insertion professionnelle⁴²⁵. Celui-ci propose dans chaque université une offre de stages et d'emplois en lien avec les formations délivrées et avec les besoins des entreprises, assiste les étudiants dans leur recherche de stages et/ou d'un premier emploi, les informe des évolutions du marché du travail et les conseille sur les problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle. Chaque étudiant doit obligatoirement être informé des taux d'insertion professionnelle constatés à dix-huit et à trente mois après l'obtention du diplôme. En outre, un observatoire national de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur agrège les statistiques produites par les différents observatoires d'établissements et coordonne leurs actions communes.

⁴²³ Article D. 714-2 code de l'éducation.

⁴²⁴ Article 7 de la loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'Orientation et à la réussite des étudiants (ORE).

⁴²⁵ L'article L. 611-5 du code de l'éducation est ainsi rédigé : Art. L. 611-5. « - *Un observatoire de l'insertion professionnelle est institué dans chaque université [...] cet observatoire : 1° Diffuse aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université et les besoins des entreprises ; 2° Assiste les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi et les informe des évolutions du marché du travail ; 3° Conseille les étudiants sur leurs problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle ; 4° Prépare les étudiants qui en font la demande aux entretiens préalables à l'embauche ; 5° Recense les entreprises, les associations et les organismes publics susceptibles d'offrir aux étudiants une expérience professionnelle en lien avec les grands domaines de formation enseignés dans l'université, en vue de leur proposer la signature de conventions de stage ; 6° Informe les étudiants sur les métiers existant dans la fonction publique et les accompagne dans l'identification et la préparation des voies d'accès à la fonction publique.* » Les statistiques comportant les taux d'insertion professionnelle des étudiants, constatés un an et deux ans après l'obtention de leur diplôme, sont publiées sur le site Internet de l'établissement et, pour les formations qui y sont inscrites, dans le cadre de la procédure nationale prévue au deuxième alinéa du I de l'article L. 612-3. Elles sont prises en compte dans le cadre de l'examen de la demande par l'établissement d'accréditation de son offre conférant un grade ou un titre universitaire, conformément à l'article L. 613-1. Chaque élève en est obligatoirement informé en amont de son orientation dans un nouveau cycle ou une formation supérieure.

Conférence des Grandes écoles

Créée en 1973, la Conférence des Grandes écoles (CGE) regroupe 229 établissements d'enseignement supérieur et de recherche français et étrangers couvrant tout le spectre des formations supérieures en Grandes écoles de niveau master et au-delà. Cercle de réflexion (*think tank*), la CGE publie des enquêtes et études.

Depuis 1992, la commission aval de la CGE réalise une enquête sur l'insertion des jeunes diplômés qui analyse la valeur sur le marché du travail des formations délivrées par les Grandes écoles. C'est un outil qui permet d'analyser, année après année, les tendances récurrentes ou émergentes. La quasi-totalité des Grandes écoles participe à l'enquête.⁴²⁶

1.4.2. Le réseau Information Jeunesse

Le réseau Information Jeunesse (RIJ) a pour caractéristique d'être un réseau d'information généraliste, garantissant un service à destination des jeunes et susceptible de diriger si nécessaire ces derniers vers les réseaux spécialisés (orientation, insertion professionnelle, santé, logement, etc.). Il couvre les thématiques considérées comme étant les plus proches des centres d'intérêt des jeunes (travail, logement, santé, loisirs, etc.). Les publics bénéficiaires du RIJ sont ainsi les jeunes de quinze à vingt-huit ans qui formulent plus de cinq millions de demandes annuelles et effectuent dix millions de connexions sur les sites Internet dédiés à l'information jeunesse⁴²⁷.

Compte tenu de ses missions, qui sortent du strict champ de l'information et de l'orientation des jeunes (santé, loisirs, logement, etc.), et le statut de ses structures (associations, collectivités locales, etc.), le RIJ ne figure pas parmi les acteurs centraux de l'information, orientation et insertion des jeunes, à la différence du réseau des CIO, des agences de l'ANPE ou des missions locales. Pour autant, il offre aux jeunes une information de premier niveau qui ne saurait être ignorée. Il comprend en effet 1 550 structures réparties sur l'ensemble du territoire national : le centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ), centre national situé à Paris, les centres régionaux d'information jeunesse (30 CRIJ) et des structures locales, les bureaux d'information jeunesse (258 BIJ) et les points information jeunesse (1 224 PIJ). Ces structures ont un statut associatif, à l'exception des PIJ qui sont en majorité des services implantés auprès d'organismes publics ou privés : mairies, « espaces jeunes » municipaux, centres sociaux ou culturels, associations⁴²⁸.

1.4.3. Les missions locales

Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ont été créées en application de l'article 1^{er} de l'ordonnance du 26 mars 1982 prévoyant des « actions d'accueil, d'information et d'orientation » visant à « informer les jeunes sur les possibilités d'entrer en formation et de proposer à leur choix un processus d'insertion sociale de qualification professionnelle »⁴²⁹. Leur champ d'intervention a été étendu par la suite aux jeunes de moins de 25 ans⁴³⁰.

Présentes sur l'ensemble du territoire national, métropolitain et ultramarin, les 440 missions locales exercent une mission de proximité, avec un rôle essentiel : accompagner tous les jeunes âgés de 16 à 25 ans sortis du système de formation initiale dans leurs parcours d'accès à l'emploi, à la formation et à l'autonomie sociale (santé, logement, mobilité, etc.). Elles ne constituent pas un réseau décentralisé, comme on l'entend parfois,

⁴²⁶ 186 sur 190 concernées en 2018, soit 97,9 %.

⁴²⁷ Actualisation par la DJEPVA au 31 mars 2015 de l'annexe 24 du rapport IGAS-IGAENR de 2013 sur le service public d'orientation.

⁴²⁸ Les structures sont à 70 % des services municipaux, employant des fonctionnaires territoriaux, et à 30 % des associations régies par la convention collective nationale (CCN) des métiers de l'animation. Ce réseau est financé à hauteur de 8,5 M€ par l'État pour les structures nationale et régionales, et à plus de 100 M€ par les collectivités pour les structures régionales et infrarégionales (BIJ et PIJ).

⁴²⁹ L'article 14 de l'ordonnance n° 82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de 16 à 18 ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale. Les missions locales ont été mises en place dans un premier temps à titre expérimental.

⁴³⁰ Aux termes de l'article L. 5314-2 du code du travail, les missions locales, « dans le cadre de leur mission de service public pour l'emploi, ont pour objet d'aider les jeunes de 16 à 25 ans révolus à résoudre l'ensemble des problèmes que pose leur insertion professionnelle et sociale en assurant des fonctions d'accueil, d'information, d'orientation et d'accompagnement ». L'orientation professionnelle est indissociable de l'accompagnement développé par les missions locales dans une approche globale de la personne du jeune.

mais un réseau national de structures locales, doté d'attributions propres et d'un financement partagé⁴³¹. Soutenues principalement par l'État⁴³² et dans une moindre mesure par les collectivités, les missions locales ont des structures de financement hétérogènes qui justifient la mission de coordination exercée par l'Union nationale des missions locales (UNML).

Depuis la suppression du conseil national des missions locales, intégré en 2016 au comité d'orientation des politiques de jeunesse en 2016, puis celle du délégué ministériel aux missions locales (2016 à 2018), l'Union nationale des missions locales, association loi 1901 créée en 2003, a progressivement élargi son périmètre avec un double rôle de représentation du réseau national et de syndicat d'employeurs des missions locales, des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) et de divers autres organismes d'insertion.

Centrées initialement sur l'accès à la qualification professionnelle, les attributions des missions locales se sont étendues, depuis une vingtaine d'années, au placement des jeunes en emploi. En 2017, 1 298 000 jeunes ont été en contact avec l'un des 13 608 professionnels exerçant au sein des 439 missions locales (ou des 6 857 lieux d'accueil)⁴³³. 293 missions locales font état de relations opérationnelles ou de conventions avec l'éducation nationale et l'enseignement supérieur⁴³⁴.

1.4.4. L'enseignement privé sous contrat

L'enseignement privé sous contrat⁴³⁵ a mis en place des politiques d'orientation sans recourir au réseau des CIO – même si les élèves y sont accueillis de la même façon que ceux de l'enseignement public – ni à celui des psy-EN, dont il estime qu'il constitue « *un partenaire pas nécessairement acquis à l'intérêt d'orienter les élèves vers ses établissements* »⁴³⁶.

L'enseignement catholique, qui représente la très grande majorité des établissements privés sous contrat d'association avec l'État et est très souvent considéré à ce titre par les autres organisations comme le représentant légitime de l'ensemble de l'enseignement privé, retient une vision large de l'orientation qui ne se limite pas à l'orientation professionnelle, mais porte sur un choix de vie avec une forte implication de l'association des parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL)⁴³⁷. Le comité national de l'enseignement catholique a ainsi adopté en juillet 2009, à l'issue d'un travail de concertation, un document repère qui expose les principes qui doivent sous-tendre la politique d'accompagnement à l'orientation, ses objectifs et une série de préconisations qui s'adressent aussi bien aux directions diocésaines qu'aux établissements⁴³⁸. Ce texte précise le rôle de chacun (élèves, familles, APEL, professeurs, formateurs, tuteurs en entreprise, personnels de vie scolaire, anciens élèves, formateur des personnels, psychologues de l'éducation).

L'une des spécificités de l'enseignement catholique réside en outre dans l'implication des parents et des associations d'anciens élèves dans les actions mises en œuvre. Ainsi, les APEL assurent le fonctionnement des bureaux documentation info avenir (BDI, distincts des CDI) dans les établissements, ainsi que des services information et conseil aux familles (ICF).

⁴³¹ Le mode de financement des missions locales reflète l'étendue et le caractère composite de leurs attributions, de même que le poids prépondérant de l'État. L'article L. 5314-1 prévoit que des missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes peuvent être constituées entre l'État, des collectivités territoriales, des établissements publics, des organisations professionnelles et syndicales et des associations. Elles prennent la forme d'une association ou d'un groupement d'intérêt public. Dans ce dernier cas, elles peuvent recruter des personnels qui leur sont propres, régis par le code de l'éducation.

⁴³² Sans être l'un des opérateurs de l'État, les missions locales sont soumises à un dialogue de gestion, mais non à un cadre assimilable aux conventions d'objectifs et de moyens. Rapport au Premier ministre, Charrière-Roger, *Formation obligatoire des 16-18 ans*, janvier 2020.

⁴³³ Pour un budget de 690 M€ dont : 354,9 M€ assurés par l'État ; 100,8 par les régions ; 62,3 par les EPCI ; 47 par les communes et 49,2 par les organismes publics nationaux (Pôle emploi pour l'essentiel).

⁴³⁴ Les principaux partenariats portent sur l'information, l'orientation, le repérage du décrochage scolaire, le retour en formation ou encore la lutte contre la déscolarisation. Ces données chiffrées sont issues du Bilan d'activités des missions locales 2017. Délégué ministériel des missions locales, ministère du travail.

⁴³⁵ 21,2 % des élèves dans le second degré à la rentrée 2018 (RERS 2019).

⁴³⁶ Rapport IGAS-IGEN-IGAENR, *Le service public de l'orientation : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation*, janvier 2013, p. 32.

⁴³⁷ Les conseils académiques de l'enseignement catholique (CAEC) sont de fait les interlocuteurs, avec les directeurs diocésains, des responsables académiques et des collectivités de l'enseignement privé.

⁴³⁸ *L'accompagnement à l'orientation, pour rendre chacun acteur de ses choix : les communautés éducatives ouvertes sur le monde s'engagent*, texte voté au comité national de l'enseignement catholique le 3 juillet 2009.

2. Un enjeu de qualité

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 ces dernières années la nécessité d'une réflexion prospective en matière d'emploi et de formation. La prospective des métiers et des qualifications⁴³⁹ (PMQ) est ainsi censée constituer une aide à la concertation dans un domaine où la gouvernance est partagée entre différents acteurs.

La question des outils et de la production d'une information objective, qui constitue un enjeu stratégique pour la mise en œuvre d'une politique publique, n'en demeure pas moins un défi⁴⁴⁰ 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*⁴⁴¹ ».

2.1. Une multitude de sources de production de l'information au niveau national...

Le rôle joué par le système éducatif en matière de croissance économique a convaincu les décideurs de la nécessité d'une intervention de l'État dans un secteur longtemps exclu des travaux de planification⁴⁴². Le potentiel considérable de capital humain « traité » par le système éducatif et le volume important des investissements qui y sont liés ont conduit dans un premier temps à la mise en œuvre d'une planification « adéquationniste », elle-même intégrée au sein d'un plan économique et social d'ensemble. La difficulté à anticiper l'avenir a cependant rendu cet exercice de planification (centralisée puis décentralisée) de plus en plus difficile et conduit à lui substituer une approche stratégique, favorisant ainsi l'émergence d'une multitude d'acteurs chargés de produire cette information.

2.1.1. Changement de paradigme : de la prospective à la stratégie

Il faut attendre 2006 pour que le commissariat général au Plan (CGP) soit transformé en centre d'analyse stratégique⁴⁴³ (CAS) – lequel est doté en 2013 de missions élargies et devient le commissariat général à la stratégie et à la prospective (CGSP). Communément appelé France Stratégie⁴⁴⁴, le CGSP est un organisme de réflexion, d'expertise et de concertation placé auprès du Premier ministre. Annoncée lors de la grande conférence sociale de juillet 2012, créée par un décret du 22 avril 2013⁴⁴⁵ modifié en 2017⁴⁴⁶, France Stratégie

⁴³⁹ Le dispositif Prospective des métiers et qualifications (PMQ) piloté par France Stratégie et la Dares est une source intermédiaire agrégeant des données existantes. *Les métiers en 2022* publié en 2015, fait l'objet du troisième exercice PMQ piloté par France Stratégie et la Dares. Cette publication vise à identifier l'évolution des emplois et des qualifications à un horizon de dix ans (2012-2022) au regard des différentes mutations (économiques, sociologiques, technologiques, etc.) susceptibles de transformer le marché du travail. Les exercices PMQ sont réalisés tous les 5-7 ans à un horizon de dix ans. La Dares a également publié une déclinaison des projections des métiers en 2022 par région.

⁴⁴⁰ La plupart des sources statistiques présentent un tronc commun d'indicateurs renvoyant à l'accès à l'emploi (taux d'insertion, taux d'emploi, taux d'activité, taux de chômage). Elles se distinguent par l'horizon temporel utilisé. Certaines privilégient le court terme, comme les enquêtes sur l'insertion des lycéens et des apprentis dans la vie active (IVA/IPA). D'autres rendent compte de l'insertion à moyen et long terme (enquête Emploi) ainsi que des différents parcours vers l'emploi (enquêtes Génération du Céreq et EVA), France stratégie.

⁴⁴¹ Lucie Tanguy (1986). *L'introuvable relation formation emploi*, Paris, La Documentation française.

⁴⁴² Le 3 janvier 1946, le général de Gaulle, alors président du gouvernement provisoire, crée, sur proposition de Jean Monnet, le commissariat général du plan et lui fixe la mission de préparer la modernisation de la France. Ainsi, né le commissariat général du Plan (CGP) de la volonté de refonder l'économie française et d'accompagner l'effort de reconstruction de la France au sortir de la Deuxième Guerre mondiale. Par la suite, la planification a débordé du cadre exclusivement « économique » pour s'étendre à des secteurs considérés jusque-là moins « productifs » et plus « sociaux ».

⁴⁴³ Créé par décret en date du 6 mars 2006, il succède au commissariat général du Plan. Il préfigure alors, à la demande du Premier ministre, les principales réformes gouvernementales. Il mène par ailleurs, de sa propre initiative, des études et analyses dans le cadre d'un programme de travail annuel.

⁴⁴⁴ France Stratégie, administrativement appelé commissariat général à la stratégie et à la prospective (CGSP), est une institution rattachée au Premier ministre. Elle a pour objectif de concourir à la détermination des grandes orientations pour l'Avenir de la nation et des objectifs à moyen et long terme de son développement économique, social, culturel et environnemental, ainsi qu'à la préparation des réformes. Créée par un décret paru le 23 avril 2013, elle remplace le Centre d'analyse stratégique (qui avait remplacé le commissariat général du Plan), ainsi que le Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC). Sa création fait suite à un rapport de Yannick Moreau, remis le 4 décembre 2012 à Jean-Marc Ayrault alors Premier ministre.

⁴⁴⁵ Décret n° 2013-333 du 22 avril 2013 portant création du Commissariat général à la stratégie et à la prospective.

⁴⁴⁶ Décret n° 2017-392 du 24 mars 2017 modifiant le décret n° 2013-333 du 22 avril 2013 portant création du Commissariat général à la stratégie et à la prospective.

se veut à la fois un outil de concertation au service du débat social et citoyen et un outil de pilotage stratégique au service de l'exécutif. De nombreux travaux de prospective sur les métiers et les qualifications ont été conduits depuis une quinzaine d'années par le commissariat général au Plan puis par France Stratégie et par la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares) afin d'accompagner les évolutions du travail et de l'emploi et de mieux appréhender les enjeux des mutations démographiques, technologiques et économiques en cours – lesquelles affectent indirectement les missions et le fonctionnement même des services d'orientation scolaire et professionnelle.

2.1.2. Les services statistiques ministériels

Les ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur présentent la particularité d'avoir depuis 2009 deux services statistiques ministériels (SSM), sur des champs pourtant très proches et fortement articulés entre eux – l'un au sein de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) pour l'enseignement scolaire, l'autre avec la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) intégrée aux services communs de la Dgesip et de la DGRI pour l'enseignement supérieur, marqué par l'autonomie et la diversité des établissements, source de délais et de difficultés méthodologiques.

Un rapport⁴⁴⁷ a pointé en 2017 l'absence de « *justification de fond pour que la Depp dans son ensemble ne constitue pas le SSM de l'éducation nationale, à l'instar de la Dares ou de la DREES. En effet, les fonctions d'évaluation et d'aide à la décision sont partie intégrante de nombreux SSM* ». Ce même rapport concluait que le positionnement différent des deux SSM, s'il n'a pas entravé leur développement respectif, n'a pas favorisé en revanche leur coordination, diminuant de ce fait l'efficacité de leurs travaux⁴⁴⁸.

2.1.3. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

La Depp est chargée de la conception, de la gestion et de l'exploitation du système d'information statistique en matière d'enseignement. Par sa fonction d'expertise et de conseil, elle assure la cohérence et la qualité de la mesure de la performance du système éducatif aux niveaux national et territorial. À cet effet, elle conçoit et met à disposition de l'ensemble des acteurs du système éducatif des outils d'aide à l'évaluation, au pilotage et à la décision. Elle élabore des prévisions à court et moyen termes et contribue aux travaux de prospective nationale et territoriale en matière d'éducation et de formation.

La caractéristique de la Depp repose sur le fait que, depuis 1974, elle a dans son portefeuille d'activité, en même temps qu'une fonction statistique « classique », l'évaluation des établissements et des compétences acquises par les élèves – ce qui au fil du temps, avec les évaluations Pisa par exemple, lui a conféré une forte notoriété auprès de médias.

En matière de relation emploi-formation, la Depp réalise chaque année depuis le début des années 1990, en lien avec les académies et des établissements scolaires, une enquête « insertion dans la vie active-insertion professionnelle des apprentis » (IVA-IPA⁴⁴⁹) qui rend compte de l'insertion des sortants des formations professionnelles de lycée ou de CFA sept mois après la fin de leur formation initiale⁴⁵⁰.

⁴⁴⁷ Rapport Insee-IGAENR, (mai 2016). *Évaluation et organisation de la fonction statistique au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.*

⁴⁴⁸ La solution retenue pour la fonction statistique ministérielle, avec deux services distincts, est de fait très différente de celle retenue pour les fonctions supports à l'exception des systèmes d'information : maintien au sein des directions des affaires financières (DAF), des affaires juridiques (DAJ) et de la direction générale des ressources humaines (DGRH) de directions communes à l'enseignement scolaire et à l'enseignement supérieur et à la recherche et identification de sous directions ou services dédiés à l'enseignement supérieur et à la recherche.

⁴⁴⁹ Les enquêtes IPA et IVA sont annuelles et les résultats sont publiés sous forme de notes d'information par la Depp, en plus d'être diffusés en infra académique. Les analyses annuelles de la DEPP sur l'enquête IPA ne prennent en compte que les niveaux de V à III afin de se caler sur le champ plus restreint de l'enquête IVA.

⁴⁵⁰ Le questionnaire est identique pour les lycéens et pour les apprentis. Sur le plan méthodologique, l'interrogation est exhaustive sur les sortants des classes terminales de formations professionnelles (BTS compris), dans toutes les spécialités de formation en France métropolitaine et Dom.

Elle constitue et suit par ailleurs régulièrement des panels d'élèves⁴⁵¹ afin d'analyser les parcours scolaires et les conditions de réussite. Constitués au départ d'un recueil de données essentiellement administratives, ces suivis de cohorte se sont au fil du temps enrichis d'évaluations des acquis des élèves. Ils occupent aujourd'hui une place d'autant plus importante dans le système d'information statistique que l'analyse des carrières et des performances scolaires nécessite de recueillir un grand nombre d'informations individuelles sur les élèves, leur famille et leur environnement, et d'observer à intervalles réguliers leur parcours et leurs acquis. La constitution de corpus de données longitudinales sur les élèves apparaît d'autant plus adaptée à l'analyse des parcours que ces derniers sont de moins en moins linéaires⁴⁵².

2.1.4. La sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques

De son côté, la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES)⁴⁵³ du MESRI⁴⁵⁴ produit les données et réalise les études statistiques visant à éclairer la conception et la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'enseignement supérieur, d'insertion professionnelle des étudiants, de recherche et d'innovation et à en évaluer l'impact. Elle conçoit, à partir de ces travaux, des outils de mesure de la performance et d'aide à la décision. Elle a créé à cet effet en 2018⁴⁵⁵ un système de traitement de données à caractère personnel dénommé « système d'information sur le suivi des étudiants »⁴⁵⁶ (SISE), qui présente une double finalité : d'une part, une finalité statistique, en permettant au service statistique ministériel et aux services statistiques académiques de disposer d'informations fiables concernant l'enseignement supérieur ; d'autre part, un objectif de fiabilisation de l'immatriculation nationale des étudiants, en assurant l'interface entre les systèmes de gestion des établissements, l'« identifiant national dans l'enseignement supérieur » (Ines) et le « répertoire national des identifiants élèves » (RNIE), à partir de l'état civil d'un étudiant et de son identifiant national (INE).

Il est ainsi possible d'apprécier les caractéristiques d'un diplôme, voire d'un parcours scolaire par le biais de différents indicateurs : taux de réussite, de passage, d'abandon, évolution des effectifs des diplômés, etc. Les données peuvent être déclinées à différents niveaux géographiques (nationaux, régionaux, départementaux et communaux) ainsi que par disciplines et/ou domaines de formation.

Le MESRI a par ailleurs créé en 2018 un système de traitement de données à caractère personnel dénommé « Orientation dans le supérieur » (Orisup⁴⁵⁷) à des fins statistiques et de recherche scientifique. Il permet notamment de disposer d'informations fiables et cohérentes sur l'ensemble du dispositif national d'orientation dans l'enseignement supérieur ainsi que sur le parcours des étudiants et des candidats à une inscription dans une formation du premier cycle.

⁴⁵¹ Caille, Jean-Paul (2017). *Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)*, Éducation et Formations, n° 95.

⁴⁵² Certains phénomènes scolaires ne sont appréhendables que de manière longitudinale. Ainsi, la fréquentation de l'enseignement privé durant la scolarité secondaire varie du simple ou double selon qu'on l'appréhende de manière transversale ou longitudinale. Gabriel Langouët, (2002). *Écoles publiques et écoles privées. Trajectoires individuelles ou familiales et réussite des élèves*, in Langouët (dir.), *Public ou privé ? Éléves, parents, enseignants*, Paris, Fabert.

⁴⁵³ Arrêté du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁴⁵⁴ Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

⁴⁵⁵ Arrêté du 30 juillet 2018 portant création par le ministère en charge de l'enseignement supérieur d'un traitement automatisé de données à caractère personnel dénommé « Système d'information sur le suivi des étudiants » (SISE). Il existe un système d'information comparable pour les élèves du secondaire (la base élèves académique - BEA) et pour les apprentis (Système d'information des apprentis - SIFA) utilisé par la Depp pour la constitution des panels d'élèves du second degré.

⁴⁵⁶ La remontée d'information SISE enregistre l'ensemble des inscriptions et des résultats dans les différents établissements d'enseignement supérieur (universités, écoles d'ingénieur, écoles de commerce, grands établissements et instituts catholiques). Elle dispose également d'information sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants et permet de rendre compte du déroulement et de la réussite des diplômés préparés. La remontée des informations transmises par les établissements est réalisée chaque année. Les résultats des enquêtes sont restitués sous forme de notes d'information, repères et références statistiques sur le site du MESRI. Les résultats pour les effectifs sont diffusés en avril, ceux concernant les diplômés sont publiés en juillet de l'année n+1/n+2. Les tableaux statistiques sont consultables en *open data*.

⁴⁵⁷ Arrêté du 23 novembre 2018 portant création d'un traitement automatisé de données à caractère personnel dénommé « Système d'information sur l'orientation dans le supérieur » (ORISUP).

Enfin, une enquête insertion professionnelle des diplômés de l'université⁴⁵⁸ est réalisée chaque année par les universités. Une charte conclue entre la Conférence des présidents d'université (CPU) et le MESRI définit un tronc commun dans les questionnaires afin de garantir la comparabilité des enquêtes. Les données collectées permettent ainsi de mesurer les taux d'insertion professionnelle des diplômés à dix-huit et trente mois après leur sortie de l'enseignement supérieur.

2.1.5. L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

Créé par le décret du 24 décembre 2015, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)⁴⁵⁹ est chargé d'observer et d'analyser la situation des jeunes et les politiques déployées à leur intention à tous les échelons territoriaux, du niveau local au niveau européen. Il produit également des travaux statistiques pour la direction des sports. Il est composé de cinq missions : enquêtes, données et études statistiques (MEDES), études et recherche (MER), expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), valorisation et diffusion (MVD) et documentation-centre de ressource (Mdoc).

La mission « enquêtes, données et études statistiques » est le service statistique du ministère chargé de la jeunesse et des sports. Elle produit et diffuse des statistiques publiques en matière de jeunesse, d'éducation populaire, de vie associative et de sport. Elle conçoit et coordonne également, en relation avec l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), les actions dans le champ de l'information statistique en matière de jeunesse, d'éducation populaire, de vie associative et de sport.

La mission « études et recherche » conduit des activités d'étude, de recherche, d'évaluation et de prospective sur les attentes, les pratiques et les comportements des jeunes, leur situation socio-économique et les politiques qui leur sont dédiées à tous les échelons territoriaux, l'éducation populaire et la vie associative.

2.1.6. L'Insee

Créé par la loi de finances du 27 avril 1946, l'Insee⁴⁶⁰ est une direction générale du ministère de l'économie et des finances implantée sur l'ensemble du territoire. Elle réalise en continu et publie chaque trimestre depuis 1950 l'enquête emploi⁴⁶¹, qui permet de mesurer le taux de chômage au sens du bureau international du travail (BIT), de comparer ainsi la situation du marché du travail en France avec celle des autres pays européens et de disposer d'informations relatives à l'insertion professionnelle des sortants de formation. Elle décrit en effet l'état du marché du travail et son évolution : profil des personnes en emploi, inactives ou au chômage, caractéristiques des emplois occupés (profession, durée de travail, type de contrat...), expériences professionnelles passées, niveau d'éducation et formations suivies, etc. Cette enquête est la seule source permettant d'estimer le taux de chômage selon les règles définies par le BIT, et donc de comparer la France avec ses voisins européens en matière de situation du marché du travail.

2.1.7. Les bases Onisep

Pour assurer sa mission en matière de ressources documentaires, l'Onisep a constitué au fil du temps deux bases de données : l'une porte sur la formation initiale et diplômante (Idéo pour « information, documentation, édition, orientation ») ; l'autre sur le champ de la formation professionnelle certifiante (Certif Info), en partenariat avec le réseau des centres d'animation de ressources et d'information sur la formation-observatoires régionaux emploi formation (Carif-Oref).

⁴⁵⁸ L'enquête est conduite dans toutes les universités de France métropolitaine et des Dom. Le champ recouvre les diplômés de nationalité française de moins de 30 ans issus de la formation initiale. Sont exclus les individus ayant interrompu leurs études pendant plus d'un an, et ceux ayant poursuivi leurs études au cours des deux années universitaires qui suivent l'obtention du diplôme, ce qui réduit le champ des enquêtés. L'enquête fait l'objet de publications annuelles sous forme de « notes flash » du ministère en charge de l'enseignement supérieur. L'ensemble des résultats est accessible par discipline fine au niveau national et par établissement sur l'*Open Data* du ministère. Les résultats sont également diffusés par les universités sur leur site, ainsi que par les acteurs de l'information et de l'orientation.

⁴⁵⁹ Décret n° 2015-1771 du 24 décembre 2015 portant création d'un service à compétence nationale dénommé « Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire ».

⁴⁶⁰ Institut national de la statistique et des études économiques.

⁴⁶¹ L'enquête est annuelle et les résultats de l'enquête Emploi en continu font l'objet de publications à l'année n+1 sur le site de l'Insee notamment. Des fiches thématiques sur l'insertion des jeunes sont également mises en ligne.

La base Idéo

La base Idéo-production rassemble toutes les informations issues des opérations de collecte, d'agrégation et de traitement des données relatives aux formations initiales sous statut scolaire et par voie d'apprentissage. Les données recueillies par les documentalistes ou les rédacteurs portent sur les établissements de formation, les organismes d'information, les métiers, les formations et les actions de formation⁴⁶².

Pour garantir l'homogénéité des informations, deux types de mise à jour sont effectués, l'un tout au long de l'année, l'autre de façon périodique, à des intervalles différents pour le second degré (sous la responsabilité des Dronisep⁴⁶³) et pour l'enseignement supérieur (en fonction des opérateurs). À titre d'exemple, les informations relatives aux formations de licence, licence professionnelle et master sont mises à jour par les Dronisep de janvier à fin juillet, sur la base des données fournies par le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (Cneser)⁴⁶⁴.

Au total, les bases Idéo recensent environ 120 650 actions de formation, 20 800 établissements (hors secteur social et médico-social et unités localisées pour l'inclusion scolaire), 9 500 formations et 750 fiches métiers⁴⁶⁵.

L'Onisep fournit également les données relatives à l'offre de formation du supérieur à Campus France pour alimenter son catalogue à destination des étudiants étrangers. Campus France met à son tour des données à disposition du ministère en charge des affaires étrangères pour alimenter l'application Pastel de suivi par les centres pour les études en France (CEF) de la procédure d'inscription des étudiants étrangers de certains pays à des formations du supérieur en France.

La base CERTIF-INFO

À l'origine de cette base de données déposée auprès de l'Inpi en 2006 et dont l'Onisep est copropriétaire avec le réseau Carif-Oref (RCO), on retrouve la nécessité d'indexer de façon homogène une offre relative à la formation professionnelle certifiante. Il s'agit de tendre vers un référentiel exhaustif, de mutualiser la maintenance de ce référentiel, de rendre plus cohérente la présentation de l'offre de formation au niveau national et de créer des passerelles entre certifications, métiers et formations.

La maintenance documentaire de ce référentiel est assurée depuis l'origine par les sites académiques⁴⁶⁶ lyonnais et grenoblois de la délégation régionale Auvergne-Rhône-Alpes. La base de données comprend 57 495 enregistrements, dont 17 072 certifications actives et 13 569 disposant d'un code RNCP, 11 967 d'un code Idéo et 6 021 ont au moins un lien avec un texte réglementaire.

Les données de la base Certif-Info sont exploitées quotidiennement par l'ensemble des Carif-Oref sur le site de l'inter Carif-Oref (intercariforef.org/formations/recherche-certifications.html), la Caisse des dépôts et consignations pour les applications professionnelles et grand public du compte personnel de formation, certaines régions pour leurs applications d'appel d'offres, le ministère en charge de l'emploi pour le portail

⁴⁶² La collecte est réalisée par l'intermédiaire d'un questionnaire adressé aux établissements.

⁴⁶³ Elle se déroule de février à juin selon les académies en fonction du calendrier de déroulement des instances académiques (comités techniques académiques, commissions académiques de concertation de l'enseignement privé) et régionales (commissions permanentes) auprès des services rectoraux et des services régionaux. Cela concerne également les établissements de la seconde chance, les établissements scolaires publics innovants ainsi que les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis).

⁴⁶⁴ Les Dronisep mènent en parallèle une enquête auprès des universités pour s'assurer de la validité des changements apportés. Ce travail de fiabilité est important, car il n'est pas rare que se produisent des divergences entre l'appellation locale de la formation et l'appellation validée en Cneser. Les opérations relatives aux écoles de commerce s'exercent également en deux temps selon une répartition « grandes écoles » et « petites écoles ». Quant aux CPGE, BTS, DUT et autres écoles spécialisées (hors santé et social) elle relève également du ressort des Dronisep selon le même protocole.

⁴⁶⁵ Les informations collectées et traitées dans ce système d'informations sont ensuite exploitées et réutilisées pour les usages suivants : réalisation de guides, d'atlas de la formation ; mise en ligne de données à travers des moteurs de recherche sur l'espace numérique Onisep.fr ; mise à disposition de jeux de données open data ; constitution de système documentaire à destination des conseillers des plateformes monorientationenligne.fr, des rédacteurs des éditions Cross médias et du département communication pour les salons ; livraisons et échanges de données avec la base Certif Info certifinfo.org (référentiel de l'offre de formation avec certification) en partenariat avec le réseau des Carif-Oref.

⁴⁶⁶ Les deux équipes recueillent les informations nécessaires principalement auprès de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), de l'application GHABI de la Dgesip servant pour les arrêtés d'accréditation, Idéo pour la formation initiale non certifiante, des partenaires professionnels, branches professionnelles pour les certificats de qualification professionnelle, syndicats professionnels et organismes consulaires.

de l'alternance, le réseau des missions locales pour leur application de suivi I-Milo, certains comités paritaires interprofessionnels régionaux pour l'emploi et la formation professionnelle (Coparef) et par Pôle emploi sur le site www.certifinfo.org.

2.1.8. La Dares

La Dares⁴⁶⁷ et son réseau de services en charge des études, statistiques et évaluation (SESE) au sein des Direccte⁴⁶⁸ éclairent le débat économique et social en produisant une information statistique régulière. Depuis la fin des années 1990, des exercices de prospective des métiers et qualifications (PMQ) sont pilotés, en partenariat étroit avec la Dares, par le commissariat général du Plan, puis le centre d'analyse stratégique (CAS), et, depuis 2013, par le commissariat général à la stratégie et la prospective-France Stratégie. Ces exercices s'inscrivent dans une prospective quantitative à 8-10 ans, sur la base de la nomenclature des familles professionnelles de la Dares⁴⁶⁹.

2.1.9. Le Céreq

Le Céreq⁴⁷⁰ et son réseau de centres associés régionaux constituent un pôle d'expertise public qui conjugue production de statistiques, recherches, études et accompagnement d'actions. Ses travaux portent sur l'insertion professionnelle des jeunes, les systèmes de formation et de certification, l'orientation, l'analyse du travail.

Il assure trois missions : mener des études et des recherches sur les qualifications ; évaluer les formations, les dispositifs et les politiques publiques ; formuler des avis et des propositions. Organisme national, le Céreq mène également des travaux d'expertise en régions, soit directement depuis son siège à Marseille, soit par l'intermédiaire de ses quinze centres associés régionaux (CAR) dans les universités⁴⁷¹ et conduit, en partenariat avec des institutions étrangères, des études et recherches comparatives sur les questions clés de son programme de travail : accès des jeunes à l'emploi, pratiques de formation continue, évolution des systèmes de certification, apprentissage.

À la fin des années 1990, le Céreq a lancé une enquête dite « Génération » centrée sur l'accès à l'emploi des jeunes à l'issue de leur formation initiale. Tous les trois ans, une nouvelle enquête est réalisée auprès de 20 000 à 30 000 sortants du système éducatif, quels que soient le domaine de formation et le niveau atteint. Elle permet de reconstituer leur parcours au cours de leurs trois premières années de vie active et de les analyser au regard notamment des diplômes obtenus. Contrairement aux autres enquêtes d'insertion, qui visent des publics segmentés (apprentis, lycéens, sortants de grandes écoles ou d'université), le dispositif Génération repose sur un questionnement, une méthodologie et un cadre d'analyse homogène pour tous, quels que soient le parcours scolaire, les diplômes obtenus ou encore les domaines et voies de formation⁴⁷². Grâce à un questionnaire détaillé et un échantillon important,⁴⁷³ les enquêtes permettent de prendre en compte d'autres critères que le parcours scolaire et les diplômes obtenus (genre, origine sociale, nationalité, lieu de résidence, mobilités géographiques, statut familial, etc.).

⁴⁶⁷ Créée en 1993, la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares) est une direction de l'administration publique centrale française, qui dépend du ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social.

⁴⁶⁸ Directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi.

⁴⁶⁹ En 2012, la Dares et le centre d'analyse stratégique ont publié une synthèse des résultats (PMQ 2020) qui a fait en 2014, l'objet d'une actualisation avec le rapport du groupe « prospective des métiers et qualifications » *Résultats et enseignements — Les métiers en 2022*.

⁴⁷⁰ *Mutations économiques et environnementales dans les territoires - Enjeux et opportunités pour l'emploi et la formation, quatrièmes rencontres interrégionales*, (décembre 2013). Céreq-Dares-Réseau des Carif-Oref 43.

⁴⁷¹ Ces travaux prennent des formes multiples : constitution de bases de données comme les portraits statistiques des régions ; réalisation d'études ciblées ; appui méthodologique et scientifique...

⁴⁷² Il est donc possible de comparer et d'évaluer l'impact de ces différentes caractéristiques sur les variations observées au cours des premières années de vie active : qui accède rapidement à un emploi ? Qui reste durablement au chômage ? À quel type d'emploi accède-t-on ? À quel niveau de rémunération ? Telles sont les questions auxquelles le dispositif permet de répondre. Plus généralement, il met en évidence les phénomènes de concurrence ou de complémentarité entre niveaux, domaines et voies de formation.

⁴⁷³ 65 000 jeunes interrogés pour l'enquête Génération 2004. Le nombre de jeunes interrogés varie selon les années, mais il ne dépasse pas 30 000.

2.1.10. Pôle emploi

Pôle emploi utilise ses propres sources, notamment l'enquête sortants Pôle emploi, l'enquête Besoins en main-d'œuvre (BMO) et la base de données des offres d'emploi. L'enquête BMO, réalisée chaque année, mesure les intentions d'embauche des employeurs au cours de l'année suivante. Elle renseigne également sur les difficultés de recrutement. Une enquête complémentaire permet en outre d'analyser la nature de ces recrutements et de revenir sur les difficultés rencontrées l'année précédente. Les résultats de cette enquête couvrent treize régions métropolitaines et cinq départements d'outre-mer⁴⁷⁴.

2.2. ... qui recoupe pour partie les sources d'information multiples en région...

Si l'institutionnalisation de la démarche prospective en tant qu'outil stratégique d'aide à la décision est ancienne au niveau national, elle est en revanche plus récente et moins systématique au niveau régional, où elle tend néanmoins à se développer. Cet intérêt croissant est lié au mouvement de décentralisation et à l'élargissement des compétences des acteurs régionaux, en particulier sur les questions de formation et de développement économique.

2.2.1. Les Carif-Oref

Structures partenariales portées par l'État et la région de type associatif ou dotées d'un statut de groupement d'intérêt public (GIP), les centres animation ressources information sur la formation et observatoires régionaux emploi formation (Carif-Oref) se situent à la croisée des politiques conduites par l'État, les régions et les partenaires sociaux au service des professionnels de l'accueil, de l'information, et de l'orientation (AIO), des acteurs de l'emploi et de la formation à l'échelle territoriale.

À leur création, dans les années 1980, les Carif-Oref avaient pour mission d'accompagner le processus de décentralisation et de déconcentration de l'État dans le champ de l'emploi et de la formation professionnelle. Il était attendu d'eux qu'ils apportent une aide à l'ensemble des acteurs intervenant dans les champs de l'emploi et de la formation afin de favoriser le développement d'une connaissance partagée des situations régionales. Depuis, leurs missions se sont largement diversifiées. Même si elles peuvent varier d'une région à l'autre en fonction des spécificités locales, elles s'articulent autour de quatre grands axes : observation, information, animation et professionnalisation.

La nécessité d'anticiper et d'accompagner les mutations économiques est cependant devenue au fil du temps une fonction centrale et prioritaire pour les Carif-Oref. Depuis 2007, ces derniers sont financés par les contrats de projets État-région (CPER) pour des missions visant à anticiper les mutations économiques. Les pouvoirs publics ont ainsi progressivement demandé aux Oref de leur fournir des éléments de prospective régionale sur l'emploi et la formation.

2.2.2. Les DIRECCTE

Les directions des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (Direccte) sont amenées à conduire, seules ou avec d'autres acteurs, des démarches de prospective en matière d'évolution des métiers et des qualifications, afin d'orienter les politiques de régulation du marché du travail et d'accompagnement des mutations économiques ou encore les contrats d'objectifs avec les branches professionnelles. Préalablement à la création des Direccte, les directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP) avaient engagé des travaux quantitatifs de projections d'emplois par métier.

2.2.3. Les rectorats

En tant que gestionnaires de la carte des formations votée par le conseil régional, les rectorats assurent une mission de régulation de l'offre de formation, notamment *via* la structuration pédagogique de l'offre dans les établissements scolaires publics et privés. En matière de prospective, les rectorats réalisent des

⁴⁷⁴ Depuis 2005, l'enquête est exhaustive. Le questionnaire s'appuie sur environ 1,5 million d'établissements. Le taux de réponse varie entre 22 % et 30 % selon les années, ce qui correspond à environ 400 000 répondants. L'enquête mesure les intentions d'embauche pour l'année à venir. Elle est réalisée entre septembre et décembre d'une année donnée. Vincent Donne, Vincent et Rachiq, Chakir (2019). *Connaître les débouchés pour mieux s'orienter : enjeux d'accès à l'information*, document de travail n° 2019-01, France Stratégie.

projections à court et moyen termes afin d'assurer le maintien d'une offre de formation correspondant aux besoins. Ces projections mobilisent les services statistiques académiques (SSA) et portent sur les effectifs scolarisés. Elles se fondent sur des données démographiques et économiques ainsi que sur des hypothèses de comportement de scolarisation et d'orientation. Les SSA sont parties prenantes de la production statistique de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) : ils contribuent à la constitution des bases-élèves et participent à la qualité statistique des données, traitements et études de cette direction.

2.3. ... et la prospective sectorielle des métiers et des qualifications

Généralement entendue comme une « démarche visant à anticiper les grandes tendances d'évolution d'une branche ou d'un secteur et à mesurer leur impact sur l'emploi et les métiers », la prospective sectorielle des métiers et qualifications s'est considérablement développée au cours des dernières années, notamment avec l'impulsion donnée par l'accord national interprofessionnel de 2003, qui a vu s'institutionnaliser au niveau sectoriel des dispositifs permanents et non plus seulement ponctuels. Cette définition recouvre cependant un grand nombre de travaux de nature et d'ampleur très diverses.

2.3.1. Les observatoires de branches

Les études du Céreq ont souligné la grande diversité des situations selon les branches⁴⁷⁵. Certains observatoires prospectifs des métiers et des qualifications (OPMQ) ont l'expérience et les ressources nécessaires pour réaliser eux-mêmes des travaux de prospective. D'autres, dotés uniquement d'une « mission OPMQ » avec très peu de moyens spécifiques, peuvent seulement traduire une commande politique à travers un cahier des charges visant la réalisation d'une étude confiée à un prestataire externe. Quelques branches ont engagé des travaux de prospective au plan régional.

En matière de prospective, leurs travaux sont principalement de deux ordres : des études métiers (devenir des métiers et anticipation des besoins en compétences) et des études prospectives destinées à identifier les facteurs d'impact sur l'activité et les métiers à moyen terme, avec ou sans scénarios socio-économiques, avec ou sans projections d'emplois, de départs en fin de carrière et de besoins en recrutement.

2.3.2. L'approche par secteurs et par filières

Parce qu'elle permet de renseigner un nombre important d'indicateurs dans le temps et dans l'espace, la notion de secteur d'activité, entendue comme l'ensemble des établissements réalisant à titre principal la même activité sur un territoire donné, est la plus répandue en matière de statistique publique. Elle se distingue de l'approche par filière, qui regroupe l'ensemble des acteurs contribuant à l'élaboration d'un produit et à sa commercialisation.

On distingue classiquement dans l'industrie six ou sept filières principales : métallurgie-mécanique, électricité-électronique, textile-habillement-cuir, bois, agriculture-industries agroalimentaires (IAA), verre, chimie. Les évolutions technologiques, la montée en puissance de certains biens ou services, ou encore l'imbrication entre industrie, commerce et prestations de services ont mis sur le devant de la scène d'autres filières comme celles du BTP, de l'énergie, de l'aéronautique, de la santé ou des transports. La difficulté à identifier sur un même territoire régional à la fois les activités amont et aval, les sous-traitants et les donneurs d'ordre conduit l'approche par filière en région à prendre en compte des éléments nationaux, voire internationaux, ce qui complexifie l'exercice.

⁴⁷⁵ En 2011, 126 OPMQ étaient recensés en France. Leur mission consiste à aider l'anticipation des besoins en compétences des entreprises et des salariés et à alimenter les partenaires sociaux en informations utiles à la définition des politiques de formation des branches professionnelles. Ces observatoires occupent une place importante auprès des acteurs de la formation professionnelle. Alexandra d'Agostino, Anne Delanoë, (mars 2012). *Les observatoires prospectifs des métiers et des qualifications : des outils pour agir*, Bref n° 297-2, Céreq.

3. Un enjeu de communication

La plupart des réseaux d'acteurs ont développé des supports plus ou moins diversifiés selon les catégories de publics auxquelles ils s'adressent. La multiplicité des canaux d'information en réduit cependant la lisibilité pour les usagers, qui accèdent souvent difficilement au renseignement dont ils ont besoin. Cependant, contrairement aux savoirs disciplinaires, les savoirs à construire dans le cadre des activités d'orientation ou des enseignements relatifs aux métiers et au monde professionnel sont assez mal définis. La volonté d'informer pose en effet en premier lieu, au-delà de la simple mise à disposition de l'information, la question du choix des contenus : où les trouver, et comment les sélectionner ? Ces savoirs, une fois identifiés, doivent en outre « être mis en forme, transposés, afin qu'ils puissent être assimilés, c'est un problème de didactique⁴⁷⁶ ».

3.1. L'accès à l'information : une condition nécessaire, mais non suffisante

Si pour les élèves et les étudiants, l'orientation est un choix individuel que l'on sait très largement influencé par des facteurs sociologiques (origine sociale, niveau de qualification des parents⁴⁷⁷, etc.) et scolaires, la production d'informations n'est ni coordonnée, ni même aisément accessible au niveau tant national que régional. Le sentiment qui prédomine est avant tout celui d'un exercice relativement « autonome » et largement dépendant des préoccupations de chacun des « producteurs d'information ». Au mieux, ces travaux exigent d'être utilisés avec précaution ; au pire ils ne permettent d'établir des comparaisons ni dans le temps ni dans l'espace, tant les approches sont différentes⁴⁷⁸. Dans ce contexte, l'abondance de l'information existante, la multiplicité des sources qui la produisent et celle des canaux qui la diffusent rendent délicate son appropriation par les jeunes et leurs familles aussi bien que par les prescripteurs en matière d'orientation.

Le constat de différences importantes en matière de méthodologie, de collecte de l'information, de taille des échantillons, de maillage territorial ou encore de nomenclature illustre en fait la diversité des objectifs poursuivis par chacun des acteurs chargés de la production et de la diffusion de ces informations. Or, cette absence de langage commun⁴⁷⁹ est d'autant plus dommageable que chacune de ces sources entend rendre compte d'une insertion professionnelle dont la réalité s'est considérablement complexifiée au cours des dernières années. Durée et qualité de l'insertion, conditions d'exercice et qualité de l'emploi occupé, adéquation entre domaine de formation et emploi, déclassement professionnel, mobilité sociale et géographique, autant de phénomènes qu'il est possible de mesurer de façon différenciée selon la nature et les modalités de recueil de l'information privilégiées par chaque source, sans toutefois qu'une vision prévale sur les autres.

Cette volonté d'objectiver les informations relatives aux formations et à l'insertion professionnelle n'est cependant pas nouvelle. En 2006, le rapport Université-Emploi faisait ainsi le constat d'un « manque de lisibilité » qui demeure en partie d'actualité : « Il existe un très grand attachement aux diplômés, mais ils ont tendance à devenir illisibles pour les étudiants, les employeurs, les universités étrangères, etc. » – constat qui a conduit le législateur à développer au plan national des sites en charge de la publication d'information sur les métiers et les formations.

L'accompagnement des élèves et des étudiants dans l'appropriation de cette information est plus important encore dans un contexte marqué par le développement des réseaux sociaux. Il convient en effet à la fois de

⁴⁷⁶ Régis Ouvrier-Bonnaz, (2008). *L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ?*, L'Orientation scolaire et professionnelle, vol. 37, n° 2.

⁴⁷⁷ Pour les élèves faibles, l'origine sociale modifie l'arbitrage entre voie professionnelle et CAP d'une part, et redoublement et sortie du public ou privé sous contrat d'autre part. Les élèves d'origine favorisée évitent la voie professionnelle et le CAP plus que ne le font les élèves d'origine modeste. Nina Guyon, Élise Huillery, (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*, LIEEP-Sciences Po, décembre 2014.

⁴⁷⁸ Rapport IGEN-IGAENR n° 2016-041, (2016). *Cartographie de l'enseignement professionnel*.

⁴⁷⁹ Plusieurs rapports ont souligné le caractère hétérogène de l'information mise à disposition du public, qui rompt de fait l'égalité d'accès à « une information gratuite, complète et objective ». Rapport d'information du Sénat fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, juin 2016 ; rapport IGAS-IGAENR-IGEN (2013). *Le service public de l'orientation (SPO) : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation* ; rapport IGAENR-IGAS-IGEN-IGJS (2015). *Évaluation des préfigurations du service public régional de l'orientation (SPRO)*.

leur donner accès à une information fiable et de leur permettre d'exercer un regard critique, afin d'élargir le champ des possibles et de faciliter leur prise de décision⁴⁸⁰.

3.2. Un foisonnement de sites privés dédiés à l'information sur les métiers et les formations...

À partir des données existantes, de nombreuses plateformes dématérialisées ont vu le jour au niveau national comme au niveau régional. Or, ce foisonnement de sites et de portails publics, auquel viennent s'ajouter de nombreux sites privés, présente, au-delà de leur faible ergonomie⁴⁸¹ et d'un niveau d'informations relatives au contexte socio-économique très inégal, deux inconvénients majeurs⁴⁸² : un risque de confusion pour les usagers, qui doivent identifier le site le plus adapté à leur situation ; un éventuel manque de cohérence entre les informations disponibles, lesquelles sont parfois listées sans aucune hiérarchisation.

Bien que l'accueil et la relation en face à face⁴⁸³ ou encore les salons⁴⁸⁴ demeurent des canaux importants de délivrance de l'information, il convient, dans un contexte de développement des réseaux sociaux et de sites en tous genres, de renforcer sa diffusion dématérialisée *via* les sites des opérateurs publics, lesquels constituent le cœur du dispositif d'information à l'intention du grand public⁴⁸⁵. L'obligation, pour les structures concernées, de respecter un cahier des charges relatif à la construction et à la diffusion des informations relatives aux formations, à l'insertion professionnelle et aux métiers (tout en les laissant libres d'adopter le format qu'elles souhaitent) doit notamment contribuer à une définition partagée des différents champs entre lesquels elles se répartissent.

3.2.1. ... qui en appelle à une médiation...

La plupart des informations existantes et les publications dont elles font l'objet ne sont pas destinées au grand public, mais aux acteurs travaillant dans le champ de l'orientation et plus largement du monde éducatif. Il s'agit principalement des structures de l'AIO (accueil-information-orientation) qui y puisent une information qu'elles transforment et diffusent aux utilisateurs finaux (jeunes et parents) en tant qu'outils d'aide à l'orientation. Bien qu'organisés en rubriques similaires (les métiers, les filières de formation, les certifications et les diplômes, les outils et les lieux de formation, etc.), les contenus diffèrent souvent en raison des approches spécifiques des différents acteurs. Se pose dès lors la question des garanties apportées par chacun d'entre eux en matière de traitement de l'information. Comment celle-ci est-elle mise en forme pour être rendue « intelligible » ? Quels choix sont opérés, et le cas échéant comment le matériau initial est-il transformé ?

L'information passe par la médiation de professionnels et d'outils (fiches métiers, films, rencontres avec des professionnels, visite d'entreprise, etc.) qui sont autant de supports partagés par les psychologues de l'éducation nationale, les enseignants et les élèves. Or, tous n'abordent pas la connaissance des métiers de la même façon. Certains privilégient une approche théorique (en s'appuyant sur un référentiel d'activités),

⁴⁸⁰ Une enquête réalisée par le Crédoc pour le Cnesco révèle que les jeunes sont d'autant plus satisfaits de leurs choix d'orientation qu'ils ont bénéficié d'un accompagnement dans trois domaines : « la connaissance de soi », « la connaissance des filières et parcours possibles » et « la connaissance des métiers et débouchés ». Or, hétérogénéité des informations existantes rend nécessaire au préalable un travail de compilation, de tri, de hiérarchisation et d'uniformisation. Un rôle qui incombe aux acteurs publics du champ de l'orientation.

⁴⁸¹ La facilité d'accès à l'information, les possibilités de recherche restent très limitées et en décalage fort avec les habitudes que les usagers ont développées à travers l'utilisation de moteurs de recherche sur Internet.

⁴⁸² Rapport IGAENR-IGAS-IGEN-IGJS (2015). *Évaluation des préfigurations du service public régional de l'orientation* (SPRO).

⁴⁸³ Le CIDJ37 revendique d'avoir accueilli 90 000 personnes en 2016, dont 16 000 en entretiens personnalisés. Au niveau national, le réseau Information Jeunesse (plus de 1 500 structures labellisées) annonce 2 500 événements par an réunissant plus de 340 000 participants et 3 000 ateliers collectifs (usage du numérique, élaboration de CV, découverte de secteurs d'activité, création d'entreprise, etc.). Les missions locales avançaient en 2016 le chiffre de « plus de 1,4 million de jeunes en contact avec le réseau, soit 39 % de la tranche d'âge ». Autre acteur intégré au SPO, le réseau Cité des métiers annonçait lui 500 000 visiteurs en 2014.

⁴⁸⁴ L'Onisep, dont c'est l'une des activités principales, co-organise une vingtaine de salons (en partenariat notamment avec les acteurs privés majeurs du secteur - *L'Étudiant* et *Studyrama*, dont les plus importants attirent plusieurs centaines de milliers de personnes.

⁴⁸⁵ La mise en ligne des ressources a permis un accès potentiel massif à l'information, puisque 95 % des 12 ans et plus possèdent un accès Internet à domicile. Crédoc (2017), *Le baromètre du numérique*, collection des rapports, n° 325.

d'autres plus concrètes (en décrivant les pratiques professionnelles)⁴⁸⁶. Il convient dès lors de savoir quel type d'information l'on souhaite porter à la connaissance du public visé. Faut-il réduire la présentation du métier à quelques descripteurs, organisés selon des catégories prédéfinies, ou le considérer comme un ensemble de représentations construites au fil du temps et qui continuent de se développer au fur et à mesure de son évolution ?

3.2.2. ... tout au long du parcours de l'élève

De toute évidence, la production d'un très grand nombre d'informations sur les métiers et les formations ne garantit en rien leur caractère directement exploitable par les élèves et les familles et encore moins leur capacité à faire sens aux yeux des publics auxquels elles sont destinées. Connaître ses propres envies et les traduire dans un projet professionnel constitue en effet un défi auquel se trouvent confrontés de nombreux élèves et étudiants au moment de faire des choix en matière d'orientation.

C'est tout l'enjeu du parcours Avenir dans l'enseignement secondaire que de créer un continuum en matière d'accompagnement et d'apprentissage afin de permettre à l'élève d'appréhender le monde économique et professionnel, de découvrir la diversité des métiers et des formations, de tirer le meilleur profit des ressources qui sont mises à sa disposition et de développer son sens de l'engagement et de l'initiative pour élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle⁴⁸⁷.

Institué par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, le parcours Avenir⁴⁸⁸ est mis en place pour chaque élève de la classe de sixième à la classe de terminale. Il vise officiellement à doter les élèves d'outils d'information et à leur faire acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre l'environnement socio-économique et construire leur projet de formation et d'insertion professionnelle. Il doit mobiliser à cet effet tous les acteurs de terrain, au premier rang desquels les enseignants.

4. Mise en perspectives au regard des réformes en cours

Les perspectives d'insertion professionnelle, considérées comme un élément objectif d'aide à la décision dans un champ largement dominé par les représentations sociales, jouent souvent un rôle déterminant dans les choix d'orientation des élèves et des étudiants⁴⁸⁹. L'information dans ce domaine nécessite cependant d'être organisée et disponible à toutes les étapes du parcours de l'élève. Les pouvoirs publics ont pris conscience de cette attente, comme en témoignent les mesures prises récemment dans le cadre de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants ou de la loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel en vue d'informer les usagers sur les attendus des formations et sur les taux d'insertion des diplômés à l'issue de leurs études⁴⁹⁰.

⁴⁸⁶ Régis Ouvrier-Bonnaz, (2008). *L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ?*, L'Orientation scolaire et professionnelle, vol. 37, n° 2.

⁴⁸⁷ Arrêté du 1^{er} juillet 2015, JO du 7 juillet 2015 relatif au parcours Avenir.

⁴⁸⁸ L'article L. 331-7 du code de l'éducation prévoit que « Afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est proposé à chaque élève, aux différentes étapes de sa scolarité du second degré ». L'arrêté du 1^{er} juillet 2015, JO du 7 juillet 2015 relatif au parcours Avenir stipule que ce parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel prend l'appellation « parcours Avenir » à partir de la rentrée 2015 et définit le contenu du référentiel de ce parcours.

⁴⁸⁹ Selon une enquête de l'observatoire de la vie étudiante (*Transition secondaire-supérieur 2019*), les étudiants interrogés invoquent le projet professionnel comme source première de leur choix d'orientation à plus de 30 %.

⁴⁹⁰ Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, Art. L. 611-5 : « - Les statistiques comportant les taux d'insertion professionnelle des étudiants, constatés un an et deux ans après l'obtention de leur diplôme, sont publiées sur le site Internet de l'établissement et, pour les formations qui y sont inscrites, dans le cadre de la procédure nationale [...] ». Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, Art. L. 6111-8, « - Chaque année, pour chaque centre de formation d'apprentis et pour chaque lycée professionnel, sont rendus publics quand les effectifs concernés sont suffisants. [...] 4° Le taux d'insertion professionnelle des sortants de l'établissement concerné, à la suite des formations dispensées [...] ».

4.1. Le parcours Avenir : un accompagnement qui peine à s’implanter...

Dans les faits, il existe un décalage manifeste entre la finalité du parcours Avenir – permettre aux élèves de développer leur capacité à s’orienter – et la réalité sur le terrain⁴⁹¹. Alors que les deux tiers des établissements déclarent avoir réuni l’équipe éducative sur le sujet, moins d’un sur deux l’associe réellement à la mise en œuvre du parcours. Celui-ci est inscrit dans le projet d’établissement dans seulement quatre établissements sur dix et les instances (conseil pédagogique, conseil d’administration et conseil de la vie lycéenne) ne sont que très peu sollicitées (essentiellement lors de la phase de diagnostic). Hormis les professeurs principaux, les enseignants sont faiblement impliqués dans son élaboration.

De façon générale, si 60 % des chefs d’établissements estiment que les projets interdisciplinaires alimentent le parcours Avenir, ils sont presque aussi nombreux à considérer que ce dernier n’est pas ancré dans les disciplines, contrairement au principe directeur qui fonde sa mise en œuvre. Les motifs généralement invoqués pour expliquer l’écart observé entre la théorie et la pratique tiennent selon eux au manque de temps, lié au découpage strict des disciplines, au poids des programmes, à l’accent mis sur la préparation au baccalauréat et à une implication inégale des équipes, qui doivent être accompagnées et soutenues pour s’approprier pleinement le parcours.

Ainsi, la plupart des établissements déclarent s’appuyer avant tout pour le mettre en œuvre sur des actions ponctuelles (salons de l’orientation ; « semaine école-entreprise » ; « journée de découverte des métiers et du monde professionnel »⁴⁹²) qui s’inscrivent dans le cadre de l’accompagnement personnalisé (AP) – l’un des trois objectifs de ce dernier étant de favoriser la maîtrise par l’élève de son parcours d’orientation⁴⁹³. Or, il apparaît difficile de mettre en œuvre une logique de parcours sans ancrer celui-ci dans la pratique disciplinaire ni retracer l’expérience des élèves au moyen d’un outil de suivi.

Bien qu’il ait pour premier objectif la découverte du monde économique et professionnel, le parcours Avenir » peine dans les faits à s’inscrire dans le cadre des activités pédagogiques⁴⁹⁴. Ce constat a d’ailleurs nourri l’état des lieux dressé dans l’étude d’impact de la loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel⁴⁹⁵, laquelle a conduit à modifier de façon significative le paysage de l’information sur les métiers et les formations sans que l’on puisse pour l’heure en mesurer toutes les conséquences pour les élèves et les familles.

4.2. ... dans un contexte de diversification des parcours...

La réforme du baccalauréat conduit à la multiplication des parcours et à la diversification des profils des lycéens et des étudiants et des perspectives qui leur sont offertes. Les parcours au lycée se sont à la fois diversifiés et complexifiés pour les élèves et les familles. Or, « *les choix des élèves ne supposent ni hiérarchisation ni parcours imposé* ». Ils sont censés être « *construits avec bon sens* » et prendre en compte « *leurs goûts, capacités et motivations pour des champs de connaissances qu’ils conforteront et pourront retrouver après le baccalauréat* ». Surtout, « *ils ne sont pas conditionnés par le choix préalable d’une formation de l’enseignement supérieur* »⁴⁹⁶. Ainsi, le choix des enseignements de spécialité en classe de

⁴⁹¹ Une enquête de la Dgesco a été transmise aux 2 553 lycées d’enseignement public (LP, LEGT dont LPO et EREA). 54 % (1 375) des établissements interrogés ont répondu au questionnaire : 60 % (523/874) des lycées professionnels ; 53 % (849/1 600) des LEGT ; 4 % (3/79) des EREA. Enquête sur la mise en œuvre du parcours Avenir en lycées (septembre 2017). Dgesco A1-4.

⁴⁹² Parmi les autres supports sont cités : les partenariats ou les conventions avec les établissements d’enseignement supérieur (interventions, immersions, visites...) et le monde professionnel ; les contenus d’enseignement ; les mini-entreprises ; les salons et les forums ; le CIO ; les parcours d’excellence type Cordées ; les interventions des anciens élèves et de professionnels ; les journées portes ouvertes ; un groupe de pilotage interne à l’établissement ; la période de consolidation à l’entrée en seconde ; les concours et les PFMP.

⁴⁹³ Citées par 43 % des établissements, les heures de vie de classe sont elles aussi mises à profit. 43,1 % des lycées généraux et technologiques qui répondent au questionnaire déclarent s’appuyer également sur les enseignements d’exploration pour mettre en place le parcours Avenir ; 12,2 % sur les travaux personnels encadrés.

⁴⁹⁴ En outre, il était prévu qu’à la rentrée 2015 une ou plusieurs personnes soient chargées d’être le ou les référents pour ce parcours, et ainsi contribuer à l’articulation du travail des équipes avec des partenaires extérieurs en fonction des besoins. Deux ans plus tard, moins d’un établissement sur cinq disait avoir procédé à la nomination d’un tel référent.

⁴⁹⁵ Étude d’impact du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, 27 avril 2018.

⁴⁹⁶ Charte pour une orientation progressive et accompagnée au service de la liberté de choix et de la réussite des lycéens du 17 janvier 2019.

seconde ne doit en aucun cas constituer celui d'une formation post-baccalauréat, mais au contraire ouvrir des perspectives et maintenir ouvert le champ des possibles dans l'enseignement supérieur⁴⁹⁷.

De leur côté, les attendus des formations post-baccalauréat sont censés faciliter et améliorer les échanges entre les acteurs de l'enseignement supérieur et de l'enseignement scolaire. Ils définissent, indépendamment de telle ou telle filière d'enseignement, les connaissances et compétences nécessaires pour aborder dans les meilleures conditions les études supérieures envisagées par le lycéen. Afin de respecter l'esprit des réformes, cinq principes ont été formalisés en 2021 concernant la formulation des attendus et des critères généraux d'examen des vœux dans le cadre de la procédure Parcoursup.

Le premier porte sur le choix des enseignements de spécialité au lycée, qui ne doit pas conditionner l'admission dans telle ou telle formation – chacune devant en effet autoriser plusieurs combinaisons possibles d'enseignements de spécialités, complétées ou non par des choix d'options. En conséquence, aucune formation de l'enseignement supérieur ne peut écarter un candidat au motif qu'il aurait choisi tel ou tel enseignement de spécialité (principe 2). Concernant les séries générales, aucune référence aux séries de l'ex-baccalauréat général (ES, L et S) ne sera davantage autorisée (principe 3). De même, afin d'éviter que ces séries ne soient remplacées par des combinaisons de spécialités déterminées qui limiteraient les choix ou apparaîtraient comme la condition d'entrée dans une formation de l'enseignement supérieur, aucune référence à une combinaison exclusive d'enseignements de spécialité en terminale n'est autorisée (principe 4). Enfin, les formations devront veiller, lors de la rédaction de leurs éventuels attendus locaux et de leurs critères généraux d'examen des vœux, à ne pas faire mention d'enseignements de spécialité ou d'options, et leur préférer des références à des compétences, connaissances, capacités, niveaux, techniques ou savoir-faire (principe 5).

Les responsables de formation doivent ainsi veiller, lors de l'élaboration de leurs éventuels attendus locaux et de leurs critères généraux d'examen des vœux, à ne pas faire mention d'enseignements de spécialité ou d'option et leur préférer la référence à des compétences, connaissances, capacités, niveaux, techniques ou savoir-faire. Il leur est néanmoins possible, au nom de la transparence et de l'égalité de traitement entre les candidats, de formuler des conseils sur le choix des enseignements de spécialité.

Trois modalités ont été prévues pour la campagne 2021. La grande majorité des formations devront afficher une mention du type : « *La formation peut accueillir des profils variés, quels que soient les enseignements de spécialité et les enseignements optionnels choisis au lycée* ». D'autres pourront conseiller certaines spécialités ou combinaisons de spécialités, à condition d'en mentionner au moins quatre en première et en terminale. D'autres enfin, qui requièrent des connaissances ou des compétences très précises dans certaines disciplines, seront autorisées à titre exceptionnel par le ministère à conseiller moins de quatre combinaisons d'enseignements de spécialité en première et/ou en terminale, sans que leur nombre soit toutefois inférieur à deux.

4.3. ... qui en appelle pourtant à une meilleure coordination des acteurs...

La diversité des sources et les approches parfois très différentes adoptées par les différents acteurs institutionnels posent la question des garanties apportées aux usagers en matière de traitement de l'information. L'avènement des mégadonnées (*big data*) renforce la nécessité de mettre à leur disposition, dans le cadre de l'ouverture et du partage des données publiques (*open data*), des statistiques fiables, cohérentes, reposant sur une méthodologie solide et documentée, afin d'éviter l'exploitation « sauvage » de données libres⁴⁹⁸.

L'élévation générale du niveau de formation confère aujourd'hui à la transition enseignement scolaire/enseignement supérieur une dimension stratégique dans le cadre du continuum bac – 3/bac + 3. Cette évolution interroge la répartition actuelle des rôles entre la Depp et le SIES, ou tout du moins l'existence

⁴⁹⁷ Le site Secondes2018-2019 et le site Horizons2021, développé par l'Onisep en lien avec les ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, fournissent des repères et des ressources d'information aux lycéens de seconde pour qu'ils construisent progressivement leur projet d'avenir. Ces sites sont régulièrement enrichis de fonctionnalités destinées à concrétiser les principes de la présente charte.

⁴⁹⁸ Rapport IGAENR n° 2017-076, (juin 2017). *Mieux intégrer les services statistiques académiques dans le service statistique ministériel*.

de convergences indispensables entre ces deux services⁴⁹⁹, auxquels s'ajoute désormais, au sein du ministère en charge de l'éducation nationale et de la jeunesse, la mission des enquêtes, données et études statistiques de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep), service à compétence nationale⁵⁰⁰ rattaché au directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.

Nonobstant ces limites, et en dépit de l'écart souvent constaté entre le diplôme obtenu et le premier emploi occupé⁵⁰¹, les informations mises aujourd'hui à la disposition des usagers attestent de la complexité du processus d'orientation et d'insertion professionnelle. Le champ de la relation formation-emploi⁵⁰² y est toutefois peu abordé (même si le volet métiers⁵⁰³ est plus détaillé que celui des formations), en raison notamment de la non-mobilisation d'une partie des sources disponibles. Il conviendrait pourtant de mettre ces données à la disposition plus grand nombre, en premier lieu des jeunes et de leurs parents, qui attendent des informations à la fois fiables et facilement accessibles. Les nouvelles technologies, largement utilisées par les acteurs en charge de la vulgarisation et de la diffusion de l'information, pourraient alors permettre de les présenter de manière claire et attractive (sites Internet, infographies, outils en ligne, etc.), à condition toutefois de définir des règles communes aux différents sites et plateformes.

Quoi qu'il en soit, les pouvoirs publics ont un rôle majeur à jouer en la matière, dans la mesure où la production et la mise à disposition d'une information de qualité recouvrent un enjeu d'équité. Le service public régional d'orientation devrait ainsi être en mesure de fournir aux élèves et aux étudiants tous les éléments nécessaires à leur choix. Pour l'heure, les difficultés d'accès à l'information sur l'insertion professionnelle laissent le champ libre à certains acteurs privés, dont le rôle croissant tend à creuser les inégalités sociales en matière d'accès et de traitement de l'information, et donc d'orientation.

4.4. ... dans le cadre d'un régime de compétences partagées entre l'État et la région qui doit être stabilisé

Outre leurs missions régaliennes, telles que l'aménagement du territoire, le développement économique, la mobilité ou la formation professionnelle, les régions se sont vu confier une nouvelle mission en matière d'orientation par la loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel. Elles sont chargées de mettre en œuvre des actions d'information sur les métiers et les filières de formation.

Le législateur a toutefois considéré, lors de l'examen de ce projet de loi, que le transfert aux régions de la responsabilité première en matière d'information sur les métiers et les formations ne saurait priver les personnels de l'État (psy-EN, directeurs de CIO, professeurs, professeurs principaux) de concourir à cette information, qui fait partie intégrante de leurs missions.

L'option consistant à transférer aux régions les structures et les personnels des CIO n'a donc pas été retenue⁵⁰⁴, contrairement aux missions des Dronisep en matière de diffusion et d'élaboration des publications à portée régionale relatives à l'orientation scolaire et professionnelle.

⁴⁹⁹ L'importance des points d'articulation entre les deux services statistiques a nécessité une convention : – répartissant les sujets autour du baccalauréat entre les deux services : Les statistiques du baccalauréat qui relevaient antérieurement du département des statistiques du supérieur de la Depp sont restées à la Depp tandis que le devenir des bacheliers est pris en charge par le SIES. Les statistiques sur les classes post-bac des lycées (STS et CPGE), qui relèvent de l'enseignement supérieur, restent également traitées par la Depp à travers les enquêtes d'effectifs du second degré ; - laissant à la Depp un certain nombre de sujets communs à l'enseignement scolaire et à l'enseignement supérieur : apprentissage, formation continue, financement de l'éducation, relations avec les organisations internationales (sauf pour la recherche) ; - permettant au SIES l'accès à certaines fonctions supports de la Depp.

⁵⁰⁰ Ce service est rattaché au directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.

⁵⁰¹ En 2011, l'Insee estimait à seulement 40 % en moyenne l'adéquation entre spécialité de formation et domaine d'emploi.

⁵⁰² On ne trouve dans les fiches métiers aucun des indicateurs sur la transition formation-emploi (taux d'insertion par filière, taux de déclassement, qualité de l'emploi des débouchés, etc.) et présents pourtant dans certaines sources statistiques (IVA/IPA, enquête Insertion diplômés de l'Université, enquête Insertion CGE).

⁵⁰³ Les informations délivrées par les « acteurs plateforme » couvrent un champ essentiellement circonscrit aux métiers. Tous mettent à disposition un éventail assez complet d'informations sur les métiers : description du métier, niveau de salaire minimum d'entrée, perspectives sur les évolutions de carrière et même souvent quelques informations sur le niveau de demande actuel sur le marché du travail (y compris au niveau régional, voire local en ce qui concerne Pôle emploi).

⁵⁰⁴ Étude d'impact du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, 27 avril 2018. La dimension éducatrice du conseil en orientation dépasse en effet la seule information sur les métiers et les filières délivrée aux jeunes. Il s'agit aussi de faire connaître les conditions d'admission ou d'affectation dans les formations et de susciter une démarche réflexive des élèves

Le législateur a ainsi ajouté un élément de complexité à l'enchevêtrement du régime de compétences partagées en matière d'information et d'orientation, en contradiction avec l'objectif initial du projet de loi qui visait, selon l'étude d'impact, « *une mise en complémentarité cohérente des différents acteurs de l'orientation [devant] permettre de renouveler en profondeur un système de l'orientation qui, en dépit des réformes récentes [...] ne donne pas entière satisfaction, car trop fragmenté et éloigné des réalités régionales* ».

5. Conclusion

Si l'information sur les débouchés professionnels des formations n'est pas le seul critère d'orientation des jeunes, elle doit cependant être rendue plus accessible. Il ne s'agit pas d'uniformiser l'ensemble des sources existantes, dont chacune a son histoire, mais de renforcer la coordination entre les nombreux acteurs qui interviennent dans le champ de l'information, dans un contexte marqué par le développement massif des réseaux sociaux, l'évolution rapide des technologies et des organisations et la complexité de l'insertion professionnelle qui en résulte.

Les opérateurs publics (Depp, SIES, Insee, Céreq, Dares et Onisep), qui disposent d'une forte expertise en la matière, doivent s'emparer conjointement du sujet et mobiliser les données statistiques existantes pour améliorer la qualité et la cohérence de l'information diffusée aux jeunes et à leurs parents et faciliter son appropriation.

Certains partenariats commencent à se nouer entre la Depp, le SIES et l'Insee pour assurer le suivi d'un panel d'élèves (de l'entrée en sixième à l'insertion dans la vie active) ou encore entre la Depp et la Dares dans le cadre de la réforme de l'apprentissage. Il convient de soutenir et de développer ces synergies, encore trop limitées aujourd'hui, afin de produire et de diffuser une information fiable, complète, accessible et fine sur les parcours scolaires et l'insertion professionnelle des jeunes⁵⁰⁵.

Certes, il existe une volonté politique de structuration des acteurs publics en charge de l'accueil, de l'information et de l'orientation, qui s'est d'ailleurs affirmée à trois reprises en moins d'une décennie dans le cadre de la définition d'un service public d'orientation. Cependant, force est de constater que la clarté et la simplicité ne semblent pas avoir été les premiers critères retenus pour définir le dispositif destiné à délivrer l'information aux usagers, alors même que le traitement et la diffusion de l'information constituent le cœur de métier des acteurs du SPRO.

Un effort tout particulier des pouvoirs publics apparaît aujourd'hui indispensable. Il s'agit, d'une part, de mieux coordonner les opérateurs publics en charge de la production et de la diffusion de l'information, d'autre part, de permettre une meilleure exploitation 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 ces opérateurs publics, 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.

favorisant la connaissance de leurs capacités, aptitudes, intérêts et aspirations. L'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leur projet d'orientation nécessite également une connaissance précise de leur profil qui relève tout particulièrement du rôle des enseignants et des psy-EN.

⁵⁰⁵ France stratégie information sur *L'orientation en fin d'études : un enjeu d'équité et de qualité*, février 2019.

6. Préconisations

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.

Chapitre 4. Le décrochage scolaire et universitaire

Il faut attendre les années 2000 et le sommet de Lisbonne pour que le terme de décrochage⁵⁰⁶ 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.

Bien qu'il ne soit pas nouveau⁵⁰⁷, le décrochage constitue aujourd'hui un sujet de préoccupation majeur pour la plupart des pays du fait de son ampleur⁵⁰⁸ et de ses conséquences humaines, sociales⁵⁰⁹ et économiques⁵¹⁰. Il fait l'objet à ce titre de nombreuses études et comparaisons internationales⁵¹¹. Les États membres de l'Union européenne se sont notamment 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 %⁵¹².

Offrir à tous les jeunes une qualification suppose en effet 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. C'est encore plus vrai pour l'enseignement supérieur, où les notions de décrochage ou de réussite ne permettent pas de rendre compte de la réalité des parcours des étudiants.

Il s'agit moins ici d'analyser toutes les dimensions du décrochage que de comprendre comment celui-ci, longtemps relégué aux marges du système éducatif, en est venu à occuper une place de plus en plus importante dans le discours politique. La lutte contre les sorties précoces, considérées par certains comme le symptôme des dysfonctionnements du système éducatif, voire comme un phénomène intrinsèque à ce dernier⁵¹³, est ainsi depuis deux décennies au cœur de toutes les réformes aussi bien dans l'enseignement scolaire que dans l'enseignement supérieur⁵¹⁴.

L'analyse des étapes qui ont conduit à la prise en compte, dans l'enseignement secondaire, du rôle de l'École dans le processus de décrochage⁵¹⁵ permet d'appréhender les éléments de rupture et de continuité des politiques publiques. De nombreuses recherches ont mis en évidence l'existence de facteurs à la fois individuels et contextuels, dont les interactions s'avèrent souvent complexes. Leur mise en perspective est

⁵⁰⁶ En France, le terme de décrochage va progressivement remplacer celui de déscolarisation et de non-qualification.

⁵⁰⁷ L'émergence du paradigme du décrochage dans l'enseignement secondaire est en effet corrélée à l'affirmation du droit à la qualification pour tous les élèves, reconnu depuis la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. La Nation s'était alors fixé comme objectif de conduire l'ensemble d'une classe d'âge au niveau V (CAP-BEP) et 80 % au niveau IV (baccalauréat) à l'horizon 2000.

⁵⁰⁸ En France, selon la définition administrative qui en est donnée, on estime le flux annuel de jeunes de plus de 16 ans qui sortent de formation initiale sans aucun diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges à environ 85 000 en 2017 (contre 135 000 en 2011). L'estimation en pourcentage – soit entre 11 et 12 % – plutôt qu'en valeur absolue est désormais privilégiée compte tenu d'une part de la taille de l'échantillon, d'autre part des variations démographiques.

⁵⁰⁹ Selon le rapport de diagnostic de la modernisation de l'action publique (MAP), en France comme à l'étranger, les sans-diplômes se trouvent plus souvent au chômage, notamment de longue durée, occupent plus souvent des emplois précaires et peu qualifiés et présentent un état de santé dégradé par rapport à la population diplômée. Le risque de chômage est en effet aujourd'hui deux fois plus important pour les jeunes sans diplôme que pour ceux qui ont le baccalauréat ou un titre équivalent.

⁵¹⁰ Une étude du cabinet Boston Consulting Group (BCG) datant de 2012 affirme que les coûts associés au décrochage d'un jeune, cumulés tout au long de sa vie, se situeraient entre 200 000 et 300 000 € selon les pays. Pour la France ce coût est évalué à 230 000 €, mais reste probablement sous-estimé.

⁵¹¹ Commission européenne, *Eurostat statistics explained*, version 18 juin 2018, ISSN 2443-8219.

⁵¹² Cette cible a été atteinte et dépassée depuis 2016 et ce taux se situait à 8,9 % en 2018, Insee, *tableau de bord indicateurs de richesse nationale*, 23 décembre 2019.

⁵¹³ Jacques Pain, (2010). *Déscolariser le décrochage ?* Colloque de l'AMSE. Monterrey.

⁵¹⁴ Entre 2003 et 2013, en dix ans, il y a eu pas moins de cent soixante-cinq préconisations dans le champ des politiques publiques pour venir à bout du phénomène. Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-059, (juin 2013). *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*.

⁵¹⁵ Le rapport Schwartz de 1981, le programme NouvelleS ChanceS de 1999, le plan « Agir pour la jeunesse » de 2009, le plan d'action « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage » de 2014, l'Obligation de formation pour les 16-18 ans. Tous ces textes et programmes intègrent les thématiques structurantes du rapport Schwartz : réussir l'orientation au sein du système de formation, combattre le décrochage scolaire notamment des 16-18 ans, faciliter l'engagement, etc.

toutefois révélatrice des difficultés que rencontre le système éducatif à appréhender comme à circonscrire un phénomène mal défini. Elle permet de faire le lien entre les réformes en cours en matière de sécurisation des parcours, d'accès à la qualification, d'obligation de formation jusqu'à la majorité⁵¹⁶ ou encore d'accompagnement personnalisé et met en lumière à toutes les étapes du parcours scolaire et universitaire la relation organique entre orientation, réorientation, formation et lutte contre le décrochage.

1. Le décrochage dans l'enseignement secondaire

Les sortants sans qualification du système de formation initiale sont restés invisibles aussi longtemps que la situation du marché de l'emploi a permis leur insertion professionnelle – leur prise en charge relevant alors avant tout de politiques ciblées sur l'emploi et/ou la dimension sécuritaire. Le passage d'un enseignement réservé à une élite à un enseignement de masse accompagné d'un niveau élevé de décrochage scolaire a progressivement conduit à la mise en place de politiques centrées sur la prévention – y compris précoce – et visant à rendre plus inclusives les pratiques éducatives et pédagogiques.

1.1. Un phénomène longtemps relégué aux marges du système de formation

Les notions d'échec scolaire et de sortie sans qualification ont longtemps été confondues, l'intérêt porté à la première reposant avant tout sur le « *sentiment de gâchis que représentent les médiocres performances scolaires des élèves réputés doués et non d'une préoccupation pour les cohortes d'élèves qui entrent dans la vie active sans bagage réel* »^{517 518}. Cette relative indifférence à l'égard de la difficulté scolaire tient en partie au peu d'intérêt des pouvoirs publics pour des élèves qui « *décrochaient* » moins qu'ils ne quittaient l'école pour entrer dans la vie active⁵¹⁹.

1.1.1. Le décrochage scolaire : un corollaire d'une École de masse

La création du collège « unique » et l'augmentation des effectifs scolarisés dans le second degré à l'issue des réformes des années 1960 et 1970 ont progressivement conduit à considérer le décrochage comme un problème relevant des politiques publiques et conforté les travaux de recherche dans ce domaine⁵²⁰. Cependant, il s'agissait surtout « *d'accrocher* » au système de formation une partie de la jeunesse qui en était jusqu'alors exclue. En un mot, des jeunes « *inadaptés aux nouvelles structures professionnelles, [qui] ne trouvent pas dans [l'] organisation scolaire, entre la classe de fin d'études ou le lycée et l'atelier ou la caserne, le cadre éducatif qui conviendrait à des esprits déjà adultes par la mentalité, quoique enfantins par le degré d'instruction* »⁵²¹.

Nonobstant certaines expérimentations destinées à prendre en compte ces « *laissés pour compte du système scolaire* »⁵²² en leur proposant notamment des contrats éducatifs fondés sur l'alternance, la gestion de ces jeunes en rupture scolaire a d'abord été assurée par le secrétariat à la formation professionnelle, puis

⁵¹⁶ Par lettre de mission en date du 11 mars 2019, le Premier ministre a confié une mission relative à la mise en œuvre de l'obligation de formation pour les jeunes de 16 à 18 ans à Sylvie Charrière, députée de Seine-Saint-Denis, et Patrick Roger, conseiller municipal de Strasbourg et conseiller délégué de l'Eurométropole, président de la mission locale et de la maison de l'emploi de Strasbourg. Le rapport a été remis le 13 janvier 2020. Consacrée par l'article 15 de la loi du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance, l'obligation de formation pour tout jeune à l'issue de la scolarité obligatoire, et ce jusqu'à sa majorité, s'appliquera à compter de la rentrée 2020. La mise en place d'une obligation de formation jusqu'à la majorité s'inscrit dans un mouvement d'élévation du niveau de qualification attendue pour tous les jeunes à l'issue de la scolarité. Bien que le cadre réglementaire n'ait pas fondamentalement évolué depuis l'ordonnance Berthoin de 1959 consacrant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, les lois d'orientation successives de 1989, 2005 et 2013 sur l'École sont venues affirmer le droit à une qualification professionnelle pour tous et fixer à l'État, de façon de plus en plus affirmée, l'objectif de qualifier chaque jeune.

⁵¹⁷ Alain Hussenet, Patrick Santana, (2004). *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Haut conseil à l'évaluation de l'école.

⁵¹⁸ L'école dite de « Jules Ferry » diplômait du certificat d'études au mieux 50 % d'une génération avant la Deuxième Guerre mondiale.

⁵¹⁹ Jean-Paul Delahaye, Frédérique Weixler, (2017). *Le décrochage scolaire, entre parcours singuliers et mobilisation collective, un défi pour l'école*, Paris, Berger-Levrault.

⁵²⁰ Pierre-Yves Bernard, (2014). *Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire*, Carrefours de l'éducation, n° 37, p. 29-45.

⁵²¹ Louis Cros, (1961). *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP.

⁵²² Jacques Giffard, dès 1971.

par le ministère du travail et de l'emploi⁵²³. Ce lien avec la qualification et le monde de l'entreprise sera par la suite systématiquement renforcé au sein même de l'éducation nationale.

1.1.2. Une prise en charge progressive par l'École

C'est dans ce contexte que Bertrand Schwartz⁵²⁴, reconnu pour son expertise dans le domaine de la formation et de l'emploi, se voit confier au début des années 1980 une mission en vue d'améliorer l'insertion des jeunes de 16 à 21 dans la vie professionnelle. À l'époque, 200 000 jeunes sortent chaque année du système de formation sans diplôme⁵²⁵. Il préconise dans son rapport remis au Premier ministre le 15 septembre 1981 de s'appuyer sur des structures locales, partenariales et transversales pour mettre en œuvre une politique d'insertion sociale et professionnelle efficace. Sont alors créées les permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) et les missions locales, chargées d'aider les publics les plus fragiles à résoudre l'ensemble des problèmes liés à leur insertion sociale et professionnelle. L'accent est ainsi mis sur l'emploi et l'insertion professionnelle et la prise en charge de ces jeunes est assurée par des structures extérieures à l'École.

Il faut attendre 1986 et le plan d'urgence pour l'emploi des jeunes pour qu'un dispositif plus large soit mis en place avec le dispositif d'insertion des jeunes de l'éducation nationale (Dijen), qui propose aux élèves âgés d'au moins seize ans un retour en formation et/ou l'accès à un diplôme. Deux dispositifs sont créés : le cycle d'insertion professionnelle par alternance (Cippa), et le module de repréparation à l'examen par alternance (Morea). Le premier accueille des élèves sans affectation à l'issue du collège, le second des élèves de second cycle (CAP, BEP ou baccalauréat). En 1995, le Dijen prend le nom de mission générale d'insertion (MGI)⁵²⁶.

1.1.3. Naissance de la MGI et responsabilisation des établissements

Inscrite dans la loi d'orientation de 1989, la mission générale d'insertion de l'éducation nationale est intégrée aux établissements d'enseignement secondaire⁵²⁷. La note de service du 16 mars 1995⁵²⁸ qui crée ce dispositif placé sous la responsabilité du chef d'établissement lui assigne deux objectifs : réduire le nombre de sorties sans qualification du système éducatif ; préparer tous les élèves de plus de seize ans à une qualification reconnue en vue d'une insertion sociale et professionnelle durable.

Pour la première fois, il s'agit de responsabiliser les établissements scolaires en leur faisant obligation d'assurer le suivi en matière d'accès à la qualification de chaque jeune qui sort sans solution du système éducatif pendant l'année suivant sa sortie. Sans aller jusqu'à affirmer que « *c'est la faute du système* », il s'agit bien de reconnaître une responsabilité de l'établissement dans la réussite des élèves qui lui sont confiés. À cette fin, un groupe d'aide à l'insertion (GAIN) est créé au sein de chaque établissement scolaire. Piloté par le chef d'établissement, ce dispositif est chargé de recenser et d'accueillir les élèves démotivés, absentéistes et qui courent de ce fait un risque de sortie prématurée, en prenant les mesures d'accompagnement nécessaire et en leur permettant de surmonter les difficultés rencontrées.

⁵²³ En 1977, 1978 et 1979, trois pactes nationaux pour l'emploi des jeunes se succèdent comportant notamment des mesures incitatives pour les entreprises.

⁵²⁴ Bertrand Schwartz a été notamment directeur de l'école des Mines de Nancy, conseiller technique au ministère en charge de l'éducation nationale, délégué interministériel à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté.

⁵²⁵ Le taux de chômage des jeunes est trois fois plus élevé que celui des adultes et les filles représentent 60 % des chômeurs de 16 à 21 ans.

⁵²⁶ La mission générale d'insertion trouve son origine dans les premiers dispositifs créés au sein de l'éducation nationale pour les élèves de ce qu'on appelle encore l'enseignement technique. Selon le rapport Schwartz, cette filière semble concentrer les signes de l'échec scolaire : abandons importants, taux d'échecs élevés aux examens, contenus inadaptés des formations. En 1981 y sont créées les premières structures, sous formes d'équipes ressources académiques, appelées JED (« Jeunes en difficulté ») chargées de monter des actions en direction des jeunes risquant de sortir de l'enseignement professionnel sans qualification. En 1984, le gouvernement lance l'opération 60 000 jeunes, sous la forme de formations complémentaires adaptées aux nécessités économiques locales. L'année suivante sont créés les cycles d'insertion professionnelle par alternance (Cippa) chargés d'accueillir les élèves sans qualification, et de leur proposer un parcours de formation et d'orientation. Les Cippa sont localisés dans les établissements du second degré (collèges, lycées). Les Cippa constituent ainsi la première mesure institutionnelle de traitement du décrochage scolaire à l'intérieur de l'Éducation nationale. Pierre-Yves Bernard, (2014). *Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire*, Carrefours de l'éducation, n° 37, p. 29-45.

⁵²⁷ *Ibid.*

⁵²⁸ La mission générale d'insertion (MGI) est créée avec la note de service de la direction des lycées et collèges du 16 mars 1995. Cette note s'inscrit dans le cadre de la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 qui place l'élève au centre du système éducatif.

En théorie, l'ensemble des acteurs est concerné par la mission générale d'insertion. Bien qu'il ait obtenu des résultats significatifs⁵²⁹, ce dispositif demeure en marge du fonctionnement ordinaire des établissements et reste méconnu de la plupart des enseignants⁵³⁰. Il faut attendre la fin des années 1990 pour que la mission générale d'insertion de l'éducation nationale bénéficie d'une nouvelle impulsion politique.

1.2. Limites d'une politique nationale interne au ministère chargé de l'éducation nationale

En 1999, le ministère chargé de l'éducation publie une circulaire⁵³¹ intitulée Programme NouvelleS Chances qui place la MGI au cœur d'une politique globale de lutte contre les sorties sans qualification. C'est l'occasion, d'une part, de souligner les risques qui pèsent sur les décrocheurs en matière de chômage et de précarité, d'autre part, de rappeler l'objectif fixé par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 : conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP. Cette circulaire marque un tournant dans l'histoire des politiques de lutte contre les sorties sans qualification. Non seulement elle participe d'une restructuration du système scolaire, mais elle vise au développement des liens avec le monde économique à travers cinq grands objectifs : mieux connaître les élèves concernés, avec la mise en place d'un système de veille dans chaque établissement ou bassin de formation ; prévenir les ruptures au collège par la mise en place d'une aide individualisée dans le cadre du fonctionnement normal de la classe ; construire des parcours de formation qualifiante après le collège ; enrichir l'offre de formation au niveau V ; inscrire le dispositif NouvelleS Chances dans le cadre des politiques européennes⁵³².

Bien que l'établissement constitue de l'avis général l'échelon le plus pertinent en matière de lutte contre le décrochage, il apparaît difficile de le mobiliser autour d'un phénomène concernant un nombre limité d'élèves, lesquels disparaissent bien souvent des effectifs. Qu'il s'agisse de la prévention des sorties prématurées du système de formation, du suivi des jeunes concernés ou des modalités de remédiation, la démarche bute là encore sur le caractère marginal du décrochage et sur la faible implication des personnels qui en résulte.

Au cours de la décennie qui suit, les émeutes urbaines de 2005, attribuées au sentiment d'abandon⁵³³ éprouvé par certains jeunes, et la crainte d'une aggravation de la fracture sociale incitent les pouvoirs publics à poursuivre et à amplifier les efforts en faveur de la lutte contre le décrochage scolaire. Le constat de l'époque est en effet sans appel : *« les mesures prises en France en faveur des jeunes sortis sans qualification relèvent essentiellement de l'alternance ou de l'insertion et ainsi de l'emploi, plutôt que de l'éducation [...] Il est frappant de constater qu'en matière de sorties sans qualification, on observe, on constate, on fait des suivis, on crée un observatoire, on fait des dossiers et des études et que peu d'actions se font en dehors de la MGI⁵³⁴ »*.

1.3. Mise en œuvre d'une politique interministérielle de lutte contre le décrochage

Au-delà des problématiques complexes de financement, les actions des différents services de l'État demeurent insuffisamment articulées entre elles. Si l'éducation nationale contribue à l'insertion professionnelle des jeunes par le biais de la MGI, elle n'est pas toujours partie prenante des différents dispositifs ou programmes d'insertion. Cette absence de cohérence favorise le « zapping » des jeunes, qui passent de dispositif en dispositif, sans bénéficier d'un suivi dans la durée. La coordination des différents acteurs constitue dès lors un enjeu essentiel en matière de repérage et d'accompagnement des jeunes

⁵²⁹ 47 000 jeunes.

⁵³⁰ Les personnels de la MGI étaient souvent non titulaires et en situation eux-mêmes de précarité au sein de l'institution.

⁵³¹ La circulaire n° 99-071 du 17-05-1999 intitulée *Programme NouvelleS Chances*.

⁵³² La circulaire précise que *« les actions du programme "NouvelleS Chances" pour les jeunes après la fin de la scolarité obligatoire peuvent bénéficier de crédits substantiels de la part du Fonds social européen jusqu'à la fin de l'année 1999 »*.

⁵³³ Une étude sociologique réalisée dans la ville d'Aulnay-sous-Bois après les émeutes a montré que *« plus généralement s'exprime le sentiment d'une relégation scolaire, le fait d'être cantonné dans des "lycées pourris", qui résulte de la compétition scolaire et de la volonté des établissements de sélectionner les meilleurs »* Cichelli, Vincenzo et alii, (2007). *Retour sur les violences urbaines de 2005*, Horizons stratégiques n° 3 La Documentation française.

⁵³⁴ Rapport IGEN-IGAENR, n° 2005-074, (juin 2005). *Sorties sans qualification, analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*.

décrocheurs. L'établissement n'étant qu'un des maillons de la chaîne, il convient de repenser l'ensemble du dispositif de lutte contre les sorties sans qualification.

Le plan « Agir pour la jeunesse »

Par sa dimension interministérielle et son articulation avec l'action des collectivités territoriales, le plan « Agir pour la jeunesse » de 2009 marque, de ce point de vue, une nouvelle étape dans le déploiement d'une politique publique de lutte contre le décrochage scolaire. Il s'inscrit dans le cadre de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, qui fait obligation à chaque établissement du second degré, y compris les centres de formation d'apprentis (CFA), de transmettre les coordonnées de leurs anciens élèves et apprentis sortis sans diplôme du système de formation initiale aux organismes désignés par le préfet ainsi qu'à la mission locale.

Soucieux de disposer d'un état précis de la situation et de pouvoir repérer, suivre et contacter les jeunes en situation de décrochage, le législateur a souhaité pour la première fois conférer à la lutte contre le décrochage une base législative et réglementaire⁵³⁵. Un système interministériel d'échange d'informations (SIEI) est spécifiquement conçu pour identifier les jeunes de seize à dix-huit ans sortis du système éducatif sans diplôme et leur permettre de se réinscrire dans un parcours de formation, d'accompagnement ou d'exercer une activité d'intérêt général afin de préparer leur entrée dans la vie active. Pour faciliter l'atteinte de ces deux objectifs, des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD)⁵³⁶ sont mises en place à partir de 2011.

L'interfaçage des différentes bases de données permet d'améliorer le repérage des élèves décrocheurs et des sortants sans qualification. Les préfets sont dès lors en mesure de mettre en place « *une coordination locale – ou la consolider si elle est déjà opérationnelle ou expérimentée sur le territoire – pour proposer sans délai des solutions de formation ou d'insertion aux jeunes identifiés comme décrocheurs, en cours ou en fin d'année scolaire*⁵³⁷ ».

Si le SIEI et les 380 plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs ont permis des progrès notables dans le repérage et la prise en charge des décrocheurs (cf. annexe 5), le cloisonnement des formations et le fonctionnement même de l'orientation continuent de faire obstacle à la mise en œuvre d'une école réellement inclusive⁵³⁸. Deux points doivent en particulier faire l'objet d'une réflexion de fond. Le premier concerne l'évaluation, jugée par certains démotivatrice pour les élèves les plus fragiles ; le second, l'usage fait de cette évaluation et son rôle dans les décisions d'orientation, alors même que la rigidité de l'offre constitue un frein à la mise en œuvre de la notion de parcours.

⁵³⁵ Avec l'ajout au code de l'éducation d'un article L. 313-7, conformément aux termes de la loi du 24 novembre 2004 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie modifiée par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

⁵³⁶ La circulaire de rentrée du 16 mars 2010 précise aux acteurs académiques que « *le module Sconet-SDO automatise le repérage des élèves sans solution de formation, facilite le travail de suivi des élèves en risque de rupture scolaire et favorise les échanges d'informations entre les acteurs au sein de l'établissement scolaire, sous la responsabilité du chef d'établissement, et avec les autorités académiques* ». L'objectif est de permettre le maintien des jeunes concernés dans une formation menant à un diplôme professionnel comme le prévoit le code de l'éducation. C'est clairement signifier aux établissements leur responsabilité dans la prévention du décrochage. En complément la circulaire du 16 mars 2010 indique que « *la création de "micro-lycées" qui répond à la double démarche des dispositifs de la deuxième chance et des structures scolaires expérimentales peut être aussi une solution très appropriée pour les élèves décrocheurs en mesure de reprendre des études générales. À terme, l'objectif visé est d'en compter au moins un par académie* ». Cet objectif est désormais largement atteint avec une progression régulière depuis cette date.

⁵³⁷ Ces orientations ont trouvé leur traduction dans la loi, par l'ajout au code de l'éducation des articles L. 313-7 et L. 313-8 (cf. annexe 1) et sont soutenues par des moyens financiers spécifiques, inscrits au sein du fonds d'expérimentations pour la jeunesse (FEJ), placé sous la tutelle du ministre en charge de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

⁵³⁸ Un rapport des inspections générales de l'éducation nationale de juin 2013 pointe le manque de stratégie inclusive dans l'organisation même du système éducatif et du fonctionnement de l'orientation, *L'organisation de l'école et la structuration en filières produisent du décrochage, car elles contribuent au « tri » des élèves*. Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-059, (juin 2013). *Agir contre le décrochage scolaire, alliance éducative et approche pédagogique repensée*.

1.4. Une nouvelle étape dans la lutte contre le décrochage scolaire

Dans ce contexte, il devient nécessaire de faire évoluer le concept de la mission générale d'insertion. Une nouvelle mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) se substitue alors à l'ancienne MGI⁵³⁹. Deux finalités lui sont assignées :

- réduire, par des actions de prévention, le nombre de sorties sans qualification ;
- prendre en charge les élèves décrocheurs de plus de seize ans en vue d'un retour en formation et/ou de l'obtention d'une qualification reconnue, en vue d'une insertion sociale et professionnelle durable.

Cette nouvelle dénomination n'est pas anodine. Elle met en évidence l'objectif majeur assigné à la prévention du décrochage scolaire et à la sécurisation des parcours pour l'accès à une qualification professionnelle. Le plan « *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage* » de 2014, issu de l'évaluation de politiques publiques^{540 541} menées par le ministère en charge de l'éducation nationale et ses partenaires et soutenu par le secrétariat général à la modernisation de l'action publique (SGMAP), met alors l'accent sur la nécessité d'une approche globale du décrochage intégrant la prévention.

Structuré autour d'un certain nombre d'axes⁵⁴², ce plan met en œuvre l'article 14 la loi de refondation de l'école⁵⁴³ qui consacre un droit au maintien en formation⁵⁴⁴ et un droit au retour en formation⁵⁴⁵ pour les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme. Ces mesures visent à promouvoir une dynamique systémique et partenariale tenant compte également des modifications apportées par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Cette loi confie en effet aux régions, en lien avec les autorités académiques, la coordination des actions en faveur des jeunes sortis sans qualification de formation initiale tout en maintenant *via* la signature d'un protocole d'accord⁵⁴⁶ la responsabilité de l'État dans le repérage de ces jeunes⁵⁴⁷.

La généralisation des plateformes de suivi et d'appui répond au souci, d'une part, de rendre la prise en charge des jeunes sortis sans diplôme à la fois plus rapide et plus efficace, d'autre part, de renforcer la visibilité du dispositif prévu à cet effet. Parties intégrantes des réseaux Formation qualification emploi (Foquale) qui

⁵³⁹ Circulaire n° 2016-212 du 30-12-2016 relative à la lutte contre le décrochage scolaire.

⁵⁴⁰ Une évaluation menée par le ministère en charge de l'éducation nationale et ses partenaires, et soutenue par le SGMAP a conduit à la rédaction de deux rapports (apport de diagnostic et un rapport final).

⁵⁴¹ Rapport de diagnostic, *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*, mars 2014, secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP), MEN.

⁵⁴² Prévenir : avec les formations des équipes éducatives, généralisation des alliances éducatives et expérimentation des parcours aménagés de la formation initiale expérimentés en 2015 et renforcement du lien avec les parents (mallette des parents généralisée en CP et en sixième, alliances éducatives, ressources spécifiques sur l'espace Onisep). Sécuriser les parcours des élèves : conservation des acquis et le doublement de droit dans leur établissement pour les élèves qui ont échoué à l'examen. Offrir une nouvelle chance : garantir à tout jeune qui a échoué aux examens une place dans son EPLE d'origine pour se re-préparer en étant accompagné et en conservant le bénéfice de ses acquis et rendre effectif le droit-au retour inscrit dans la loi – pour tout jeune non qualifié à revenir en formation notamment en développant les structures de retour à l'école.

⁵⁴³ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

⁵⁴⁴ Le premier alinéa de l'article 122-2 du code de l'éducation dispose désormais que : « *Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation sanctionné par un diplôme national ou un titre professionnel enregistré et classé au niveau 3 du répertoire national des certifications professionnelles doit pouvoir poursuivre des études afin d'acquérir ce diplôme ou ce titre. L'État prévoit les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découle* ».

⁵⁴⁵ Le deuxième alinéa de l'article 122-2 du code de l'éducation dispose désormais que : « *Tout jeune sortant du système éducatif sans diplôme bénéficie d'une durée complémentaire de formation qualifiante qu'il peut utiliser dans des conditions fixées par décret. Cette durée complémentaire de formation qualifiante peut consister en un droit au retour en formation initiale sous statut scolaire* ».

⁵⁴⁶ Un protocole d'accord signé en août 2015 entre l'Association des régions de France (ARF) et l'État concernant la prise en charge des jeunes sortants du système de formation initiale sans un diplôme national ou une certification professionnelle.

⁵⁴⁷ L'article L. 313-7 du code de l'éducation dispose que : « *Le dispositif de collecte et de transmission des données prévu au présent article est mis en œuvre et coordonné au niveau national par l'État. Les actions de prise en charge des jeunes sortants du système de formation initiale sans un diplôme national ou un titre professionnel enregistré et classé au répertoire national des certifications professionnelles sont mises en œuvre et coordonnées au niveau local par la région, en lien avec les autorités académiques* ».

se déploient sur l'ensemble du territoire et du Service public régional de l'orientation⁵⁴⁸ (SPRO), ces plateformes de suivi et d'appui jouent en particulier un rôle central dans la mise en œuvre du droit au retour en formation⁵⁴⁹ sous les trois statuts possibles (scolaire, apprenti/en alternance, stagiaire de la formation professionnelle).

1.5. Décrocheurs scolaires : De quoi parle-t-on ? Qui sont-ils ? Combien sont-ils ?

L'absence de consensus sur une définition commune du phénomène a longtemps fait obstacle à l'émergence d'une politique intégrée de lutte contre le décrochage englobant de façon cohérente les champs de la prévention, de l'intervention et de la remédiation dans le cadre d'une action coordonnée (cf. annexe 5). Il est difficile de mesurer l'ampleur du phénomène, tant les éléments censés permettre d'en définir les contours font figure de constructions sociales. D'une part, le décrochage ne saurait se confondre avec l'absentéisme ou encore l'échec scolaire, qui peuvent en être les symptômes ; d'autre part, il constitue à la fois un processus et son résultat, qui peut s'expliquer de différentes façons tout au long de la scolarité du jeune.

De façon générale, on appelle décrochage scolaire l'abandon en cours d'études ou de formation, sous statut scolaire ou en apprentissage. La distinction opérée en fonction de l'âge (selon que le jeune a plus ou moins de seize ans) tient à la nature de la prise en charge, qui relève quasi exclusivement de l'Éducation nationale pour les jeunes soumis à l'obligation scolaire. En fait, la définition est plurielle, comme l'atteste la terminologie employée. On utilise en effet les termes de « décrocheurs » ou de sortants « sans qualification », voire « sans diplôme ». Bien qu'il s'agisse de parcours singuliers, dont le seul point commun est la situation de fragilité des jeunes concernés, l'abandon scolaire est l'aboutissement d'un processus au cours duquel se cumulent difficultés personnelles, familiales et scolaires.

Au-delà de la terminologie retenue, sont généralement considérés comme décrocheurs les jeunes qui quittent pour la première fois le système de formation initiale sans diplôme ou avec au plus le brevet des collèges pour rejoindre le marché du travail ou se trouver en situation d'inactivité. Deux indicateurs de flux (taux de sortants sans diplôme) et de stock (taux de sortants précoces) servent à mesurer l'ampleur du phénomène à partir de l'enquête emploi en continu de l'Insee.

Le premier mesure le nombre d'élèves de plus de quinze ans sortant du système de formation initiale sans diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire. En 2010, on estimait leur nombre à environ 135 000⁵⁵⁰, soit 17,5 % de la classe d'âge (111 000, soit 16 % hors DOM-TOM). En 2016⁵⁵¹, il ne représentait plus que 12 % d'une classe d'âge, soit une baisse très significative en quelques années.

Le second sert de base aux objectifs « Europe 2020 » relatifs à la réduction de l'abandon précoce. Sont considérées comme décrocheurs les personnes de 18 à 24 ans qui ont quitté le monde de l'éducation ou de la formation avec le niveau de l'enseignement secondaire inférieur. En France, on estimait leur nombre à 620 000, soit 11,3 % de la classe d'âge en 2010 et à seulement 8,9 % en 2018.

Ces deux indicateurs, bien que cohérents, ne mesurent pas la même réalité. Ils ne doivent pas être confondus par ailleurs avec la définition de l'article L. 313-7 du code de l'éducation, qui définit la population concernée par le système interministériel d'échanges d'informations comme les « anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire ».

⁵⁴⁸ La loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale (article 22) confère aux régions un rôle nouveau de mise en œuvre et de coordination de la prise en charge des jeunes sortis sans qualification, en lien avec les autorités académiques. En conséquence, ce ne sont désormais plus les préfets de département qui nomment les responsables de PSAD, mais les présidents de conseils régionaux (code de l'éducation 313-7). Le protocole d'accord signé entre l'État et l'ARF le 29 juillet 2015 précise la mise en œuvre de l'article 22 et pose le principe d'une déclinaison territoriale à travers la signature d'une convention entre la région et l'État dans chaque territoire visant à préciser l'organisation, la cartographie et les moyens des plateformes (protocole sur le décrochage État ARF 2015).

⁵⁴⁹ Circulaire n° 2017-066 du 12-4-2017, *Lutte contre le décrochage scolaire*. Instruction concernant la mobilisation du droit au retour en formation et le maintien en formation au service de la lutte contre le décrochage scolaire.

⁵⁵⁰ En incluant les DOM-TOM.

⁵⁵¹ L'état de l'école 2019. Le choix est fait désormais de présenter cet indicateur uniquement sous forme de taux et non de valeur absolue pour lisser les effets liés aux variations strictement démographiques. Cependant si on souhaite disposer d'une estimation le Céreq évoque 85 000 jeunes en flux.

On évoque ainsi, en parlant de décrochage, à la fois les jeunes qui ont quitté l'école et ceux qui demeurent scolarisés, mais ne sont plus activement impliqués dans l'acquisition de connaissances et de compétences (décrochage cognitif). Les élèves sont ainsi susceptibles d'être à la fois décrocheurs (processus) et décrochés (résultat). Au-delà d'une approche quantitative du phénomène, qui diffère selon la définition de ce dernier, l'analyse des déterminants des sorties sans diplôme fait apparaître certains profils d'élèves comme étant davantage exposés au risque de décrochage.

De récentes études internationales mettent en lumière la relative hétérogénéité des populations concernées par le décrochage scolaire. Celui-ci touche ainsi à des degrés divers des jeunes issus de toutes les catégories socioprofessionnelles, indépendamment des origines et des structures familiales⁵⁵². Certains facteurs, à la fois individuels et contextuels, augmentent cependant le risque de décrochage de façon significative, sans qu'on puisse rendre compte véritablement de leurs interactions⁵⁵³.

La plupart des chercheurs s'accordent à considérer le décrochage comme un processus multifactoriel, faisant intervenir des facteurs liés ou non à la scolarité de l'élève qui interagissent entre eux⁵⁵⁴. Les Québécois parlent ainsi de « *non-appartenance* » au lycée ou de non-affiliation pour désigner un processus complexe, individuel, familial et institutionnel au terme duquel un lycéen décroche⁵⁵⁵. Si le genre⁵⁵⁶, le milieu socio-économique, la structure familiale, l'origine ethnique ou encore le profil psychosocial peuvent jouer un rôle déterminant, les caractéristiques scolaires des élèves constituent le premier facteur de sortie sans qualification (redoublement au collège, niveau scolaire à l'entrée en sixième, redoublement en primaire, niveau de compétences en mathématiques et en français). Une étude de la Depp montre que la moitié des décrocheurs ont un niveau faible à l'entrée en sixième⁵⁵⁷. Tous les décrocheurs ne présentent cependant pas des difficultés scolaires : un sortant sur cinq était un « bon élève » en sixième.

De façon générale, le décrochage n'en est pas moins considéré comme le produit de l'échec scolaire, faute de données permettant de l'en distinguer, et alors même que les principaux facteurs déclencheurs des ruptures sont désormais mieux connus⁵⁵⁸. Observable à tous les niveaux, le décrochage apparaît toutefois d'ampleur variable selon le type d'établissement et le niveau d'études considérés, avec une forte concentration du phénomène à l'entrée du lycée professionnel. Ce dernier est en effet le premier concerné par les sorties précoces du système scolaire en Europe, quel que soit le pays⁵⁵⁹.

Une typologie des décrocheurs, si elle permet de mieux cerner les publics « à risque » afin de mettre en place des stratégies de remédiation, ne rend compte que partiellement de la complexité du phénomène. L'analyse des interactions entre l'élève, les parents et l'école, et la prise en compte des facteurs internes et externes du décrochage font apparaître une très grande variété de situations et d'histoires personnelles. Les seuls signalements relatifs aux manquements à l'obligation scolaire ne sauraient ainsi rendre compte d'une réalité qui touche également des élèves peu investis dans leur scolarité, du fait parfois d'une orientation subie. Ennui, manque de motivation, absentéisme constituent autant de signes parfois difficiles à repérer. Aussi doit-on se garder d'établir un lien de causalité entre les caractéristiques des jeunes et le décrochage, qui est le résultat de différents facteurs interagissant entre eux : le rapport à l'école, aux apprentissages et aux tâches scolaires, la relation aux enseignants, la sociabilité familiale et juvénile, l'estime de soi, etc.

⁵⁵² Les jeunes sortis sans diplôme sont plus nombreux à avoir rencontré des problèmes de santé ayant perturbé leur scolarité (22 % contre 13 %), ou un événement grave (décès, maladie, accident grave) survenu à l'un de leurs parents (22 % contre 15 %) que les autres élèves.

⁵⁵³ Pierre-Yves Bernard, (2017). *Le décrochage scolaire en France : du problème institutionnel aux politiques éducatives*, Conférence de comparaisons internationales, rapport scientifique *Prévention et intervention : comment agir efficacement face au décrochage scolaire ?*, Cnesco.

⁵⁵⁴ Rapport de diagnostic Map (dir. Weixler).

⁵⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁵⁶ Les garçons décrochent globalement davantage que les filles (60 % contre 40 % environ). Les garçons décrochent généralement plus tôt dans la scolarité (en classe de quatrième) alors que les filles décrochent plutôt en première.

⁵⁵⁷ Cédric Afsa, *Qui décroche*, Éducatons et Formations n° 84, décembre 2013.

⁵⁵⁸ Gérard Boudesseul, Patrice Caro, Yvette Grelet, Laure Minassian, Olivier Monso, Céline Vivent, (2014). *L'atlas des risques sociaux d'échecs scolaire. L'exemple du décrochage France DOM-TOM*, Céreq/Depp.

⁵⁵⁹ Rémi Thierry, (2013). *Le Décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité Veille et analyses, IFÉ, n° 84, ENS Lyon, pp. 10-11.

Ces constats invitent à la prudence en matière de profil type du décrocheur scolaire. Au-delà de la difficulté à en saisir l'ampleur réelle, le décrochage interroge l'institution scolaire dans sa capacité à identifier – et donc à prévenir – un phénomène touchant des élèves dont certains cumulent des difficultés scolaires et sociales tandis que d'autres présentent simplement les signes d'un désinvestissement résultant d'un mélange d'inappétence et d'ennui, sans pour autant présenter de difficultés cognitives. L'existence de signes avant-coureurs (difficultés scolaires précoces, contexte social et familial perturbé, etc.), bien que fréquente, ne permet pas toujours de prédire le risque de décrochage.

1.6. Le décrochage un symptôme du fonctionnement de l'institution scolaire

Parce que le décrochage est l'aboutissement d'un processus précoce et cumulatif de ruptures personnelles, familiales et scolaires, le constat d'un nombre élevé de jeunes quittant le système sans la moindre qualification interpelle l'institution dans sa capacité à infléchir de tels parcours. Les facteurs identifiés de risques internes à l'école ont plus particulièrement trait à l'orientation, aux pratiques pédagogiques, à l'évaluation et de façon plus générale au climat scolaire.

1.6.1. Un processus mal renseigné

La tendance dans tous les pays est de mettre l'accent sur les actions de prévention plutôt que de remédiation – le coût de ces dernières étant plus élevé et les résultats souvent peu satisfaisants. Toutefois, sur le plan administratif, le « résultat » du décrochage scolaire n'est visible que de façon rétrospective et n'est réellement mesuré qu'à la fin du collège⁵⁶⁰. Les données chiffrées, si elles renseignent sur le moment du décrochage, ne permettent pas une analyse fine du phénomène. La notion de décrochage recouvre en effet à la fois le fait d'interrompre, d'abandonner ou de suspendre sa scolarité et celui de ne plus s'intéresser aux enseignements, de ne plus suivre ou de ne plus se sentir concerné. Absentéisme et décrochage sont donc souvent liés dans les faits. Pour autant, le décrochage affecte également des élèves qui, bien que physiquement présents en cours, en sont absents sur le plan cognitif, par désintérêt, ennui ou du fait de difficultés de compréhension. L'absentéisme, s'il permet de repérer les décrocheurs potentiels, ne constitue de toute évidence qu'une mesure partielle du phénomène.

Ces constats conduisent en premier lieu à ne pas rechercher un lien de causalité entre décrochage et absentéisme, le second pouvant être aussi bien la cause que la conséquence du premier. La définition même de l'absentéisme ne fait au demeurant pas consensus. Celle du code de l'éducation – être absent « *sans motif légitime ni excuse valable au moins quatre demi-journées dans le mois* »⁵⁶¹ ne rend pas compte, au-delà de son caractère réglementaire, de la complexité du phénomène. Le recensement des absences dépend largement dans les faits des pratiques des élèves, de leur interprétation par les acteurs et de la mobilisation du personnel autour de cette question au sein de l'établissement.

Les chiffres de l'absentéisme doivent ainsi d'être relativisés au regard des différences d'appréciation selon les établissements – lesquelles sont confortées par la confusion généralement entretenue entre le principe de l'obligation scolaire (jusqu'à seize ans) et celui de l'assiduité, liée au statut de l'élève et non à son âge. C'est bien en réalité l'assiduité qui garantit la performance scolaire – son contrôle relevant à ce titre d'une responsabilité partagée entre l'école et les parents⁵⁶². En 2017-2018, 5,6 % des élèves du second degré public ont été absents de façon non justifiée au moins quatre demi-journées par mois, et ont été ainsi considérés comme « absentéistes »⁵⁶³ – une proportion qui varie selon le type d'établissement et la période de l'année considérée –, avec une tendance à l'augmentation en fin d'année scolaire, en particulier au mois de mai⁵⁶⁴.

⁵⁶⁰ On estime ainsi que sur une classe d'âge, 17,6 % des élèves quittent le système sans diplôme. Parmi eux, 3,7 % partent au cours du collège, 3,9 % au cours du CAP, 5,3 % au cours du bac professionnel et 4,7 % au cours du lycée général ou technique. Les sorties sans diplôme en CAP et bac professionnel concernent, quant à elle, environ 40 % de la population scolaire au sein de ces formations. Par comparaison, les sorties sans diplôme au lycée général ou technique concernent environ 7 % de leur population.

⁵⁶¹ Art. R. 131-7.-I

⁵⁶² Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-059, (juin 2013). *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée.*

⁵⁶³ Note d'information de la DEPP, n° 19.04, mars 2019.

⁵⁶⁴ Sur la totalité de l'année, dans les collèges, le taux d'absentéisme était en moyenne de 3,2 %, et évoluaient selon les mois de 1,5 % à 3,5 % avec un pic à 5,8 % en mai 2018. Dans les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT), le taux annuel moyen était de 6,8 % et passait de 2,5 % à 8,1 % entre septembre 2017 et avril 2018 pour culminer à 17,1 % en mai 2018. Dans les lycées

Même s'il convient de distinguer les absences justifiées des autres formes d'absence, qu'elles soient « de confort »⁵⁶⁵ ou provoquées par un comportement fautif de l'élève (exclusions de cours ou temporaires de l'établissement), la part des heures d'enseignement perdues au titre de ces absences, justifiées ou non, représente en moyenne 6,7 % du volume horaire annuel⁵⁶⁶. Celle des heures perdues au titre des absences non justifiées représente en moyenne moins du quart d'entre elles⁵⁶⁷. Si ces données relatives à l'absentéisme permettent d'en apprécier globalement l'ampleur, elles ne suffisent pas à rendre compte du décrochage scolaire, qui interroge le fonctionnement même de l'institution.

1.6.2. Un poids prépondérant des variables scolaires...

Parmi les différents facteurs explicatifs du décrochage, les variables scolaires sont les plus significatives en termes statistiques. Une étude comparative entre la France et le Québec montre que même si les causes du décrochage ne sont pas tout à fait comparables, les facteurs liés à la scolarité – investissement des élèves, climat scolaire, clarté des règles, soutien et capacité d'innovation des enseignants, etc. – sont dans les deux cas prépondérants⁵⁶⁸. Les thématiques les plus souvent associées à la lutte contre le décrochage scolaire dans les projets mis en œuvre dans les établissements sont liées quant à elles à l'orientation et aux liens avec le monde professionnel (13 % des cas), à la prise en charge de la difficulté scolaire (12 %), à l'aide et à l'accompagnement personnalisé (11 %) ainsi qu'au travail en équipe et à l'interdisciplinarité (10 %)⁵⁶⁹.

Le climat scolaire⁵⁷⁰ et le vécu des élèves en matière d'orientation figurent parmi les principaux facteurs de décrochage scolaire. Certains chercheurs se sont intéressés à la perception que les jeunes eux-mêmes ont des causes de leur décrochage. Une première enquête conduite en 2013 révélait une forte lassitude vis-à-vis du système scolaire, considéré par une majorité des jeunes concernés comme inadapté, sélectif et injuste. Interrogés sur les motifs de leur décrochage, ils faisaient part à la fois de leur souhait de rejoindre le marché du travail et de leur rejet de l'institution scolaire. Les modélisations statistiques et les classifications ont ainsi révélé que les motifs d'interruption des études étaient davantage liés au parcours scolaire des jeunes qu'à leur condition sociale⁵⁷¹. Une constante demeure néanmoins : le caractère subi de l'orientation.

Une étude réalisée par la Depp en 2016 a fait apparaître que le taux d'accès au baccalauréat des élèves entrés pour la première fois en troisième générale à la rentrée 2010 connaît des variations beaucoup plus fortes

professionnels (LP), le taux d'absentéisme était en moyenne de 18,3 % sur l'année et variait de 11,2 % en septembre 2017 à 21,6 % en mars, avec un maximum de 35,8 % atteint en mai 2018.

⁵⁶⁵ La typologie des absentéistes selon B. Toulemonde (1998) : - Absentéisme par défaut de motivation : type d'absentéisme le plus classique. Il est lié à l'incertitude des débouchés professionnels. - Absentéisme de confort : il s'est progressivement répandu avec, souvent, la complicité des parents (veille ou lendemain de vacances, etc.) : érosion de la règle. - Absentéisme de consumérisme : les élèves choisissent leurs matières en fonction d'une stratégie (boycott de certains professeurs). Cela est typique des lycéens qui vont au lycée « à la carte ». - Absentéisme de respiration : absences liées au stress et au besoin de récupérer. Il s'agit d'une conséquence de la lourdeur des programmes, des évaluations et des horaires. - Absentéisme par nécessité économique : les élèves s'absentent en raison d'un job étudiant. - Absentéisme contraint : absentéisme qui résulte d'une décision de l'établissement, une exclusion provisoire ou définitive. - Vrai-faux absentéisme : les « absents-présents ». L'élève est présent dans l'établissement, mais hors des cours (permanence, foyer, etc.).

⁵⁶⁶ Comme pour le taux d'absentéisme, ce pourcentage moyen cache une réalité différente selon le type d'établissement (sur l'ensemble de l'année, les collégiens perdent en moyenne 5,5 % de leur temps d'enseignement, alors que les élèves de LEGT en perdent 7,4 %, et que ceux de LP, les plus touchés, perdent 13,2 % d'heures d'enseignement).

⁵⁶⁷ Pour les collèges, la part d'heures d'enseignement perdues pour absences non justifiées représente toujours moins d'un cinquième des heures perdues du fait de la totalité des absences des élèves. Par contre, dans les LP, les absences non justifiées dépassent le tiers des absences et ce dès le mois d'octobre. Ainsi, nonobstant le fait que ces données cachent des disparités fortes entre élèves, elles interrogent sur les réponses concrètes apportées face aux absences justifiées qui peuvent minorer considérablement le temps d'enseignement « utile ».

⁵⁶⁸ Rémi Thierry, (2013). *Le Décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*, Dossier d'actualité Veille et analyses, IFÉ, n° 84, ENS Lyon.

⁵⁶⁹ *Ibid.*

⁵⁷⁰ La définition du climat scolaire renvoie à sept facteurs interdépendants sur lesquels il est possible d'agir : la dynamique et les stratégies d'équipe pour briser la solitude dans la classe ; les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves ; un cadre et des règles explicites et explicitées ; des références et travaux nationaux ; la coéducation avec les familles ; le lien avec les partenaires ; la qualité de vie dans l'établissement : organiser le temps et l'espace. Guide *Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée*.

⁵⁷¹ Pierre-Yves Bernard, et Christophe Michaut, (2016). *Les motifs de décrochage par les élèves, un révélateur de leur expérience scolaire*, Éducatons et Formation.

d'une académie à l'autre pour les élèves ayant le niveau scolaire le plus faible à l'entrée en troisième⁵⁷². Ces écarts s'expliquent notamment par les politiques conduites au niveau territorial en matière d'orientation en fin de troisième et par les taux de réussite au lycée, qui ont à l'évidence un plus fort impact sur le parcours scolaire des élèves les plus en difficulté que sur celui des meilleurs élèves. Les perspectives de poursuite d'études des premiers varient par ailleurs fortement en fonction de la situation géographique de l'établissement⁵⁷³.

Ces constats devraient conduire à des réflexions approfondies lors des dialogues stratégiques de gestion et de performance (DSGP) qui ont lieu chaque automne entre les responsables académiques et l'administration centrale, tout particulièrement avec la Dgesco. De nombreux travaux de recherche ont mis en effet en évidence le lien circulaire entre la motivation des élèves, les apprentissages, la réussite scolaire et le choix d'orientation, lui-même étroitement lié aux performances scolaires⁵⁷⁴. La motivation diminue ainsi très sensiblement (plus d'un écart-type) entre le début et la fin de la scolarité au collège, sous l'influence de facteurs comme le milieu social, le niveau de diplômes des parents ou encore l'environnement scolaire⁵⁷⁵.

La motivation, définie comme la persévérance dans le choix d'une activité et/ou l'atteinte d'un objectif, est un état dynamique lié à la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement⁵⁷⁶ et peut à ce titre évoluer au cours de sa scolarité. Or, de toute évidence, les caractéristiques de l'offre de formation influent sur les pratiques d'orientation et sur la motivation des élèves les plus fragiles en réduisant d'autant plus le champ des possibles que ces derniers sont souvent moins mobiles géographiquement.

1.6.3. ... qui s'ancre dans un environnement scolaire et territorial

La prévention doit prendre en compte les facteurs de risque et y remédier en créant des conditions favorables à la persévérance scolaire (climat scolaire, travail personnel, accompagnement personnalisé, évaluation). L'explication du décrochage par les facteurs de risques sociaux et territoriaux⁵⁷⁷ met en lumière la responsabilité de l'école, déjà pointée en 2013 dans le rapport des inspections générales sur le décrochage scolaire⁵⁷⁸. L'éducation nationale, les collectivités et les autres acteurs disposent d'un large éventail d'actions ciblées sur la prévention et sur le traitement du décrochage. Ils peuvent ainsi décliner les politiques nationales en fonction des spécificités de chaque territoire et coordonner leurs actions dans le cadre d'une stratégie commune.

Les politiques de lutte contre le décrochage doivent ainsi privilégier une approche territoriale permettant d'agir à un niveau plus fin sur les facteurs de rupture scolaire⁵⁷⁹. Cela apparaît d'autant plus nécessaire que ces derniers sont en partie liés à l'environnement et aux conditions de vie des jeunes. Il revient en conséquence aux différents acteurs de développer des stratégies collectives de lutte contre le décrochage en s'appuyant sur l'analyse des données socio-économiques à l'échelle du territoire.

Dans le cadre du travail mené conjointement par la Depp et par le Céreq relatif à l'élaboration d'un Atlas des risques sociaux d'échec scolaire⁵⁸⁰ destiné à mieux appréhender les écarts de contexte et de réussite d'un

⁵⁷² Dans cette étude, un élève est considéré comme faible scolairement s'il a obtenu au plus 8 de moyenne aux épreuves écrites du diplôme national du brevet (DNB), un quart des élèves étant dans ce cas.

⁵⁷³ L'étude publiée dans la revue *Éducation & formations* (n° 90, *Parcours des élèves en difficulté scolaire*) montre que l'orientation en seconde GT est de 26,1 % pour les élèves les plus faibles scolairement ayant un lycée GT à proximité de leur collège.

⁵⁷⁴ Cela est vrai aussi bien pour les écarts de motivation en début qu'en cours de scolarité. Olivier Cosnefroy, Cécile Nurra et Philippe Dessus, (2016). *Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant*, Éducation et Formations, pp. 29-51.

⁵⁷⁵ La note de la Depp n° 19.02 de mars 2019 souligne que la motivation et le sentiment d'efficacité baissent de façon socialement différenciée au cours du collège. La motivation y est mesurée au travers d'items renvoyant à l'implication/l'engagement dans la scolarité comme par exemple : « *J'essaie de bien faire au collège parce que j'apprends des choses qui m'intéressent* ».

⁵⁷⁶ Rolland Viau, (2003). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université, p.° 7.

⁵⁷⁷ Gérard Boudesseul, Patrice Caro, Yvette Grelet, Laure Minassian, Olivier Monso, Céline Vivent (2014). L'Atlas des risques sociaux d'échecs scolaire. L'exemple du décrochage France DOM-TOM, Céreq-Depp. Cette première édition a été actualisée en 2016.

⁵⁷⁸ Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-059, (juin 2013). Agir contre le décrochage scolaire, alliance éducative et approche pédagogique repensée.

⁵⁷⁹ Bref du Céreq n° 304, (décembre 2012). *Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ?*

⁵⁸⁰ Gérard Boudesseul, Patrice Caro, Yvette Grelet, Laure Minassian, Olivier Monso, Céline Vivent, (septembre 2016). L'atlas des risques sociaux d'échecs scolaire. L'exemple du décrochage France DOM-TOM, Céreq-Depp.

territoire à l'autre, sept variables ont été retenues en matière de conditions de vie⁵⁸¹, dont les nombreuses combinaisons permettent d'établir une cartographie des risques.

2. Le « décrochage » dans l'enseignement supérieur

Depuis le début des années 2000, de nombreux travaux se sont efforcés de déterminer les facteurs du décrochage à l'université (conditions de vie et d'étude, motivation⁵⁸², retard dans la scolarité, etc.). Celui-ci constitue, dans un contexte de forte croissance des effectifs⁵⁸³ et de dégradation de la situation sur le marché du travail des sortants sans diplôme du supérieur, une préoccupation récurrente des pouvoirs publics, comme l'attestent les mesures prises depuis le Plan pour la réussite en licence en 2007 jusqu'au Plan étudiant pour accompagner chacun vers la réussite en 2017, dont est issue la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (loi ORE)⁵⁸⁴.

Si les sorties sans diplôme de l'université concernent un grand nombre de bacheliers (environ 50 000 jeunes par an), l'attention politique et médiatique portée à ce phénomène ne doit cependant pas faire oublier que la part des sortants sans diplôme est aujourd'hui aussi importante parmi les inscrits en STS⁵⁸⁵.

L'atteinte de l'objectif européen d'élévation du niveau d'études (60 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur à l'horizon 2025) se heurte dans l'enseignement supérieur à la difficulté d'appréhender un phénomène difficile à définir et par là même à mesurer⁵⁸⁶.

2.1. Le « décrochage » : une notion inadaptée à l'enseignement supérieur

La notion de décrochage universitaire, bien qu'inspirée de celle de décrochage scolaire, ne répond pas à une définition juridique⁵⁸⁷ et l'emploi du terme recouvre des réalités diverses en fonction du type d'analyse. À ce niveau d'études, le décrochage s'entend comme une sortie sans diplôme de l'établissement où est inscrit l'étudiant, même si celui-ci se réoriente vers un autre établissement. On estimait ainsi au début des années 2000 que 78 % des étudiants se réinscrivaient à l'université à l'issue de la première année et que 16 % se réorientaient vers une autre formation, dont 9 % en STS⁵⁸⁸.

Cependant, et contrairement au second degré, les diplômes obtenus dans l'enseignement supérieur sont l'aboutissement de parcours plus ou moins linéaires après l'obtention du baccalauréat. Ainsi, plus d'un bachelier sur quatre se réoriente au cours de son passage dans l'enseignement supérieur (une seule fois dans 86 % des cas) tandis que 37 % redoublent au moins une fois. Ces réorientations interviennent principalement au cours des premières années dans le supérieur : une sur deux intervient à l'issue de la première année et

⁵⁸¹ La littérature mentionne comme susceptibles d'être associés à l'échec scolaire des facteurs relatifs aux conditions de vie, et en tout premier les conditions d'emploi des parents, les conditions familiales et les conditions culturelles. Par extension, les facteurs d'échecs graves peuvent aussi conduire à un abandon des études. Il est de plus admis que ces facteurs peuvent se cumuler ou se combiner tout au long du cursus scolaire (Afsa, 2013). Sept variables de conditions de vie sont ici retenues : le niveau de revenu, le chômage et la précarité en emploi, le niveau de diplôme des parents, le fait de vivre dans une famille monoparentale, dans une famille nombreuse, les conditions de logement, la part de bénéficiaires du RSA.

⁵⁸² Sophie Morlaix et Bruno Suchaut, (2012). *Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs*, document de travail de l'Iredu.

⁵⁸³ À la rentrée 2019, le nombre d'étudiants inscrits dans l'ensemble de l'enseignement supérieur était ainsi de 2 712 000 dont plus de la moitié à l'université. Soit, pour la seule université des effectifs multipliés par sept depuis les années 60, source MENESR-Dgesip/DGRI-SIES.

⁵⁸⁴ Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

⁵⁸⁵ Sept ans après avoir obtenu leur bac, 27 % des bacheliers 2008 qui s'étaient inscrits en STS ont quitté l'enseignement supérieur sans aucun diplôme, une part identique à celle des inscrits en licence. Bref Céreq n° 366, (2018). *Le « décrochage » en STS : l'autre échec dans l'enseignement supérieur*.

⁵⁸⁶ En 2010, 87 000 jeunes, soit environ 23 % de l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur étaient concernés ; pourcentage stable par rapport aux sortants de la Génération 2004. Boris Ménard, (2018). *Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités*, Formation-Emploi, n° 142.

⁵⁸⁷ Agathe Dardier, Nadine Laïb et Isabelle Robert-Bobée, (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?*, France, portrait social, Insee Références.

⁵⁸⁸ Brigitte Dethare, (2005). *Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ?* Note d'information, n° 05.19, Depp.

une sur quatre entre la seconde et la troisième année. Les réorientations des bacheliers 2008 concernent ainsi principalement les étudiants inscrits en licence (39 %) et en première année d'études de santé (13 %) ⁵⁸⁹.

La première année à l'université peut en fait remplir plusieurs fonctions, parmi lesquelles l'acquisition d'une formation générale permettant de compléter et/ou de renforcer, comme en CPGE, les compétences acquises au lycée. Dans certains cas, la formation universitaire ouvre l'accès à des écoles spécialisées, notamment dans le secteur paramédical ou social. L'université constitue ainsi pour de nombreux étudiants « *un espace de transition qui leur donne le moyen de se préparer à certaines orientations auxquelles l'enseignement secondaire prépare peu ou mal* » ⁵⁹⁰.

De fait, les parcours des étudiants « *peuvent se révéler très divers, englobant l'abandon pur et simple (sortie, précoce ou non, sans diplôme) et la réussite différée dans le même programme (après redoublement) ou dans un autre programme (après réorientation)* » ⁵⁹¹. Il convient en conséquence d'utiliser avec précaution le terme de décrochage, qui désigne dans le secondaire une interruption des études avant l'obtention du diplôme alors qu'il peut renvoyer dans le supérieur à une réorientation choisie et assumée par l'étudiant. Parler de décrochage suppose en outre que l'on ait « accroché » à la formation, ce qui n'est manifestement pas le cas d'un certain nombre de primo-entrants dans l'enseignement supérieur. Les recherches en la matière ⁵⁹² soulignent qu'une part importante des étudiants n'a pas choisi l'université pour y obtenir un diplôme, mais simplement à titre d'essai ou pour réaliser à cette occasion des expériences sans rapport direct avec la formation suivie ^{593 594}. Pour la Génération 2010, on estimait à 39 % les sortants sans diplôme qui n'ont passé qu'une seule année dans l'enseignement supérieur.

Ainsi la notion de décrochage ne rend-elle compte que très partiellement de la réalité des parcours étudiants. Certains lui préfèrent celles de « *parcours non traditionnel d'études* » ou encore de « *processus de réajustement progressif* », qui font de l'abandon en licence comme un phénomène « *réversible et parfois constructif* ». D'autres développent la notion de « *capabilité* » pour désigner la capacité d'un étudiant à construire son propre parcours. Analyser le décrochage à l'aune de l'approche par les capacités (AC) implique de changer de paradigme, car il ne s'agit pas de chercher « *à prescrire des modes d'être ou de faire [...], mais à développer les libertés réelles des personnes ; l'usage qui sera ensuite fait de ces libertés relève de leur responsabilité* » ⁵⁹⁵. Dans cette perspective, le décrochage apparaît moins comme l'« *arrêt contraint* » d'une formation que comme la manifestation de stratégies et de motivations diverses, que l'on sait par ailleurs influencées par l'origine sociale.

Parce que les néobacheliers ne jouissent pas tous de la même capacité à s'orienter et à réussir, ces différentes approches tendent à relativiser le poids des déterminants régulièrement évoqués en matière de décrochage

⁵⁸⁹ Dans le détail, il s'agit principalement de changements de spécialité de licence (13 %), de départs de licence pour une STS (11 %) et de départs des premiers cycles d'études médicales ou de pharmacie pour une licence (5 %). Les principales formations d'accueil sont des licences (28 %) et STS (17 %). Note d'information du SIES, (juin 2018). *Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers 2008*.

⁵⁹⁰ Romuald Bodin et Mathias Millet, (2011). *L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire*, PUF.

⁵⁹¹ Marc Romainville et Christophe Michaut, (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur.

⁵⁹² François Sarfati, (2013). *Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social*, Agora débats/jeunesses, n° 63, p. 7-21.

⁵⁹³ Un rapport conjoint IGEN-IGAENR préconisait en 2015 procéder à une analyse qualitative des déterminants de la demande des bacheliers professionnels qui désirent intégrer l'université en L1. Rapport IGEN-IGAENR n° 2014-089, (février 2015). *Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs*.

⁵⁹⁴ Ainsi, l'inscription à l'université peut être justifiée par d'autres raisons que celle d'y obtenir un diplôme. Certaines inscriptions peuvent par exemple être motivées par l'attente d'une réponse pour une inscription en filière sélective, ou pour découvrir l'université en attendant d'affiner son projet (2009). Quels que soient les objectifs poursuivis, les motivations des jeunes à leur entrée à l'université ne convergent clairement pas toutes instantanément vers la norme édictée par les politiques publiques.

⁵⁹⁵ Jean-Michel Bonvin et Émilie Rosenstein, (2015). L'accessibilité au prisme des capacités, in Joel Zaffran (dir.) *Handicap et accessibilité*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

(information⁵⁹⁶, orientation, échec, etc.)⁵⁹⁷. Elles ne doivent cependant pas occulter la difficulté à cerner le phénomène.

2.2. Un phénomène difficile à quantifier...⁵⁹⁸

Plusieurs approches permettent d'analyser l'abandon au cours du premier cycle universitaire et montrent que la mesure de l'échec n'est pas aussi simple qu'il y paraît.

La première s'appuie sur les données du Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, qui recense les inscrits et les diplômés. Elle repose sur le nombre d'étudiants n'ayant pas obtenu le diplôme de licence en trois, quatre ou cinq ans après leur première inscription en L1. La part d'étudiants non diplômés s'établit ainsi en moyenne, pour les années 2008 à 2013, à 72 % trois ans après l'entrée en L1, à 60 % après quatre ans et à 55 % après cinq ans⁵⁹⁹. Ces chiffres ne correspondent cependant pas nécessairement des situations d'échec : certains jeunes ont en effet pu obtenir un diplôme dans une autre filière de l'enseignement supérieur ou bien poursuivent encore des études au moment de la mesure.

Une deuxième approche, fondée sur le panel des bacheliers suivis dans l'enseignement supérieur, consiste à dénombrer les jeunes qui, plusieurs années après s'être inscrits pour la première fois en L1, ont arrêté leurs études et n'ont obtenu aucun diplôme de l'enseignement supérieur. Ces données indiquent que sept ans après leur inscription en L1, 27 % des bacheliers de 2008 sont sortis de l'université sans diplôme⁶⁰⁰.

Dans les deux cas, il s'agit d'approches par « l'entrée » à l'université, fondées sur le parcours des inscrits en L1. Les enquêtes Génération du Céreq proposent, quant à elles, une troisième approche, qui permet de mesurer la part de sortants non diplômés de l'enseignement supérieur parmi les sortants de licence (53 % en 2010)⁶⁰¹. Ainsi, parmi les bacheliers ayant poursuivi dans l'enseignement supérieur, 21 % d'entre eux sortent sans diplôme. C'est le cas de 15 % de bacheliers généraux (avec de fortes disparités selon la série : 12 % pour les filières scientifiques, 15 % pour les filières économiques et sociales et 24 % pour les filières littéraires). Ce taux s'établit respectivement à 28 % et à 50 % pour les bacheliers technologiques et professionnels.

2.2.1. ... qui nécessite de définir la notion de réussite...

Trois scénarios de mesure de la réussite des néobacheliers (et plus largement des étudiants) en L1 ont été testés dans le cadre d'une mission⁶⁰² de l'IGÉSR destinée, d'une part à mesurer l'impact de la nouvelle

⁵⁹⁶ Parmi les explications du décrochage à l'université, les difficultés d'orientation scolaire occupent une bonne place. Les tenants de cette thèse considèrent qu'en diffusant de l'information sur les parcours et les débouchés et en aidant les élèves à s'orienter, on lutte contre l'échec scolaire. Or, si le système d'orientation a longtemps été décrié, on peut souligner que les dispositifs permettant aux élèves de s'informer sont devenus aujourd'hui pléthoriques. En matière d'informations, avant de formuler leurs vœux sur Parcoursup, les lycéens fréquentent les salons de l'Étudiant, les journées portes ouvertes et les services communs universitaires d'information et d'orientation (SCUIO). Ils utilisent les structures permettant de se renseigner sur les parcours possibles. Toutes les sources sont alors mobilisées. Que ce soit avec des proches ou dans le cadre d'une sortie organisée par les enseignants du secondaire, ils se rendent dans les lieux d'information mis à leur disposition. Ils vont sur les sites Internet et consultent la documentation mise à leur disposition. Ils en ont discuté entre lycéens, avec leurs frères et sœurs, leurs amis, parfois leur famille... et souvent avec leurs enseignants.

⁵⁹⁷ Marc Romainville et Christophe Michaut dans la conclusion de leur ouvrage écrivent que « *échec et réussite sont donc davantage des notions à usage pratique que des construits scientifiques élaborés de manière rigoureuse pour décrire et expliquer certaines réalités observées* ». Marc Romainville et Christophe Michaut, (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur.

⁵⁹⁸ Les études des déterminants individuels de l'abandon ont montré que les hommes, les bacheliers technologiques et plus encore les bacheliers professionnels, les jeunes issus de milieu populaire, ainsi que ceux qui ont subi une orientation contrainte, ont davantage de risque de « décrocher ». Bref Céreq n° 36, (2018). *Le décrochage* » en STS : l'autre échec dans l'enseignement supérieur.

⁵⁹⁹ L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche n° 11, juillet 2018.

⁶⁰⁰ MESRI-SIES, (2018), in Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.

⁶⁰¹ On ne tient pas compte ici des jeunes en poursuite d'études. Il ne s'agit donc pas d'un taux d'échec.

⁶⁰² Rapport IGÉSR n° 2020-013 (février 2020). *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE, année 2018-2019*. La mission a donné lieu à un premier rapport en juillet 2019, et s'est poursuivie à la rentrée 2019 auprès de 28 universités. La mission propose trois scénarios de mesure de la réussite des néobacheliers en L1, et plus largement des autres étudiants, qui se déclinent en fonction de deux mesures différentes de la présence aux examens, des baccalauréats d'origine et des grands champs disciplinaires dans lesquels ils sont inscrits.

procédure d'accès à l'enseignement supérieur instaurée par la loi ORE et de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence sur la réussite des étudiants, d'autre part à caractériser l'efficacité des dispositifs d'accompagnement proposés par les universités. Ces scénarios varient en fonction du baccalauréat d'origine, des champs disciplinaires dans lesquels sont inscrits les étudiants et de la façon de mesurer le nombre de présents aux examens (nombre d'étudiants ayant obtenu au moins une note supérieure à zéro dans l'une des unités d'enseignement auxquelles ils sont inscrits ou dans chacune d'entre elles).

Le premier constat dressé par la mission est le très fort impact du mode de mesure de la présence aux examens sur les taux de réussite. La mission propose en effet deux méthodes de mesure de la présence des étudiants aux examens. La première, utilisée par le MESRI, vise à décompter le nombre des néobacheliers ayant obtenu au moins une note supérieure à zéro à l'une des unités d'enseignement auxquelles ils sont inscrits. La seconde méthode consiste à recenser le nombre de néobacheliers ayant obtenu au moins une note supérieure à zéro à chacune des unités d'enseignement auxquelles ils sont inscrits.

Le taux de présence aux examens des néobacheliers en L1 calculé avec la seconde méthode est en effet, tous baccalauréats confondus, nettement moins élevé (de 27 points en 2018-2019) que celui obtenu avec la première méthode. Cet écart varie en outre en fonction de la série du baccalauréat. Le premier taux est inférieur respectivement de 22 points pour les bacheliers généraux, de 46 points pour les bacheliers technologiques et de 53 points pour les bacheliers professionnels. Ces chiffres traduisent un manque d'assiduité aux examens des néobacheliers technologiques et professionnels qui sont, en proportion, plus nombreux que les bacheliers généraux à ne pas disposer d'au moins une note à chacune des UE auxquelles ils sont inscrits. La mission note cependant « *qu'en moyenne, un néobachelier professionnel sur quatre – soit 259 étudiants sur 1 077 dans l'échantillon – qui passe ses examens dans toutes les matières, a validé son année* ».

La présence effective aux examens constitue à l'évidence un facteur déterminant de réussite. La mission observe cependant que les étudiants bénéficiant d'un allongement de la durée de leurs études dans le cadre d'un accompagnement ne sont pas nécessairement plus assidus aux examens. Comment dans ces conditions analyser la réussite de ces néobacheliers qui bénéficient de parcours personnalisés⁶⁰³ et qui font l'objet d'une attention particulière⁶⁰⁴ ? Cette difficulté se trouve accentuée par la montée en puissance de ces dispositifs, qui ont un coût et dont il convient de mesurer les effets sur la réussite des étudiants⁶⁰⁵.

La mission a en effet observé qu'en moyenne, sur les deux années, seuls 23 % des néobacheliers ont validé leur année sans recourir à la compensation entre unités d'enseignement – cette proportion tombant à 11 % pour les bacheliers technologiques et à seulement 3 % pour les néobacheliers professionnels. Autrement dit, sans compensation, presque aucun bachelier professionnel n'aurait validé son année.

2.2.2. ... et celle de réorientation...

Un rapport de l'IGÉSR⁶⁰⁶ rappelle combien les données statistiques, administratives et de gestion peuvent varier en fonction des définitions retenues (incluant ou non les poursuites d'études dans une autre formation), des publics pris en compte (bacheliers, néobacheliers, nouveaux entrants, etc.), des périmètres choisis en matière de cursus (filières, formations, secteurs disciplinaires) et des périodes d'observation (mesure annuelle ou suivi longitudinal).

Or, il n'existe pas à ce jour de définition officielle de la réorientation qui s'impose à l'ensemble des acteurs. « *Ainsi sont parfois analysées comme des réorientations toutes les bifurcations ou ruptures de trajectoires, du redoublement jusqu'au passage dans une année supérieure, en passant par un changement de disciplines ou*

⁶⁰³ Dispositifs pédagogiques incluant des modules complémentaires ou un allongement de la durée des études, permettant d'individualiser le contenu de la formation proposée à chaque néobachelier en fonction de ses besoins.

⁶⁰⁴ Que ce soit dans le cadre de la procédure « oui-si » ou en dehors de celle-ci.

⁶⁰⁵ En valeur absolue, les néobacheliers généraux sont les plus nombreux à bénéficier d'un parcours personnalisé (59 %) devant les néobacheliers technologiques (29 %) et professionnels (12 %), environ 20 % des néobacheliers technologiques et professionnels bénéficient d'un parcours personnalisé, alors qu'ils ne représentent respectivement que 12,6 % et 4,6 % des inscrits. Vingt-huit établissements ont été retenus par la mission. Rapport IGÉSR n° 2020-013 (février 2020). *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE, année 2018-2019*.

⁶⁰⁶ Rapport IGÉSR n° 2020-063, (juin 2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*.

filières, qui peuvent se produire dans un parcours étudiant. Certaines définitions s'en tiennent aux changements de filière, ou parfois de formation, quand d'autres approches se réfèrent au changement d'établissement, ouvrant ainsi la porte à une gamme variée de mesures selon le croisement retenu de ces différents critères »⁶⁰⁷.

Pourtant, « plus d'un bachelier sur quatre se réoriente pendant ses études (et) dans un cas sur deux, elle [la réorientation] a lieu entre la première et la deuxième année post-bac »⁶⁰⁸.

Si chaque réorientation est le fruit d'une histoire personnelle, où interagissent facteurs individuels et contextuels, la mission identifie toutefois trois types de réorientation :

- la réorientation stratégique : elle correspond aux situations où le projet existe, mais n'a pu être mis en œuvre immédiatement, imposant un détour temporaire à l'étudiant ;
- la réorientation d'adaptation : elle caractérise l'étudiant dont le projet, passée la phase de découverte et d'adaptation du premier semestre, prend forme ou évolue, entraînant un changement de parcours ;
- la réorientation de rebond : elle est le fruit d'un échec académique, l'étudiant prenant la mesure de l'écart entre ses compétences, ses acquis et/ou sa motivation et les exigences de la formation dans laquelle il est inscrit. L'enjeu est alors d'éviter le décrochage en travaillant sur les qualités et les aspirations personnelles (confiance en soi, persévérance...), de façon à remotiver l'étudiant.

Cette typologie des réorientations s'inscrit dans un contexte de « *délinéarisation* » des parcours de formation et de développement des approches modulaires dans la construction de ces parcours, elle-même liée au décloisonnement des différents cursus. Cette situation conduit à faire évoluer le regard porté sur les réorientations, généralement perçues comme le signe d'un échec alors qu'elles sont désormais l'une des modalités possibles d'un parcours de réussite.

2.2.3. ... et qui concerne en tout premier lieu les premières années dans l'enseignement supérieur

La poursuite d'études dans l'enseignement supérieur est désormais la règle parmi les bacheliers. Le fait de s'arrêter au niveau du baccalauréat concerne principalement les bacheliers issus de la filière professionnelle (3 sur 5) et relève le plus souvent d'un choix personnel⁶⁰⁹.

En 2010, on estimait à environ 80 000 le nombre de jeunes ayant quitté l'enseignement supérieur sans diplôme⁶¹⁰ : 90 % d'entre eux étaient issus de STS (22 000) ou de l'université (49 000). L'abandon des études supérieures apparaît ainsi comme un phénomène assez massif au sein de ces deux filières de l'enseignement supérieur, contrairement aux autres filières où il demeure marginal. Plus des deux tiers des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur sont ainsi issus de l'université. Ce constat a longtemps placé celle-ci sous les feux des projecteurs – le décrochage dans le supérieur étant avant tout considéré comme « *une caractéristique universitaire*⁶¹¹ ».

Bien que les inscrits en licence soient les plus nombreux parmi les sortants sans diplôme, les données du panel de bacheliers 2008 montrent que, trois ans après la première inscription, c'est en BTS que la part des sorties sans diplôme est la plus importante. Elle s'établit en effet à 17 %, contre 10 % en licence générale⁶¹². Ainsi, la moitié seulement des bacheliers professionnels qui poursuivent leurs études en STS obtiennent leur diplôme en deux ans et leur taux de réussite est plus faible que celui des bacheliers technologiques

⁶⁰⁷ *Ibid.*

⁶⁰⁸ Note Flash du SIES n° 13, septembre 2018.

⁶⁰⁹ Un bachelier sur deux ne poursuivant pas dans l'enseignement supérieur déclare ne pas le faire parce qu'il en a assez, 18 % pour des raisons financières et 15 % parce qu'il a trouvé un emploi. Seulement 5 % déclarent qu'ils ont arrêté, car ils n'ont pas pu s'inscrire. De fait, les taux de poursuite sont très hétérogènes selon les filières du baccalauréat : les bacheliers généraux sont 97 % à poursuivre contre 86 % pour les bacheliers technologiques et 49 % pour les bacheliers professionnels. Note d'information du SIES, 18-06, *Parcours dans l'enseignement supérieur - Devenir des bacheliers de 2008*.

⁶¹⁰ Bref Céreq n° 366, (2018). Le « décrochage » en STS : l'autre échec dans l'enseignement supérieur.

⁶¹¹ Rapport du sénateur Demuynck, (juin 2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire*, p. 27.

⁶¹² Fouquet, 2013.

(66 %) et généraux (81 %) ⁶¹³. Au final, la part des étudiants sortant non diplômés de l'enseignement supérieur après une inscription en STS est aussi importante que celle des étudiants inscrits à l'université. Sept ans après avoir obtenu leur bac, 27 % des bacheliers 2008 qui s'étaient inscrits en STS ont quitté l'enseignement supérieur sans aucun diplôme, une part identique à celle des inscrits en licence ⁶¹⁴.

De façon plus générale, la focalisation sur les premières années d'enseignement supérieur coïncide avec l'arrivée massive de « *nouveaux étudiants* ⁶¹⁵ », notamment de bacheliers professionnels et technologiques, souvent peu en phase avec les attendus du monde universitaire et particulièrement concernés par le décrochage en premier cycle. Il convient d'autant plus de mettre l'accent sur les premières années dans l'enseignement supérieur que, toutes choses égales par ailleurs, redoubler sa première année fait baisser de 18 points les chances d'être diplômé. Or, les bacheliers qui redoublent sont typés sociologiquement ⁶¹⁶. Se réorienter, en particulier en licence, à l'issue d'une première année dans l'enseignement supérieur peut alors jouer très négativement sur les chances de succès des intéressés, comparées à celles des étudiants ayant suivi d'emblée une trajectoire linéaire. On mesure ici les enjeux que recouvrent les réformes du lycée et des premiers cycles universitaires en matière de lutte contre les inégalités sociales, territoriales ou encore de genre.

3. Mise en perspective au regard des réformes en cours

Bien que le nombre d'étudiants ait été multiplié par huit au cours des cinquante dernières années et s'établisse aujourd'hui à plus de deux millions et demi, la démocratisation de l'enseignement supérieur se heurte à l'existence de fortes inégalités d'accès et de réussite dans les différentes filières. Aussi la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (dite loi ORE précitée) la réforme du baccalauréat et la transformation de la voie professionnelle poursuivent-elles le même objectif : améliorer le parcours des élèves et des étudiants en mobilisant un certain nombre de leviers en matière d'orientation et de lutte contre le décrochage.

3.1. Un accès au second cycle professionnel « officiellement » sécurisé

À l'issue de la classe de quatrième, tout élève poursuivant sa scolarité en troisième peut désormais demander son admission en classe de troisième « *prépa-métiers* ⁶¹⁷ ». Un certain nombre de garanties sont apportées aux élèves et aux familles afin que ce parcours ne soit pas perçu comme une éviction du collège. Les élèves doivent en effet être volontaires et l'accord de leurs représentants légaux obtenu au terme d'un entretien permettant de mesurer la motivation et les acquis de l'élève. La proposition de passage en troisième « *prépa-métiers* » est alors examinée par une commission. À l'issue de la classe de troisième, les élèves participent à la même procédure d'orientation et d'affectation que les autres élèves.

Officiellement, aucune admission en troisième « *prépa-métiers* » ne peut se faire sans l'aval de l'élève et de sa famille. C'est la raison pour laquelle elle ne peut pas faire l'objet d'une décision d'orientation. On peut toutefois se demander dans quelle mesure elle sera l'expression d'un choix personnel ou l'intériorisation d'un échec programmé au lycée. D'autant que la procédure d'affectation au sein d'un LP public, avec la création des secondes « *famille de métiers* », dans lesquelles le choix d'une spécialité est différé en fin de seconde, est régie par deux principes qui pourraient modifier le choix des élèves et des familles :

⁶¹³ Note d'information du SIES, (avril 2019). *Le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études*. L'étude porte sur les diplômés d'un baccalauréat professionnel obtenu en 2014, 2015 ou 2016 et poursuivant des études, que ce soit dans le supérieur ou hors supérieur.

⁶¹⁴ Bref Céreq n° 366, (2018). *Le décrochage en STS : l'autre échec dans l'enseignement supérieur*.

⁶¹⁵ Depuis les années 1960, les effectifs de l'université ont été multipliés par sept, ceux des STS par trente et ceux des CPGE par quatre. Valérie Erlich, (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.

⁶¹⁶ Les bacheliers qui, ne pouvant accéder au niveau supérieur, tentent le redoublement sont généralement des bacheliers généraux ou technologiques, contrairement aux bacheliers professionnels, qui abandonnent plus souvent directement sans redoubler.

⁶¹⁷ Décret n° 2019-176 du 7 mars 2019 relatif à la classe de troisième dite « *prépa-métiers* ». Art. D. 337-172 : « *Au cours de la dernière année du cycle 4 au collège, les élèves volontaires des classes de troisième peuvent bénéficier d'une organisation spécifique des enseignements dans le cadre d'une classe de troisième "prépa-métiers". Ces classes peuvent être créées dans un collège, un lycée professionnel ou un lycée polyvalent. Une convention est alors conclue entre des lycées professionnels ou polyvalents et un ou plusieurs collèges. Elle définit les modalités pédagogiques et d'organisation des enseignements, dont celui de la découverte professionnelle des métiers et des formations professionnelles. Le contenu des enseignements est défini conformément aux dispositions de l'article D. 332-4, et aux programmes d'enseignement du cycle 4.* »

d'une part, la priorité est donnée aux élèves déjà présents dans l'établissement⁶¹⁸ ; de l'autre, les motifs pouvant conduire au rejet de la demande exprimée par un élève sont encadrés : contraintes organisationnelles particulières de l'établissement, capacité d'accueil maximale atteinte, absence de l'enseignement de spécialité⁶¹⁹ ou de la spécialité dans l'établissement. Sauf à accepter un second et hypothétique changement d'établissement, les élèves ont ainsi intérêt à maximiser leurs chances d'obtenir la formation souhaitée. En l'occurrence, intégrer un « groupe d'origine⁶²⁰ » considéré comme prioritaire et bénéficiant à ce titre d'un bonus en matière d'affectation, ou encore choisir dès le collège un établissement offrant la spécialité souhaitée.

Le développement de stratégies de ce type remettrait en question le principe même de la dissociation entre la décision d'orientation en fin de troisième et l'affectation en fin de seconde, qui sous-tend la création de la seconde famille de métiers – l'objectif étant de laisser à l'élève une année supplémentaire pour affiner son choix de spécialité. Cette possibilité offerte aux élèves risque de devenir d'autant plus théorique qu'en cas de demande supérieure au nombre de places offertes, les élèves seront départagés selon les recommandations du conseil de classe et les notes obtenues dans les matières en lien avec la spécialité visée.

Ainsi, faute d'une réelle prise en compte des déterminants qui fondent la demande sociale des collégiens en matière d'orientation vers la voie professionnelle – lesquels ne sont qu'en partie liés à un projet de formation⁶²¹ – et d'une évolution significative de l'offre de formation, il est peu probable que la pression sur un petit nombre de formations, observée à l'issue du collège, disparaisse dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle. Un rapport des inspections générales a montré qu'à peine 20 % des spécialités accueillent plus de 80 % des élèves de CAP, quel que soit le secteur concerné (production ou services). Au niveau IV, dans le secteur des services, qui compte le plus grand nombre d'élèves, trois spécialités captent à elles seules près des deux tiers des 310 000 inscrits⁶²².

Dans ce contexte, et malgré les mesures visant à réduire de moitié à l'horizon de cinq ans les effectifs de la spécialité gestion-administration (GA)⁶²³, il est à craindre que l'affectation en fin de seconde « familles de métiers » ne se traduise pour de nombreux élèves par une orientation subie. Cela serait d'autant plus dommageable que parmi les secondes « familles de métiers » figurent les formations qui captent les flux les plus importants de l'enseignement professionnel et que l'affectation subie constitue une cause majeure de décrochage.

3.2. Un changement de paradigme avec l'obligation de formation pour les 16-18 ans

L'une des mesures de la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté présentée par le président de la République en septembre 2018 est venue concrétiser une ambition portée par la France depuis le plan Langevin-Wallon de juin 1947 : fixer à 18 ans le terme de la formation obligatoire. En cohérence avec le Préambule de la Constitution de 1946 qui indique que « *la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture* », cette décision vise à éviter les sorties sans qualification qui pèsent sur le destin de nombreux jeunes et constituent un facteur aggravant de pauvreté.

On estime en effet à 15 % la part des jeunes de 16-29 ans (29 % dans les quartiers prioritaires de la ville) qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation (NEET) et à 5 % celle des jeunes de 15 à 17 ans sans formation, formelle ou non formelle⁶²⁴.

⁶¹⁸ Ce principe conduit mécaniquement les élèves et les familles à choisir l'établissement en fonction de l'offre « des spécialités » présente en première ce qui renforce le caractère stratégique de la classe de seconde aussi bien en LEGT qu'en LP.

⁶¹⁹ Dans ce cas, une solution alternative est proposée à l'élève et à sa famille : un autre enseignement de spécialité ; un autre établissement ; enseignement par correspondance si présence d'un référent dans l'établissement et avec l'accord du recteur.

⁶²⁰ Cf. chapitre sur les procédures d'orientation et d'affectation.

⁶²¹ Problématique de transport.

⁶²² Rapport IGEN-IGAENR n° 2016-041, (juillet 2016). *Cartographie de l'enseignement professionnel*.

⁶²³ 35 000 à horizon 2022.

⁶²⁴ Formation formelle : formation menant à un diplôme ou à un titre reconnu, hors certificat de qualification professionnelle (CQP). Formation non formelle : formation ne menant pas à un diplôme ou à un titre reconnu. En revanche, elle peut conduire à l'obtention d'une certification, comme un certificat de qualification professionnelle (CQP), une habilitation ou un permis. Pour déterminer le suivi d'une formation dans l'enquête Emploi, on s'intéresse aux quatre semaines précédant l'enquête.

Cette proportion augmente avec l'âge, seuls 2 % de jeunes de quinze ans étant hors formation, contre 3 % des jeunes de seize ans et 5 % des jeunes de dix-sept ans. La plupart d'entre eux sont au chômage ou inactifs⁶²⁵ (plus de trois jeunes hors formation sur quatre). Au total, 2 % des jeunes sont hors formation et hors emploi à quinze ans, 3 % à seize ans et 4 % à dix-sept ans⁶²⁶.

Consacrée par l'article 15 de la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, l'obligation de formation pour tout jeune à l'issue de la scolarité obligatoire, et cela jusqu'à sa majorité, est venue rappeler et conforter l'objectif de réduction du nombre de sorties sans qualification à travers une mesure emblématique entrée en vigueur à la rentrée 2020.

Si l'obligation de formation s'inscrit dans la continuité des politiques volontaristes de lutte contre le décrochage scolaire mises en œuvre au cours des dernières années, elle constitue toutefois un changement notable de paradigme pour les pouvoirs publics. Elle marque en effet le passage d'une logique de droit formel (droit au retour en formation, droit au maintien en formation, etc.) à l'exercice d'un droit réel que tous les acteurs sont tenus de mettre en œuvre en adaptant la formation aux attentes et aux besoins des jeunes. L'obligation de formation des 16-18 ans⁶²⁷ doit ainsi permettre de franchir une étape majeure. À cet effet, le législateur a posé le principe d'une formation obligatoire et non celui d'une scolarité obligatoire pour tout jeune jusqu'à l'âge de sa majorité⁶²⁸.

Cette obligation de moyens incombe en premier lieu au service public, qui a la responsabilité de proposer des formations adaptées, en nombre suffisant et équitablement réparties sur le territoire. Toutefois, les élèves sortant sans qualification de formation initiale ne constituent pas un ensemble homogène auquel une réponse unique pourrait être apportée. Un rapport remis le 13 janvier 2020 au Premier ministre a énoncé trente recommandations destinées à rendre effectif ce droit à la formation et à la qualification. Les rapporteurs estiment à environ 75 000 le nombre de jeunes concernés (soit 4 à 5 % d'une classe d'âge). Ils proposent une définition large des conditions de mise en œuvre de l'obligation de formation, qui reconnaît et prend en compte la diversité des parcours.

Il convient naturellement d'améliorer en premier lieu le repérage des jeunes « perdus de vue » à leur sortie du système éducatif. Les missions locales, auxquelles le législateur a confié la mission de contrôler le respect de l'obligation de formation, devront ainsi recueillir des informations sur la situation des jeunes de 16 à 17 ans sortis du système scolaire et prendre l'attache de ceux qui ne rempliraient pas cette obligation. Le renforcement du partenariat entre éducation nationale et missions locales constitue dès lors une condition nécessaire aussi bien au pilotage du dispositif qu'au développement d'« outils métiers » cohérents et efficaces. Ce pilotage apparaît en effet indispensable à la mise en œuvre d'une mesure qui requiert un partage d'informations à partir d'une « base communautaire » permettant à l'éducation nationale et aux missions locales (mais aussi à terme à d'autres acteurs comme Pôle emploi, le service national universel, etc.) d'échanger des informations sur le jeune en temps réel, dès qu'il décroche, pour le prendre en charge et l'accompagner au mieux quel que soit son parcours.

⁶²⁵ Selon la définition de l'Insee, les inactifs sont par convention les personnes qui ne sont ni en emploi (BIT) ni au chômage : jeunes de moins de 15 ans, étudiants et retraités ne travaillant pas en complément de leurs études ou de leur retraite, hommes et femmes au foyer, personnes en incapacité de travailler...

⁶²⁶ On peut estimer un effectif de jeunes concernés en rapportant ces taux à la population de chaque tranche d'âge (connue à partir du recensement de la population). On obtiendrait ainsi au total autour de 75 000 jeunes, dont 16 000 de 15 ans, 23 000 de 16 ans et 36 000 de 17 ans. Cependant, ces effectifs restent indicatifs et ne représentent qu'un ordre de grandeur approximatif. En raison, d'une part, de la précision de l'enquête Emploi sur ce point. Une estimation rapide de l'intervalle de confiance donne une précision de plus ou moins 10 à 15 000 jeunes sur le total (soit entre 60 000 et 85 000 jeunes hors formation et hors emploi entre 15 et 17 ans). D'autre part, en raison de l'utilisation de sources d'information différentes qui entrent dans le calcul du nombre de jeunes hors formation et hors emploi (enquête Emploi dont le champ est les ménages ordinaires) et la population de chaque tranche d'âge (recensement dont le champ comprend aussi les communautés). On considère de fait que la part de jeunes vivant en communauté hors formation et hors emploi est identique à celle calculée sur le champ plus restreint des jeunes vivant en ménages ordinaires. Les informations issues des taux de scolarisation en formation initiale calculés avec les sources « scolarité » disponibles au MENJ et MENESR bien que légèrement inférieurs sont du même ordre de grandeur, autour de 95 %.

⁶²⁷ Rapport remis le 13 janvier 2020 par Sylvie Charrière, députée de Seine-Saint-Denis, et Patrick Roger, conseiller municipal de Strasbourg et conseiller délégué de l'Eurométropole, président de la mission locale et de la maison de l'emploi de Strasbourg.

⁶²⁸ Comme le dispose le nouvel article L. 114-1 du code de l'éducation, cette obligation peut être remplie dans des conditions larges : lorsque le jeune poursuit sa scolarité dans un établissement public ou privé, mais aussi « lorsqu'il est apprenti ou stagiaire de la formation professionnelle, lorsqu'il occupe un emploi ou effectue un service civique ou lorsqu'il bénéficie d'un dispositif d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle ».

Si le repérage des jeunes relevant de l'obligation de formation constitue un préalable à la mise en œuvre de l'obligation de formation, la phase de « raccrochage » de ces jeunes à un parcours de formation s'avère souvent compliquée du fait de la diversité des situations rencontrées et doit faire l'objet, à ce titre, de toutes les attentions. Certes, de nombreux dispositifs existent déjà : prépa-apprentissage, écoles de la deuxième chance, service civique (combiné ou non avec le maintien en scolarité), écoles de production, programmes de pré-qualifications financées par les régions, par Pôle emploi ou par l'Afpa, etc. Il s'agit donc dans un premier temps de rendre visible et de mettre en cohérence l'offre de formation existante.

Disposer d'un outil simple permettant de visualiser le champ des possibles sur un territoire donné implique en effet d'articuler entre eux les différents dispositifs et de surmonter les difficultés inhérentes à la complexité et à la diversité des sources de financement, qui constituent bien souvent un obstacle à la mise en œuvre de parcours de formation personnalisés⁶²⁹. En repoussant la limite d'âge de la formation initiale, la loi oblige l'ensemble des acteurs (éducation nationale, missions locales, collectivités, etc.) à repenser collectivement leur action autour du parcours du jeune jusqu'à sa majorité, voire au-delà.

De toute évidence, l'obligation de formation constitue une chance pour les jeunes et leurs familles. Elle n'en représente pas moins un profond changement de paradigme et par voie de conséquence un défi considérable pour les pouvoirs publics. Elle renforce la nécessité d'agir encore plus résolument en faveur de l'assiduité scolaire et implique en particulier de lever le tabou autour de la déscolarisation précoce, qui concerne chaque année près de 16 000 jeunes de moins de seize ans, en dépit de l'obligation d'instruction.

Bien que les jeunes les plus défavorisés et les plus vulnérables fassent l'objet d'une attention renforcée, la loi se veut universelle dans son principe. Elle s'adresse à cet effet à l'ensemble de la jeunesse, considérée dans sa richesse et sa diversité. Elle participe en ce sens d'un mouvement qui gagne la plupart des pays européens et qui va dans le sens d'un allongement de la durée de la scolarité obligatoire. Dans un certain nombre de pays, l'obligation de scolarisation et/ou de formation à temps plein ou partiel des élèves a été étendue jusqu'à 18 ans, moyennant un accompagnement de la mesure. Ainsi dans quatre pays (Angleterre, Autriche, Belgique, Pologne), la période de scolarité obligatoire à temps plein a été prolongée par une phase de scolarité obligatoire à temps partiel, cette période permettant de suivre un programme de formation professionnelle sur une durée qui varie selon les pays (trois ans par exemple en Autriche) (cf. annexe 6).

3.3. Un « accompagnement personnalisé » généralisé au service d'un parcours de formation adapté

En transformant l'accès à l'enseignement supérieur, mais aussi le premier cycle universitaire, les réformes actuelles entendent conduire tous les jeunes vers la réussite. Elles reposent pour cela sur un certain nombre de principes, comme l'accompagnement personnalisé ou encore de la modularisation de la formation, qui méritent d'être interrogés au regard de l'éventuel décalage entre la volonté politique et sa traduction dans les textes réglementaires, puis sa mise en œuvre effective.

Officiellement, la procédure nationale de préinscription engage l'enseignement secondaire comme l'enseignement supérieur. Ainsi, à la suite des difficultés rencontrées lors de la session APB de 2017⁶³⁰, le gouvernement a souhaité apporter des solutions durables et structurelles afin de permettre à tous les bacheliers qui le souhaitent d'accéder à l'enseignement supérieur et d'y effectuer un parcours de réussite.

Certaines des mesures prises à cette occasion concernent l'accès à la licence, qui peut désormais être subordonné, pour les candidats jugés les plus fragiles, au suivi d'un parcours d'accompagnement et de réussite. « L'ouverture » de l'enseignement supérieur est ainsi assortie d'un accompagnement renforcé des néobacheliers pour lesquels cela est jugé nécessaire. Le décret du 21 mars 2019, qui supprime l'admission en section de techniciens supérieurs (STS) sans avoir obtenu le baccalauréat, prévoit ainsi que « *par*

⁶²⁹ La Cour des comptes, dans son rapport de 2016, notait que les 16-18 ans, notamment à cause d'une répartition confuse des responsabilités entre les différents organismes publics, constituent une tranche d'âge peu prise en compte par les dispositifs d'insertion. Les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi et la qualification sont conçus en priorité pour les jeunes majeurs. La Cour des comptes recommandait de réunir les principaux pilotes et financeurs pour une politique commune en faveur des jeunes sans qualification et de mettre en place une instance opérationnelle de pilotage veillant à l'application d'un contrat de programme État-régions à l'échelle d'un bassin territorial d'emploi et articulée avec les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs.

⁶³⁰ Rapport général, (19 octobre 2017). *Consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur - Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants.*

dérogation [...] l'admission des bacheliers professionnels ou technologiques ayant suivi une formation complémentaire leur permettant d'acquérir les connaissances et compétences attendues pour la réussite dans la spécialité de section de techniciens supérieurs demandée par le candidat est de droit si, sur proposition de l'équipe pédagogique, l'avis du chef de l'établissement où cette formation a été suivie est favorable ».

D'autres mesures sont à l'origine d'une refonte du premier cycle universitaire. La loi du 24 juillet 2019 a ainsi réorganisé en profondeur le système de formation dans le secteur de la santé⁶³¹ en supprimant la première année commune aux études de santé (Paces)⁶³², qui aboutissait chaque année au redoublement de 20 000 étudiants et à l'échec sans validation automatique des acquis de 25 000 autres⁶³³, en introduisant le principe d'une orientation progressive et d'un accès aux études de santé à partir de plusieurs parcours de licence et en modifiant le système de régulation du nombre d'admis en deuxième et en troisième année⁶³⁴. Les modalités d'entrée dans les formations paramédicales ont en outre été simplifiées. Le concours d'entrée en instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) a été supprimé en 2018. L'inscription se fait désormais *via* Parcoursup, ce qui permet aux étudiants d'économiser les frais de déplacement et d'inscription aux concours⁶³⁵.

Accompagnement personnalisé, aide à l'orientation, dispositifs de réussite et parcours personnalisés, licence modulable, nouveaux cursus innovants, création de places supplémentaires dans toutes les filières, mise en place de quotas boursiers et hors secteurs, année de césure, etc., autant de mesures prises pour accompagner lycéens et étudiants vers la réussite.

Cet accompagnement au service d'un parcours plus personnalisé, s'il s'inscrit dans le cadre du continuum bac – 3, bac + 3 et dans le prolongement du travail effectué au lycée, n'est pas sans soulever toutefois quelques interrogations. Comment en effet l'articuler avec les enseignements eux-mêmes ? Comment intégrer la lutte contre le décrochage à la construction des parcours des élèves et des étudiants sans conforter le discours selon lequel l'approche disciplinaire serait l'une des causes de l'échec et du décrochage et le développement des approches inter ou pluridisciplinaires le remède à ces derniers ?

Sauf à considérer le vécu de l'élève et de l'étudiant comme « a-disciplinaire », les disciplines sont au cœur de l'expérience des élèves et des étudiants. Non seulement le décrochage ne touche pas indifféremment toutes les disciplines, mais toutes n'y contribuent pas de manière analogue⁶³⁶ ⁶³⁷. Or, en bousculant dans le second degré l'organisation traditionnelle du lycée fondée sur le lien entre un professeur, sa discipline et une classe

⁶³¹ Loi n° 2019-774 du 24 juillet 2019 relative à l'organisation et à la transformation du système de santé.

⁶³² Depuis la mise en place de la réforme de la première année commune aux études de santé en 2010 (arrêté du 28 octobre 2009 relatif à la première année commune aux études de santé), les étudiants souhaitant devenir médecin, pharmacien, sage-femme ou dentiste suivaient les mêmes cours de première année à l'université. Avant de se soumettre au concours de fin de première année, les étudiants s'inscrivaient ainsi en première année commune aux études de santé (Paces), qui accueillait les étudiants candidats aux formations de maïeutique, médecine, pharmacie et odontologie (MMPO).

⁶³³ Pour l'année universitaire 2017-2018, 57 791 étudiants étaient inscrits en première année commune aux études de santé. Le nombre d'étudiants autorisés à poursuivre leurs études dans les filières médicales (*numerus clausus*) à la suite de cette année universitaire s'élevait à 13 323 soit 23 %, source SIES.

⁶³⁴ Deux modèles d'organisation des études de médecine existent dans le monde : l'admission directement après le baccalauréat (*undergraduate entry*), majoritaire en Europe ou l'admission après un premier cycle (*graduate entry*), majoritaire aux États-Unis. Certains pays comme l'Australie ont combiné les deux options. Le modèle proposé avec la réforme est inspiré des expérimentations que le Parlement a autorisé en 2013 dites « *d'alternatives à la première année commune aux études de santé* » qui permettent, d'une part à des étudiants ayant au moins validé une première année de licence d'intégrer après une sélection la deuxième année des études médicales et, d'autre part à des étudiants inscrits en première année commune aux études de santé de poursuivre vers d'autres études, y compris en présentant à nouveau leur candidature à une admission en santé. Il peut ainsi être compris comme un modèle intermédiaire entre le modèle *undergraduate entry* et le modèle *graduate entry*, combinant la diversité des cursus antérieurs et la possibilité de laisser murir un choix, avec la préservation d'une professionnalisation précoce, caractéristique du modèle de formation français. Étude d'impact du projet de loi relatif à l'organisation et à la transformation du système de santé, 13 février 2019.

⁶³⁵ Cette évolution se poursuit en 2020 et 2021, avec l'insertion sur la plateforme des formations d'orthophonie, d'orthoptie, d'audioprothèse, d'ergothérapie, de psychomotricité, de pédicurie-podologie et la simplification des processus de candidature.

⁶³⁶ Yves Reuter, (2016). *Vivre les disciplines scolaires - Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris, ESF Éditions.

⁶³⁷ Une recherche menée par Jigjing Yu s'appuie sur le concept de « vécu disciplinaire » défini par Yves Reuter et interroge les relations émotionnelles entre les élèves et des disciplines scolaires, tout particulièrement le français, les mathématiques, l'anglais, l'éducation physique et sportive. Cette recherche montre d'une part une forte manifestation du vécu dans les disciplines, et d'autre part que ces vécus sont différents selon les disciplines. Jngjing Yu, *Un regard didactique sur le décrochage scolaire : vécu disciplinaire des élèves de troisième (au collège)*. Étude présentée au colloque Lasale, mai 2014.

au profit de nouvelles modalités d'enseignement destinées à permettre la construction de parcours d'orientation et de formation personnalisés, les réformes actuelles posent en des termes nouveaux la question des repères pour les élèves et les familles qui ne maîtrisent pas tous les codes de l'institution scolaire et universitaire. Dans ce contexte, il devient essentiel de doter tous les élèves et les étudiants des clés de lecture qui leur permettront de dépasser certains stéréotypes, en particulier ceux qui opposent disciplines « principales » et « secondaires », « matières scientifiques » et « matières littéraires », etc.

À cet égard, deux points de vigilance ont été soulignés lors de la consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur : d'une part, la nécessité d'inscrire tout accompagnement spécifique dans un parcours de formation clair et donnant lieu à une reconnaissance en termes de crédits (ECTS) ; d'autre part, être attentif au risque de surcoût pour l'étudiant du fait d'un allongement de la durée d'études.

Ces évolutions, dans le secondaire comme dans le supérieur, visent à enrichir et à diversifier l'offre de formation en individualisant les parcours et en les rendant plus flexibles. Elles modifient et rendent plus complexe la définition de la réussite étudiante – laquelle ne vient plus seulement sanctionner la réussite de l'étudiant à l'issue d'un parcours type. Ce faisant, elles interrogent la capacité des décideurs à identifier et à mettre en œuvre ces nouveaux parcours. L'enjeu est d'autant plus important que la disparité entre les volumes horaires⁶³⁸ dédiés à l'accompagnement, ou encore dans le contenu entre les modalités de sa mise en œuvre dans les différents cursus, risque de s'accompagner d'un engagement inégal des acteurs censés y contribuer. Or, l'efficacité de la réponse apportée dépend en grande partie de la capacité de ces derniers à coordonner leur action à l'échelle territoriale, alors même qu'ils sont de plus en plus nombreux et qu'ils présentent des profils de plus en plus variés⁶³⁹.

3.4. Des indicateurs indispensables pour rendre compte des parcours

L'ensemble des données disponibles témoigne en dépit de leurs limites d'une augmentation continue du nombre de réorientations dans l'enseignement supérieur au cours des dix dernières années⁶⁴⁰. Les changements de trajectoires sont en constante augmentation et pourraient devenir la norme, en lieu et place des parcours linéaires et continus⁶⁴¹. Au sein du panel des bacheliers 2008 (SIES), 20 % ont suivi des parcours non linéaires ou atypiques. La réorientation est devenue un phénomène de masse. 52 000 étudiants se réorientent ainsi à l'issue de la première année de licence.

Or, l'absence de définition de la réorientation s'avère à cet égard « *doublement dommageable : elle brouille le discours institutionnel qui tend à valoriser et à faciliter la diversité des parcours (or tout changement de trajectoire n'est pas une réorientation) ; les acteurs en charge de réguler le système d'enseignement supérieur ne disposent pas de données suffisamment étayées, au niveau national, académique et d'établissement, permettant de poser un diagnostic, déployer des outils et apprécier leur impact* »⁶⁴².

Dans ces conditions, les redoublements et les changements de filière ou de spécialité d'une année sur l'autre ne sauraient être considérés comme des réorientations *stricto sensu* et devraient donc être exclus du périmètre de la mesure.

Pour l'heure, l'absence de consensus autour de la notion de réorientation et la difficulté à définir la réussite dans l'enseignement supérieur font clairement obstacle à la bonne appréciation des trajectoires des étudiants. Le constat de l'IGÉSR est à cet égard sans appel : « *Il n'est pas possible, aujourd'hui, de tirer des différentes sources un chiffre unique qui permettrait de donner la mesure du nombre de réorientations. Selon*

⁶³⁸ L'horaire dédié à l'accompagnement est : en collège de 12 heures annuelles en classe de quatrième et 36 heures annuelles en classe de troisième ; au lycée général et technologique de 54 heures, à titre indicatif, selon les besoins des élèves et les modalités de l'accompagnement à l'orientation mises en place dans l'établissement ; en voie professionnelle sous statut scolaire de 265 heures sur trois années.

⁶³⁹ Et ingénieurs pédagogiques dans le supérieur. Rapport IGÉSR, (juin 2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*.

⁶⁴⁰ *Ibid.*

⁶⁴¹ *Ibid.* Parcoursup semble avoir créé un appel d'air pour les candidats à la réorientation (aux environs de 200 000 candidats à une réorientation sur la plateforme), qui y trouvent à la fois une nouvelle opportunité pour trouver un éventail de formations large (dont ils n'avaient pas toujours conscience) et une façon de formuler une demande sans se mettre en danger dans leurs parcours actuels, en gardant ainsi « deux fers au feu » (redoublement ou réorientation).

⁶⁴² *Ibid.*

les données mobilisées, et selon la définition retenue, le nombre de réorientations peut varier considérablement »⁶⁴³.

Or, les établissements, tout comme l'administration centrale, constatent aussi bien l'augmentation continue du nombre d'étudiants en réorientation que leur difficulté à la mesurer. La première s'explique à la fois par une tendance structurelle à la « délinéarisation » des parcours étudiants, qui se caractérisent par des changements de trajectoires et des ruptures de plus en plus fréquents, et par le déploiement de Parcoursup, qui semble avoir créé un véritable appel d'air pour les candidats en réorientation. Leur nombre augmente ainsi de 29 % entre 2017 et 2018, année de la première campagne Parcoursup, contre seulement 6,4 % entre 2016 et 2017⁶⁴⁴.

De toute évidence, la montée en puissance des réorientations pose la question de la gestion des flux au sein de l'enseignement supérieur, où le recours à la plateforme Parcoursup semble désormais incontournable. Or, comme le souligne la mission d'inspection générale, « *là où on aurait pu penser à une gradation raisonnée des modes de gestion privilégiant d'abord la proximité [...], on assiste en réalité à une inversion de la situation, la plateforme ayant tendance à développer une fonction de premier ressort, quand bien même les établissements seraient sans doute les plus à même de gérer les réorientations internes notamment lorsqu'elles se produisent au cours du premier semestre* ». La finalité même de Parcoursup s'en trouve profondément modifiée. Alors qu'APB avait été conçu initialement pour l'accès à l'enseignement supérieur des seuls néobacheliers, Parcoursup apparaît de plus en plus comme une plateforme d'orientation et d'affectation universelle, qui s'adresse aussi bien aux étudiants en réorientation qu'aux publics en reprise d'études (110 000 candidats en 2019⁶⁴⁵). Si les établissements d'enseignement supérieur ne sont plus seulement des établissements d'accueil, mais apparaissent également dans Parcoursup en tant qu'établissements d'origine, comment justifier la différence de statut entre les établissements d'enseignement secondaire et les universités et l'inégalité de traitement entre les néobacheliers et les étudiants en réorientation ?

De façon plus globale, la gestion des réorientations pose la question du niveau territorial pertinent de mise en œuvre des politiques ministérielles. Aujourd'hui, trois niveaux sont concernés : l'établissement, avec les réorientations internes, le niveau académique, qui met en regard les places disponibles entre filières d'un même territoire et les demandes des étudiants, et le niveau national qui offre depuis 2018, avec Parcoursup, un cadre commun aux lycéens, aux étudiants en réorientation et aux candidats en reprise d'études. Or, cette architecture devrait être bousculée par la mise en œuvre de la réforme territoriale. La région académique est en effet appelée à jouer un double rôle de mise en cohérence des politiques conduites dans le domaine de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation et d'interface entre les établissements d'enseignement supérieur et les services ministériels.

⁶⁴³ *Ibid.*

⁶⁴⁴ Rapport IGÉSR, (juin 2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*. Cette croissance du nombre de candidats en réorientation est à rapprocher de celle du nombre de formations cataloguées sur les plateformes, qui passe de 12 350 en 2017 à 13 286 en 2018, soit une augmentation de plus de 7,5 % en une seule année.

⁶⁴⁵ Deuxième rapport du CESP, janvier 2020.

4. Conclusion

Après avoir fait la part belle à la remédiation (école de la deuxième chance, contrats de professionnalisation, etc.), tous les acteurs s'accordent aujourd'hui à faire de la prévention un élément central de la lutte contre le décrochage scolaire, longtemps tenu à l'écart du fonctionnement du système éducatif. En mettant progressivement l'accent sur la prévention et sur la persévérance scolaire, les politiques publiques mises en œuvre au cours des dernières décennies ont fait une place majeure à la question du décrochage scolaire. Celui-ci apparaît ainsi comme « *le résultat d'une construction historique et sociale [...], à la fois comme symptôme et comme problème. En tant que symptôme, il montre les difficultés des systèmes scolaires modernes à répondre aux enjeux actuels. Mais comme problème, il engage les acteurs vers une conception de l'École qui assure une véritable démocratisation de l'accès au savoir*⁶⁴⁶ ».

En matière de lutte contre le décrochage, on distingue néanmoins ce qui relève de la prévention de ce qui a trait à l'intervention ; dans un cas, tous les élèves sont concernés et doivent bénéficier à ce titre d'un accompagnement personnalisé ; dans l'autre, on s'adresse en priorité aux élèves identifiés comme se trouvant ou risquant de se trouver en situation de décrochage.

Si la première approche tend à s'imposer à tous les niveaux de l'enseignement secondaire⁶⁴⁷, prévention et intervention s'articulent en permanence dans l'enseignement supérieur, où la notion de décrochage s'avère inopérante et où celles de réussite et de réorientation demeurent mal définies. Aux mesures qui concernent tous les bacheliers, quelle que soit leur origine, à l'instar de Parcoursup, s'ajoutent de nombreuses dispositions législatives et réglementaires (« quotas », « oui-si », parcours adaptés, etc.) destinées officiellement à prévenir les abandons et les échecs dans l'enseignement supérieur et visant explicitement certaines catégories d'élèves et d'étudiants (bacheliers professionnels et technologiques, boursiers, filles, etc.) — catégorisation qui n'est pas sans soulever de nombreuses questions⁶⁴⁸.

Bien que les taux de réussite en première année d'enseignement supérieur témoignent de la nécessité d'une prise en charge spécifique des étudiants, certains voient dans les mesures d'accompagnement mises en œuvre dans le cadre de la loi ORE une forme de sélection à l'entrée de l'université, tandis que d'autres les jugent indispensables pour rendre le système d'affectation plus équitable et pour favoriser la réussite étudiante.

Certaines questions soulevées par cette approche sectorielle des publics étudiants concernent le repérage *a priori* de ces derniers et les phénomènes d'étiquetages et de dévalorisation (estime de soi altérée) qui peuvent en résulter. D'autres ont trait au double discours tenu à l'endroit de ces publics : en théorie, des élèves et des étudiants comme les autres, mais dans les faits... D'autres enfin, interrogent le déterminisme inhérent à de telles mesures.

Si l'accès à l'enseignement supérieur est aujourd'hui la norme pour la grande majorité des élèves, la transition entre le secondaire et le supérieur commence bien avant l'inscription effective de l'élève dans une formation post-baccalauréat. Ainsi, le regard porté sur les publics jugés à risque dans l'enseignement secondaire dépend-il de la façon dont ces derniers sont « traités » dans l'enseignement supérieur. Parce qu'ils arrivent à l'université par défaut, qu'ils ne deviennent jamais étudiants ou qu'ils développent un rapport tactique à l'institution, certains lycéens « n'accrochent » pas aux études universitaires. Il semble toutefois difficile de parler de décrochage pour qualifier leur expérience dans l'enseignement supérieur de « décrochage » et d'imputer par la même occasion à l'université des échecs dont elle n'est pas directement responsable.

L'utilisation même du terme de « décrochage » porte le risque de désigner une catégorie de jeunes en difficulté – les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur – comme constituant en elle-même

⁶⁴⁶ P.Y. Bernard, *Le décrochage*, Que sais-je ? 2011, édition mise à jour 2019.

⁶⁴⁷ L'accompagnement personnalisé ou encore le parcours Avenir traduit cette volonté de prendre en compte tous les élèves.

⁶⁴⁸ La prise en compte du profil de l'élève avant son entrée dans l'enseignement supérieur a suscité le débat le plus vif au sein de la consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur, à la fois sur le fond et sur les formes que pourraient prendre une affectation éclairée à la lumière de ce profil. Si tous les membres des groupes considèrent indispensable que ces prérequis soient affichés ayant alors une vocation informative, voire distributive, la question est hautement plus sensible lorsque ces prérequis pourraient devenir prescriptifs.

un problème social. Il apparaît en effet inutile et contre-productif de renvoyer ces derniers à leur incapacité à faire le bon choix ou à leurs difficultés à élaborer un projet professionnel pertinent. Les travaux de recherche conduits dans différents pays sur la transition entre le secondaire et le supérieur (TESS) font en effet apparaître que rien n'est joué à l'avance et que l'échec ne saurait être une fatalité malgré le poids des facteurs sociaux, culturels et scolaires. Ainsi s'agit-il, en matière d'accompagnement et de lutte contre les abandons et les échecs au lycée et dans l'enseignement supérieur, d'investir dans la dimension pédagogique et de considérer la transition vers le lycée puis vers l'enseignement supérieur comme partie intégrante de la mission des établissements et des personnels.

Encore faut-il ne pas succomber à la tentation de construire « une digue et un canal⁶⁴⁹ » interdisant toute forme de réversibilité des parcours des élèves et des étudiants plus fragiles : une digue qui empêcherait la « submersion » de l'enseignement général et de l'université par un flux d'élèves jugés incapables d'y réussir ; un canal qui les délésterait en dirigeant ces élèves vers des formations qui n'auraient *in fine* d'universitaire que le nom.

5. Préconisations

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.

⁶⁴⁹ Métaphore utilisée par Guy Bruçy pour rendre compte du rôle joué par l'enseignement technique lors de la massification des effectifs scolarisés dans l'enseignement du second degré dans les années 1960. Celui-ci est conçu à la fois comme une digue et un canal. Digue qui empêche la submersion des lycées classiques par l'afflux d'élèves jugés incapables d'y réussir ; canal qui déléste en dirigeant ces élèves vers la formation des cadres moyens réclamés par les employeurs. Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel. *La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro. Politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail*, ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Revue CPC-Études n° 2016-1.

Chapitre 5. L'offre de formation

Pour rendre compte des contraintes qui pèsent sur les choix des élèves et des étudiants en matière d'orientation, il convient de mettre en perspective les caractéristiques de l'offre de formation au regard de son organisation territoriale. Il existe en effet un lien direct entre offre de formation et orientation⁶⁵⁰. La Cour des comptes notait déjà ainsi en 2003⁶⁵¹ que « *l'ambiguïté des politiques académiques en matière d'orientation tient également au fait que les décisions d'affectation apparaissent parfois moins liées aux intérêts des élèves que conditionnées par les formations disponibles dans l'académie, et notamment par la volonté de mieux utiliser les structures existantes dans l'enseignement professionnel et dans les formations technologiques des lycées* ». Or, comme le montrent différents travaux, l'offre de formation a non seulement un impact sur l'orientation des élèves, mais également sur leur réussite.

Le transfert depuis 1983 de nombreuses compétences aux conseils régionaux dans le cadre des lois de décentralisation successives a conduit à la création d'un régime de compétences séparées entre l'État et le conseil régional. Quoique nouvelles, les responsabilités conférées aux collectivités territoriales en matière d'enseignement sont cependant demeurées limitées⁶⁵² et sans commune mesure avec celles déléguées dans le domaine de la formation continue et de l'apprentissage, secteurs pour lesquels a été institué dès l'origine un régime de compétences séparées entre l'État et le conseil régional. En matière de planification scolaire, les premières lois de décentralisation ont défini quatre étapes⁶⁵³ et types de décisions qui se sont substitués à ceux existants en matière d'élaboration de la carte scolaire⁶⁵⁴. Dans le cadre de ce dispositif complexe, l'État a cependant continué d'exercer un pouvoir réel⁶⁵⁵. D'une part, il a conservé la définition des objectifs généraux de la politique d'éducation ainsi que la responsabilité des orientations pédagogiques (contenu des enseignements, diplômes) et la gestion des personnels (recrutement, formation, rémunération); d'autre part, il définit la structure pédagogique des établissements et les modalités d'orientation et d'affectation des élèves.

Cette présence de l'État s'est en outre manifestée par la poursuite du processus de déconcentration de ses services initié au début des années 1960 – processus devenu en 1992, au terme de la charte de la déconcentration dont l'application concerne l'ensemble des administrations civiles de l'État, « *la règle générale de répartition des attributions et des moyens entre les différents échelons des administrations civiles de l'État* »⁶⁵⁶.

Nullement contradictoires, ces deux mouvements de décentralisation et de déconcentration participent en fait d'une même dynamique institutionnelle visant à faire émerger de nouveaux acteurs plus proches du terrain, à l'instar de l'établissement scolaire dont l'autonomie s'est vue renforcée au cours des dernières décennies.

⁶⁵⁰ Mission d'audit de modernisation, rapport IGF-IGAENR-IGEN sur la carte de l'enseignement professionnel, 2006.

⁶⁵¹ La gestion du système éducatif, Cour des comptes, 2003.

⁶⁵² Parce que la régionalisation en matière d'enseignement crée une tension entre deux principes au premier abord contradictoires : conserver à l'État son rôle de garant de l'unicité au système éducatif et de l'égalité d'accès de tous à la formation tout en confiant aux régions de nouvelles responsabilités.

⁶⁵³ « 1. Le conseil régional établit [...] le schéma prévisionnel des formations des collèges, des lycées [...]. 2. Le conseil régional établit [...] le programme prévisionnel des investissements relatifs aux lycées [...]. 3. [...] les autorités compétentes de l'État arrêtent la structure pédagogique générale des établissements [...]. 4. Le représentant de la collectivité arrête la liste annuelle des opérations de construction ou d'extension des établissements que l'État s'engage à pourvoir en postes [...]. » Circulaire du 18 juin 1985 relative à la mise en œuvre du transfert de compétences en matière d'enseignement. Application de l'article 13 de la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 modifiée : planification scolaire (collèges, lycées, établissements d'éducation spéciale, écoles de formation maritime et aquacole et établissements d'enseignement agricole).

⁶⁵⁴ Décret n° 80-11 du 3 janvier 1980.

⁶⁵⁵ L'analyse du processus décisionnel conduisant à l'implantation d'une nouvelle formation va au fil du temps souligner le rôle prépondérant des représentants de l'État (recteur et préfet) et montrer ainsi combien ce processus demeure, en dépit des lois de décentralisation, largement interne à l'éducation nationale. A. Larceneux, (1996). Éléments d'analyse du processus décisionnel de l'offre de formation professionnelle initiale, in : *Constructions et régulation de l'offre locale de formation*, Collection Documents, n° 117, pp. 17-44.

⁶⁵⁶ Décret n° 92-604 du 1^{er} juillet 1992, *Charte de la déconcentration*.

Toutefois, en invitant les régions à élaborer un plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes (PRDFPJ) en lieu et place des schémas de formation jusque alors distincts, la loi quinquennale de 1993 va initier un mouvement de fond visant à reconnaître à la région un rôle essentiel dans la coordination des différents dispositifs de formation, mais aussi d'orientation – les compétences des collectivités territoriales s'exerçant sur ce dernier point dans le cadre du service public régional de l'orientation (SPRO)⁶⁵⁷.

Si le rôle des collectivités concernant l'enseignement secondaire s'est vu renforcé depuis trente ans, il a fallu en revanche attendre les lois MPTAM⁶⁵⁸ et NOTRe⁶⁵⁹ pour que les régions soient reconnues comme des interlocuteurs privilégiés de l'État et comme les chefs de file de l'intervention des collectivités territoriales en matière d'enseignement supérieur⁶⁶⁰.

Ces évolutions ont au fil du temps conféré aux régions un rôle central en matière d'élaboration de la carte des formations. Or, si la plupart des évolutions récentes poursuivent ce processus, d'autres en revanche, tel le transfert de l'apprentissage aux branches professionnelles⁶⁶¹, s'inscrivent clairement en rupture avec le mouvement initié depuis près de quarante ans.

C'est l'objet de ce chapitre que de rendre compte de certaines des caractéristiques de l'offre de formation dans le secondaire et dans le supérieur, au moment où se redéfinissent les contours des régions, où se structurent les grandes régions académiques et où se développe avec les campus des métiers et des qualifications une approche réticulaire de l'offre de formation.

1. Une pluralité d'acteurs dans le cadre de procédures complexes...

Jusqu'à la loi quinquennale du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, la planification des formations⁶⁶² résultait d'un exercice mené conjointement par des acteurs nationaux – principalement l'État et les branches professionnelles – et par des acteurs régionaux et locaux. La loi quinquennale a confirmé la complémentarité de ces deux niveaux d'intervention. Le niveau national a conservé la détermination des filières, des contenus de formation et des modalités de validation et de certification. L'État est ainsi demeuré le garant des conditions d'accès aux dispositifs publics de formation et de la reconnaissance des acquis de la formation sur l'ensemble du territoire. Les régions, de leur côté, ont hérité de la structuration de l'offre de formation sur le plan territorial.

Concernant les lycées, le conseil régional établit, après accord de chacune des collectivités concernées par les projets situés sur leur territoire, le programme prévisionnel des investissements⁶⁶³. La situation est très différente pour l'enseignement professionnel, la loi quinquennale ayant substitué à la construction bilatérale propre aux différents schémas⁶⁶⁴ des formations une construction multilatérale⁶⁶⁵. Cela vaut également pour l'enseignement supérieur, les régions n'ayant toujours pas de compétences propres, même si les récentes lois MPTAM et NOTRe les ont reconnues comme un interlocuteur privilégié de l'État et comme le chef de file de l'intervention des collectivités territoriales.

⁶⁵⁷ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

⁶⁵⁸ Loi n° 2014-58 du 27 janvier 2014 de modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles.

⁶⁵⁹ Loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République.

⁶⁶⁰ Les régions ont notamment à établir des stratégies régionales pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation (SRESRI) afin de mieux coordonner leurs actions sur les territoires et de s'articuler étroitement avec les stratégies de développement économique (SRDE-II) et d'aménagement du territoire (SRADDET).

⁶⁶¹ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

⁶⁶² Circulaire du 18 juin 1985, *Mise en œuvre du transfert de compétences en matière d'enseignement*. Application de l'article 13 de la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 modifiée : planification scolaire (collèges, lycées, établissements d'éducation spéciale, écoles de formation maritime et aquacole et établissements d'enseignement agricole).

⁶⁶³ À ce titre, le conseil régional définit la localisation des établissements, leur capacité d'accueil et le mode d'hébergement des élèves. Les districts de recrutement des élèves pour les lycées de l'académie sont quant à eux définis conjointement par l'autorité académique et le conseil régional, en tenant compte des critères d'équilibre démographique, économique et social et en veillant à la mixité sociale (toutefois, en cas de désaccord, la délimitation des districts est arrêtée par l'autorité académique). L'autorité académique affecte alors les élèves dans les lycées publics en tenant compte des capacités d'accueil des établissements.

⁶⁶⁴ Rectorat/région pour l'enseignement ; région/organisations professionnelles et consulaires pour l'apprentissage.

⁶⁶⁵ Antoine Richard, (1997). *Diversité des enjeux et des pratiques, Les rapports entre académie et région*, Formation Emploi, n° 59, pp. 71-85.

1.1. Le PRDF : un outil de programmation politique des formations professionnelles...

La loi quinquennale de 1993 a confié aux régions la responsabilité d'élaborer, en concertation avec l'État, un plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes (PRDFPJ) destiné à assurer la cohérence des dispositifs de formation implantés sur leur territoire et leur articulation avec les objectifs d'insertion professionnelle et les besoins en matière de développement économique. Elle a placé ainsi la région en position d'acteur pivot, chargé de coordonner et de promouvoir les différents dispositifs de formation professionnelle qui s'étaient jusque-là développés indépendamment les uns des autres.

L'enjeu de cette loi est d'autant plus important pour le service public d'éducation que la nécessité d'adapter l'offre de formation aux réalités économiques a conduit les pouvoirs publics, d'une part à introduire des critères tels que l'efficacité et la rentabilité, d'autre part à privilégier l'alternance en général et l'apprentissage en particulier. Avec le nouveau cadre institutionnel, la question du maintien d'un grand service public de formation professionnelle est clairement posée⁶⁶⁶.

1.2. ... qui repose sur un décloisonnement de l'appareil de formation...

Avec le PRDFPJ, il s'agissait de coordonner les différents dispositifs de formation professionnelle implantés sur le territoire régional afin de programmer « à moyen terme des réponses aux besoins de formation, permettant un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation prenant en compte les réalités économiques régionales et les besoins des jeunes, de manière à leur assurer les meilleures chances d'accès à l'emploi »⁶⁶⁷. Parce que les besoins en formation inscrits au PRDFPJ concrétisent désormais une réflexion portant tout à la fois sur la formation initiale sous statut scolaire ou par apprentissage et sur la formation continue ainsi que sur les actions en faveur des jeunes en difficultés, sa création ouvrait la voie à de nouvelles formes de régulation de l'offre locale de formation qui ne cesseront d'être confortées par la suite.

Ainsi, en 2002, le législateur⁶⁶⁸ a étendu le dispositif aux adultes. Il est alors institué un plan régional de développement des formations professionnelles⁶⁶⁹ (PRDF) qui a pour objet de définir des orientations à moyen terme en matière de formation professionnelle des jeunes et des adultes. Élaboré par le conseil régional en concertation avec l'État et les organisations d'employeurs et de salariés représentatives à l'échelon national, ce plan prenait en compte les réalités économiques régionales de manière à assurer l'accès ou le retour à l'emploi et la progression professionnelle des jeunes et des adultes.

En 2004, la loi⁶⁷⁰ est venue confirmer la montée en charge des compétences des régions en matière d'enseignement professionnel initial. D'une part, elle leur a confié la gestion des personnels techniciens, ouvriers et de services des lycées professionnels (TOS), d'autre part elle a élargi les publics éligibles au titre du PRDFP aux demandeurs d'emploi. Il était alors prévu que la région adopte le plan régional de développement des formations professionnelles (PRDFP) et qu'elle en assure la mise en œuvre.

⁶⁶⁶ Pour Michel Giraud, ministre du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, ce projet de loi organise la décentralisation de la formation professionnelle des jeunes « [...] parce que la réalité de l'emploi est régionale avant d'être nationale ». Le ministre de l'éducation nationale, François Bayrou, légitime les mesures contenues dans ce projet de loi par l'impérieuse nécessité d'imposer à l'éducation nationale dans sa mission de formation professionnelle initiale « [...] une adaptation, une évolution et une révolution ». « L'adaptation » est entendue ici comme la définition, par les régions, de plans de développement des formations censés répondre aux réalités économiques locales. Il s'agit selon lui de répondre rapidement et par le biais de formations proches du terrain, aux sollicitations du milieu économique. « L'évolution » contenue dans le projet de loi relève, quant à elle, de la volonté de décloisonner les différentes voies de formation. Le développement de centres d'apprentissage au sein même de l'enseignement public à l'instar de ceux qui « existent déjà dans le sud-ouest » constitue l'évolution souhaitable à ses yeux. Il s'agit pour le ministre « [...] d'un devoir que de proposer d'autres voies de formation aux élèves qui ne désirent plus poursuivre un enseignement général ». C'est donc sous le sceau de la « liberté et de l'efficacité » que se présente le développement de l'apprentissage lequel doit largement contribuer à la « révolution » qui se noue dans l'obligation faite désormais au système éducatif « [...] d'offrir à tous les jeunes une initiation professionnelle, une préformation professionnelle, une formation professionnelle... ». Débats à l'Assemblée nationale, JO du 2 octobre 1993.

⁶⁶⁷ Article 52 qui modifie l'article 83 de la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983.

⁶⁶⁸ Loi n° 2002-276 du 27 février 2002 relative à la démocratie de proximité.

⁶⁶⁹ Pour son volet « jeunes », le PRDF couvre l'ensemble des filières de formation (CAP, CAPA, BEP, BEPA, bac pro, BT, BTA, BTS, BTSa) dans les diverses modalités d'enseignement, à savoir l'apprentissage, les contrats d'insertion en alternance, les actions de formation professionnelle continue. Pour son volet « adultes », le PRDF couvre l'ensemble des actions de formation professionnelle visant à favoriser l'accès, le maintien et le retour à l'emploi des actifs.

⁶⁷⁰ Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

Ce plan avait pour objet de favoriser un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation. Il définissait également les priorités relatives à l'information, à l'orientation et à la validation des acquis de l'expérience. En 2005, l'État a procédé au transfert aux régions de la définition et de la mise en œuvre du schéma régional des formations sanitaires et sociales qui vient s'intégrer au plan régional de développement des formations professionnelles.

Si le PRDF visait officiellement une meilleure prise en compte des réalités régionales, ce sentiment n'était visiblement pas partagé par la Cour des comptes qui dans un rapport consacré en 2008 à la formation professionnelle tout au long de la vie établissait un constat sans équivoque sur l'efficacité du dispositif. Rappelant que la formation professionnelle mobilise quelques 34 Mds € au titre de la formation initiale⁶⁷¹ et de la formation continue, soit l'équivalent de 2 % du PIB, la Cour des comptes estime que « *les formations sont largement inadaptées aux besoins des individus et des entreprises [...]. Les financements sont abondants, mais insuffisamment mutualisés [...]. L'action des différents acteurs de la formation professionnelle est faiblement cohérente [...]. Les cloisonnements du système, les insuffisances de son pilotage et la faiblesse des évaluations auxquelles il donne lieu, tant au niveau national que régional, rendent impossible la définition d'une stratégie partagée et compromettent l'efficacité d'ensemble des actions menées* ».

Fort de ces constats et prenant en compte le déficit de coordination du PRDFP, le législateur va alors renforcer son caractère prescriptif. En 2009⁶⁷², il devient le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP)⁶⁷³. L'État et le conseil régional doivent désormais définir, sur la base d'une analyse des besoins, des objectifs communs en matière d'emploi et de compétences par bassin d'emploi. Par l'ajout du terme « contrat », la loi entend marquer l'engagement des signataires du CPRDFP. Cette évolution du PRDF introduit, en outre, une dimension prospective qui implique que les acteurs en régions soient en capacité de « *définir une programmation à moyen terme, des actions de formation, ainsi que des priorités relatives à l'information-orientation et à la validation des acquis de l'expérience, ou encore [d'] analyser les besoins en emploi et en compétences* » et de proposer l'offre de formation correspondante, et ce dans un contexte évolutif du fait des mutations socio-économiques des territoires.

En 2014, à la faveur de la loi du 5 mars relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale qui précise les rôles respectifs de l'État et de la région, une nouvelle étape est alors franchie avec l'intégration de l'orientation aux politiques régionales.

1.3. ... et une approche intégrée de l'orientation, de la formation et de l'insertion...

Lors du vote de la loi quinquennale de 1993, les débats parlementaires avaient déjà souligné, vingt ans plus tôt, la nécessité de revisiter le dispositif d'information et d'orientation au regard du caractère global du PRDFP. Les mesures en faveur d'une harmonisation des nombreuses filières de l'appareil de formation conféraient en effet au processus d'orientation et à l'information concernant les dispositifs de formation implantés sur le territoire régional une dimension éminemment stratégique pour le développement de chacune d'entre elles.

Ces mêmes enjeux sont apparus dans l'article 22 de la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, qui instaure un pilotage dual de la politique d'orientation tout au long de la vie, renforce la compétence des régions en matière de formation professionnelle et d'apprentissage et redéfinit par la même occasion les responsabilités respectives de l'État et des régions en matière d'orientation. Au pilotage exclusif de l'État se substitue sur ce dernier point une responsabilité commune de l'État et des régions au titre du service public de l'orientation. La loi dispose en effet que l'État « *définit, au niveau national, la politique d'orientation des élèves et des étudiants dans les établissements scolaires et les établissements d'enseignement supérieur [et] met en œuvre cette politique dans ces établissements scolaires et d'enseignement supérieur* » ; la région « *coordonne les actions des autres organismes participant au service public régional de l'orientation* ».

⁶⁷¹ Hors enseignement professionnel supérieur.

⁶⁷² Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

⁶⁷³ Le CPRDFP a pour objectif de définir une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes et d'assurer un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation et, selon les termes de l'article L. 214-13 du code de l'éducation, « *vaut schéma prévisionnel d'apprentissage, schéma régional des formations sociales et schéma régional des formations sanitaires.* »

La coordination des acteurs s'est ainsi trouvée renforcée à tous les niveaux avec la création de nouvelles instances, les conseils nationaux et régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (Cnefop⁶⁷⁴ et Crefop⁶⁷⁵) et des instruments juridiques⁶⁷⁶ destinés à favoriser une approche intégrée de la formation et de l'orientation et à améliorer ainsi l'insertion des jeunes.

1.4. ... dont les principes auraient pu gagner l'enseignement supérieur

Les politiques de recherche et d'innovation ont sensiblement évolué au cours des quarante dernières années. Longtemps considérées comme le monopole de l'État, elles sont aujourd'hui pilotées par des configurations d'acteurs plus polycentriques⁶⁷⁷. Le code de l'éducation prévoit ainsi que la carte des formations supérieures et de la recherche est arrêtée et révisée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, compte tenu des orientations du plan et après consultation des établissements, des conseils régionaux, du Conseil supérieur de la recherche et de la technologie et du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche^{678 679}.

Cette carte aurait dû constituer le cadre des décisions relatives à la localisation des établissements, à l'implantation des formations supérieures et des activités de recherche et de documentation, aux habilitations à délivrer des diplômes nationaux et à la répartition des moyens. Faute d'avoir été mis en œuvre, et en l'absence de compétences propres, l'investissement des régions dans l'enseignement supérieur demeure fonction de leur volonté propre et de leur compréhension des enjeux liés au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ainsi, contrairement à l'enseignement secondaire, on se trouve ici face à une mosaïque de relations entre ESR et collectivités territoriales mêmes si les récentes lois MAPTAM et NOTRe ont conforté le rôle des régions, reconnues comme des interlocutrices privilégiées de l'État et comme les chefs de file de l'intervention des collectivités territoriales. À ce titre, les régions doivent établir des stratégies régionales pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation (SRESRI) afin de mieux coordonner leurs actions sur les territoires et de s'articuler étroitement avec les stratégies de développement économique (SRDE-II) et d'aménagement du territoire (SRADDET). Bien que n'ayant pas de compétences propres, les collectivités locales ont néanmoins une action déterminante en matière d'enseignement supérieur, aux côtés de l'État⁶⁸⁰.

À cet égard, il peut sembler paradoxal, pour des établissements d'enseignement supérieur autonomes et qui s'inscrivent dans une logique de compétition mondiale, d'inscrire leur action dans les limites d'un territoire donné.

Les débats sur le projet de création de pôles d'enseignement supérieur et de recherche dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation de la recherche ont cependant montré l'importance de la stratégie

⁶⁷⁴ La volonté de simplifier la gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'emploi a conduit le législateur à procéder à la fusion du conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV) et du conseil national de l'emploi (CNE), réunis en un conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CNEFOP). Au niveau national, le CNEFOP était chargé d'assurer la concertation entre les parties prenantes, notamment l'État et les régions, sur « *la définition des orientations pluriannuelles et d'une stratégie nationale coordonnée* » en matière d'orientation, de formation professionnelle et d'emploi.

⁶⁷⁵ Dans le même esprit, au niveau régional, la loi du 5 mars 2014 a créé les comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (Crefop) destinés à rationaliser le nombre des lieux de concertation par la fusion du conseil régional de l'emploi et du comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFOP). Le CREFOP, co-présidé par le représentant de l'État dans la région et le président du conseil régional, était chargé d'assurer « *la coordination entre les acteurs des politiques d'orientation, de formation professionnelle et d'emploi* ».

⁶⁷⁶ Au niveau régional, l'État et la région doivent signer chaque année une convention précisant les conditions dans lesquelles « *ils coordonnent l'exercice de leurs compétences* ». Le CPRDFOP, qui comporte notamment un schéma prévisionnel de développement du service public régional de l'orientation et qui définit les priorités relatives à l'information, à l'orientation et à la validation des acquis de l'expérience est élaboré par la région au sein du Crefop.

⁶⁷⁷ Jérôme Aust et Benoit Cret, (2012). *L'État entre retrait et réinvestissement des territoires : Les Délégués régionaux à la recherche et à la technologie face aux recompositions de l'action publique*, Revue française de sociologie 2012/1 (Vol. 53), pages 3 à 33.

⁶⁷⁸ Article L. 614-3, code de l'éducation.

⁶⁷⁹ Cette multiplication des niveaux d'intervention s'est en outre doublée au fil du temps d'une refonte des modalités de direction de ces programmes ; les années 2000, aux côtés de la création d'agences et d'indicateurs, ayant été marquées par un appui plus net des autorités publiques sur les territoires pour piloter ces politiques publiques.

⁶⁸⁰ En 2017, elles ont consacré plus de 600 M€ à l'enseignement supérieur, avec des actions portant essentiellement sur le soutien à l'immobilier et les aides aux étudiants.

territoriale des universités, dans une logique de partenariats et de relations contractuelles avec les autres établissements d'enseignement supérieur, les collectivités territoriales et l'environnement socio-économique⁶⁸¹.

2. Des contextes régionaux très typés

Pour rendre compte des différences régionales en matière d'offre de formation scolaire et universitaire et pouvoir ainsi interpréter la nature des contraintes qui pèsent sur les choix des élèves et des étudiants en matière d'orientation, il convient de mettre en perspective l'appareil de formation et son organisation territoriale. Il ne s'agit pas ici de procéder à une analyse comparative des académies – d'autant que l'échelon départemental révèle de fortes disparités en leur sein même⁶⁸² – mais seulement de souligner certains grands traits de l'offre de formation en région qui ne sont pas sans conséquence sur l'orientation des élèves et des étudiants.

2.1. Enseignement secondaire

Les dynamiques de développement propres aux nombreuses filières qui composent l'appareil régional de formation dans l'enseignement secondaire se conjuguent aux particularités d'un contexte socio-économique lui-même très spécifique ainsi qu'au maillage territorial des établissements, fruit de l'histoire et de choix politiques antérieurs qui constituent de fait un élément incontournable en matière de planification de l'offre de formation (cf. annexe 7).

2.1.1. Un contexte démographique et une densité de la population propre à chaque région...

Force est de constater l'extrême hétérogénéité qui caractérise les contextes régionaux sur le plan spatial et démographique. Bien qu'avec la réforme territoriale entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2016 les écarts entre régions se soient réduits⁶⁸³, la population reste inégalement répartie sur le territoire : trois Français sur dix habitent dans l'une des deux régions les plus peuplées (Île-de-France et Auvergne-Rhône-Alpes). Or celles-ci ne représentent que 13 % du territoire national.

La population est ainsi particulièrement concentrée dans les communes densément peuplées ou de densité intermédiaire qui rassemblent près des deux tiers de la population française. L'Île-de-France reste, de loin, la plus densément peuplée avec environ 1 020 habitants/km², soit près de dix fois plus que la densité moyenne française, Dom compris.

Certes, ces données sont de nature à peser sur les anticipations et les arbitrages opérés par les décideurs en matière de construction de l'offre de formation. Il conviendrait néanmoins de préciser ces informations générales au regard du degré de dispersion des communes au sein même de l'espace infrarégional.

Quoi qu'il en soit, la concentration plus ou moins forte de la population et les évolutions démographiques locales ne sont pas neutres en matière de développement de l'appareil de formation sur un territoire. Si l'on fait l'hypothèse qu'à une densité de la population plus forte correspond une concentration plus importante de l'appareil de formation, on mesure l'importance des différences régionales en matière de maillage et de taille des établissements.

2.1.2. ... auxquels répond une organisation spatiale des établissements spécifique à chaque région...

Contraint par sa mission de service public d'éducation, l'État a répondu au fil du temps aux disparités territoriales en matière d'obligation scolaire en développant un maillage étroit d'établissements. C'est particulièrement le cas pour les écoles, mais aussi pour les collèges, dont le nombre est très sensiblement supérieur à celui des lycées⁶⁸⁴. Ainsi, les trois quarts des collégiens du public sont accueillis au sein

⁶⁸¹ Jean-Richard Cytermann, (2007). *Sociologie et économie de l'éducation : nouveaux enjeux, nouveaux acteurs*, Annuaire de l'EHESS, p. 436-437.

⁶⁸² Les académies comme Rennes, Besançon, Limoges ou encore Poitiers présentent ainsi une relative homogénéité entre leurs départements. En revanche des différences au sein d'autres académies apparaissent, notamment lorsqu'une grande métropole existe et concentre une part importante des établissements du département correspondant.

⁶⁸³ Ces écarts sont passés de 1 à 9 pour les anciennes académies à 1 à 7 avec le nouveau découpage territorial en grandes régions académiques.

⁶⁸⁴ 1 612 lycées pour 5 290 collèges pour le public ; 1 058 lycées pour 1 910 collèges pour le privé.

d'établissements dont la taille est comprise entre 300 et 700 élèves⁶⁸⁵. Or, la recherche a montré qu'un tel maillage confère un poids important aux caractéristiques sociodémographiques de la population scolaire et du bassin de recrutement⁶⁸⁶. Une situation qui ne peut être sans conséquence sur la demande des élèves et des familles en matière d'orientation en fin de troisième.

Au-delà de ces premiers constats, on observe sur le plan territorial de très fortes disparités entre les académies. Bien qu'ayant une superficie presque équivalente à celle des trois académies franciliennes réunies⁶⁸⁷, les académies de Lille et anciennement de Rouen disposent ainsi d'un réseau de collèges respectivement trois et cinq fois plus réduit. Toutefois, lorsque l'on rapporte ces chiffres à la population de l'Île-de-France, laquelle équivaut à celles des Hauts-de-France et de la Nouvelle Aquitaine réunies, le nombre d'établissements se révèle plus réduit en Île-de-France, où l'effectif moyen des collèges est ainsi plus élevé.

Lorsque l'on s'élève dans le cursus scolaire, au maillage étroit des collèges répond une implantation des lycées caractéristique des choix stratégiques opérés en région. Le chiffre de 4 090 lycées scolarisant 2 260 000 lycéens recouvre des écarts importants entre, d'une part les secteurs public et privé, d'autre part les types de lycées. Aux deux extrêmes, le lycée public d'enseignement général et technologique est le plus souvent un établissement de grande taille, tandis que le lycée professionnel privé sous contrat accueille un nombre d'élèves beaucoup plus réduit. La taille moyenne d'un LEGT public est ainsi deux fois supérieure à celle d'un collège public ou encore d'un LEGT privé sous contrat.

L'association d'un LEGT avec d'un lycée d'enseignement professionnel est en outre emblématique de certaines stratégies d'aménagement du territoire en région. L'apparente similitude entre le nombre de lycées professionnels (LP) publics des trois académies d'Île-de-France (109 établissements) à celui des Hauts-de-France (109) ou encore celui de la Nouvelle Aquitaine (107) ne reflète pas la réalité des contextes locaux. En Île-de-France, se sont avant tout développés des LP de taille importante et des lycées polyvalents (LPO)⁶⁸⁸, notamment dans les académies de Versailles et de Créteil, où sont situés le quart des LPO de France métropolitaine. Ce regroupement des filières de formation au sein d'un même établissement de grande taille est très différent de celui que l'on observe en Nouvelle-Aquitaine, où le réseau des LP publics est avant tout constitué de petits établissements⁶⁸⁹.

Loin d'être neutre, la terminologie retenue pour qualifier les établissements du second cycle de l'enseignement secondaire est l'expression de conceptions différentes de l'organisation spatiale de l'offre de formation.

2.1.3. ... qui renvoie à une certaine conception de l'aménagement du territoire...

Apparu à la suite de la réforme des lycées de 1992, le LPO réunit des formations générales, technologiques et professionnelles. La polyvalence consiste à regrouper les différentes voies de formation afin de faciliter la

⁶⁸⁵ Six élèves sur dix dans le privé sont accueillis dans des établissements dont l'effectif supérieur à 500 élèves.

⁶⁸⁶ Les collèges publics en France sont fortement marqués par les caractéristiques sociodémographiques et scolaires de leurs élèves, leur environnement plus ou moins urbain et les formations qu'ils proposent. Ces facteurs de différenciation sont à la base de la construction d'une typologie des collèges en cinq groupes : collèges « urbains favorisés », « urbains défavorisés », « petits collèges », collèges « mixtes socialement, plutôt défavorisés » et « mixtes socialement, plutôt favorisés ». Cette classification révèle également des profils d'académies divergents. Les académies de Lille et des Dom, ou encore celles de Paris et Versailles, présentent des similitudes tout en s'écartant des autres. De plus, au sein d'une même académie, il peut également exister des différences entre les départements. Michèle Thauvel-Richard, Fanny Thomas, (2006). *Typologie des collèges publics, Données sociales*, La société française.

⁶⁸⁷ Soit 12 000 km².

⁶⁸⁸ Le lycée polyvalent (LPO) est apparu à la suite de la réforme des lycées de 1992. Une définition en est donnée dans l'arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation : « La scolarité au lycée est organisée en trois grandes voies de formation : la voie générale, la voie technologique et la voie professionnelle. On distingue trois grandes catégories de lycées : - le lycée d'enseignement général et technologique ; - le lycée professionnel ; - le lycée polyvalent, qui regroupe des formations dispensées dans les deux catégories de lycée précédentes ».

⁶⁸⁹ L'académie de Bordeaux est en effet l'une des plus rurales, et la plus étendue, avec ses cinq départements. La densité de la population est faible, ce qui explique la dispersion sur le territoire de nombreuses structures professionnelles et de petits établissements. Relevé de conclusion du dialogue stratégique de gestion et de performance de 2017.

fluidité de parcours des élèves et de favoriser la mixité sociale tout en optimisant les moyens. Elle est cependant loin d'être toujours effective et, bien souvent, les formations sont simplement juxtaposées⁶⁹⁰.

Censés faciliter le passage d'un cycle à un autre, les lycées polyvalents sont en fait au cœur d'une problématique plus générale concernant la structuration de l'offre de formation. Ils constituent dans certaines académies⁶⁹¹ un outil de recomposition de l'offre qui recouvre généralement trois modalités : la fusion d'un LEGT avec un LP, l'implantation d'une section d'enseignement professionnel (SEP) ou la transformation d'un LP en SEP et son intégration au sein d'un LEGT, plus rarement la création d'une section d'enseignement général au sein d'un LP.

La logique territoriale qui sous-tend la mise en place des LPO, fondée sur la notion de parcours et de mixité sociale des publics accueillis, s'oppose ainsi à celle des « pôles de compétences ». Dans ce dernier cas, il s'agit de doter chaque établissement d'une « identité » professionnelle forte et d'optimiser les moyens en personnels, installations et autres équipements. Les lycées des métiers en étaient l'illustration lors de leur création à la fin des années 1990. Dotés d'un ensemble cohérent de filières d'un même secteur professionnel ou de secteurs complémentaires, ils étaient censés constituer le point d'appui local d'une évolution de la carte des formations. Faisant l'objet d'un label délivré conjointement par l'autorité académique, la région et la (ou les) branche(s) professionnelle(s) concernée(s)⁶⁹², ils répondaient à la question de l'articulation entre les logiques de développement de l'offre locale de formation et le principe égalitaire d'aménagement du territoire. À la spécialisation des lycées des métiers s'opposait ainsi la polyvalence des LPO.

2.1.4. ... propre à chaque modalité de formation...

La nature des formations, selon qu'il s'agit de formations sous statut scolaire publiques ou privées, constitue un élément discriminant quant à l'organisation spatiale de l'appareil de formation. La présence d'un réseau dense d'établissements privés est à cet égard caractéristique de la Bretagne et des Pays de la Loire, deux régions dans lesquelles elle n'est pas sans conséquence sur l'orientation des élèves – les procédures d'affectation ne concernant que les établissements publics.

De même, la situation des académies dans lesquelles prévaut une offre de formation sous statut scolaire largement dispensée au sein de LP publics et/ou privés diffère singulièrement de celle des académies dans lesquelles le recours aux centres de formation des apprentis (CFA) et aux lycées polyvalents, est – dans des proportions variables – beaucoup plus répandu.

Ainsi l'apprentissage occupe-t-il une place importante en Bourgogne–Franche-Comté, et plus encore en Pays de la Loire⁶⁹³, région mono-académique qui se caractérise par une très forte attractivité de l'enseignement professionnel, un apprentissage très développé et un réseau d'établissements privés sous contrat représentant près de 40 % des effectifs scolarisés⁶⁹⁴. Le développement de l'apprentissage y compris au sein des EPLE où la part des apprentis varie de 1 à 5 (2,3 % en Bretagne et 10,1 % en Pays de la Loire) apparaît, tout comme le poids du privé, comme un élément important de différenciation entre les régions⁶⁹⁵. Avant tout liée à l'environnement économique local (notamment à l'existence d'entreprises en mesure d'accueillir les jeunes), la cartographie de l'apprentissage fait apparaître de grandes disparités régionales⁶⁹⁶. En 2018,

⁶⁹⁰ Rapport IGEN-IGAENR n° 2014-032, (octobre 2014). *Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers.*

⁶⁹¹ *Ibid*, Clermont-Ferrand, Rennes,

⁶⁹² Avec la circulaire de rentrée de 2002, nous retrouvons la référence au PRDFPJ. « *Votre stratégie visera à mieux identifier l'offre de formation des établissements afin de proposer un maillage territorial cohérent et complet, en partenariat étroit avec la région. Cette démarche, qui donne sens au projet d'établissement, s'inscrit dans une logique de bassin d'éducation et de formation et dans le cadre du plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes et des adultes* » PRDFPJA.

⁶⁹³ En 1997, ils accueillaient un effectif d'apprentis supérieur à celui des élèves scolarisés en lycées professionnels plaçant ainsi cette région au premier rang au plan national en matière d'apprentissage.

⁶⁹⁴ Dialogue stratégique de gestion et de performance de 2019.

⁶⁹⁵ La proportion d'apprentis parmi les jeunes de 16-25 ans est en moyenne de 5,1 % au niveau national. Il varie de 6,3 % dans les Pays de la Loire à 1,3 % en Guyane.

⁶⁹⁶ Le système français est constitué de 995 centres de formation d'apprentis (CFA) répartis sur 3 057 sites de formation. 60 % des CFA ont un seul site de formation. L'ensemble des CFA dispensent 2 732 formations différentes, soit 14,5 formations en moyenne par CFA. 16 % des CFA proposent uniquement des formations du supérieur, 25 % uniquement des formations du secondaire et 59 % à la fois des formations du secondaire et du supérieur. Données au 31 décembre 2015 issues du MENESR-Depp, SIFA, (26 avril 2018). *Étude d'impact du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel.*

sept régions académiques formaient chacune plus de 30 000 apprentis et représentaient près des trois quarts des apprentis. L'Île-de-France en accueillait 89 560, soit 20 % de l'ensemble des apprentis recensés en France.

2.1.5. ... et dont les principes d'action sont fortement contraints

En matière d'offre de formation, les caractéristiques du réseau scolaire et la part des établissements de petite taille conditionnent les choix opérés par les régions qui peuvent, dans une logique d'aménagement du territoire, être amenées à mettre l'accent sur le maillage plutôt que sur l'égalité d'accès à l'offre – au risque de réduire l'émulation entre établissements et les perspectives offertes aux élèves⁶⁹⁷. L'exemple des enseignements d'exploration, ouverts en seconde lors de la réforme du lycée en 2010, ou encore celui des spécialités de l'enseignement professionnel illustrent le dilemme auquel sont confrontés les décideurs en matière d'élaboration de l'offre de formation – certains choix pouvant conduire à remettre en cause les objectifs mêmes des réformes.

Initialement, le rôle des enseignements d'exploration (EE), introduits en classe de seconde lors de la réforme du lycée en 2010, était « *de faire découvrir aux élèves des enseignements caractéristiques des séries qu'ils seront amenés à choisir à la fin de la seconde sans que leur suivi conditionne l'accès à un parcours particulier* »⁶⁹⁸. La volonté académique d'offrir aux élèves la palette de choix la plus large possible, associée à la décision politique de préserver dans la mesure du possible la configuration des formations dans chaque établissement⁶⁹⁹, s'est cependant traduite par l'implantation dans presque tous les lycées des enseignements de sciences économiques et sociales (SES) et de méthodes et pratiques scientifiques (MPS) et, dans une grande majorité d'entre eux, des enseignements principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG) et littérature et société (LS), les choix de répartition entre les enseignements d'exploration s'effectuant en interne. De toute évidence, dans cette première étape de mise en œuvre de la réforme, la stratégie des établissements a consisté à conforter leur identité en proposant une offre conforme à leurs spécialités et à leur image, sans que les possibilités de mise en réseau entre établissements soient pleinement exploitées⁷⁰⁰.

L'offre de formation^{701 702} se trouve en fait rigidifiée par le jeu de plusieurs mécanismes : une initiative déconcentrée au niveau des établissements qui, pour des raisons d'attractivité, ne souhaitent pas réduire leur offre de formation, contribuant de ce fait à des surcapacités dans certaines filières et confortant les traditions sectorielles et géographiques ; une allocation des moyens en personnel qui permet de moduler seulement à la marge l'offre existante, en raison des contraintes de gestion des ressources humaines (spécialisation des enseignants, nécessité de concevoir un emploi du temps qui assure un temps de service complet, règles de mobilité peu souples) ; la difficulté enfin à faire accepter par les élus locaux la perspective

⁶⁹⁷ Rapport de la Cour des comptes, (septembre 2015). *Le coût du lycée*.

⁶⁹⁸ Rapport IGEN-IGAENR n° 2011-010, (février 2011). *Mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique*.

⁶⁹⁹ Arrêté du 27 janvier 2010. Un rapport de 2010 des inspections générales soulignait que concernant la carte des enseignements d'exploration « *Au niveau des établissements, les choix ont été avant tout conditionnés par la présence d'enseignants des disciplines concernées (on enregistre très peu d'échanges de services entre établissements) et ont dépendu fortement de l'identité et de l'histoire des lycées, de la construction ou de la préservation de leur image et parfois de la concurrence entre eux*. Rapport IGEN-IGAENR n° 2010-082, (juillet 2010). *La préparation de la mise en œuvre pédagogique de la réforme du lycée*. Un constat identique est établi en 2013 concernant la carte des formations professionnelles et technologiques. Selon un rapport conjoint des inspections générales établi à partir d'une synthèse des notes des correspondants académiques, la carte des formations « [...] s'inscrit dans un système de contraintes pour la plupart structurelles, donc complexes à traiter, qui sont autant de freins à la liberté de manœuvre des académies et des régions. » Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-088, (août 2013). *Évolution des cartes de formations professionnelles et technologiques à la rentrée 2013*.

⁷⁰⁰ Rapport IGEN-IGAENR n° 2011-010, (février 2011). *Mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique*.

⁷⁰¹ Rapport de la Cour des comptes, *Le coût du lycée*, septembre 2015.

⁷⁰² Dans le prolongement des travaux de l'audit de modernisation sur la carte de l'enseignement professionnel de 2006 qui mentionnait que « *la rigidité de la gestion et de l'organisation de l'enseignement professionnel* » limitait l'efficacité et l'efficience de l'offre de formation professionnelle et appelait à « *dynamiser le pilotage du système en donnant plus d'autonomie aux académies et aux établissements* », une mission IGEN-IGAENR soulignait que « *Le pilotage académique de l'offre de formation peine à s'inscrire dans des perspectives stratégiques, du fait du manque de références nationales, de relations souvent mal formalisées avec les conseils régionaux et les branches professionnelles et des interférences fortes avec les contraintes de la gestion, notamment celle des ressources humaines* ». Rapport IGEN-IGAENR n° 2009-094, (octobre 2009). *Le pilotage des formations professionnelles initiales par voie scolaire dans les académies. Une approche par les bonnes pratiques*.

d'une fermeture ou d'un regroupement d'établissements. Autant de raisons pour lesquelles la carte des formations demeure largement pilotée par l'offre et n'évolue que de façon marginale.

La carte des spécialités de l'enseignement professionnel est de ce point de vue emblématique du décalage entre un principe – la prise en compte des spécificités régionales – et sa mise en œuvre : d'un côté, une offre hyper spécialisée⁷⁰³ ; de l'autre, une hyper concentration des élèves, par ailleurs différenciée selon le genre, sur quelques formations⁷⁰⁴ (cf. annexes 8, 9 et 10). Certes, cette situation n'est ni nouvelle ni l'apanage des lycées professionnels, l'apprentissage étant également concerné. Cependant, elle illustre la contradiction entre un discours (souvent adéquationniste) sur la nécessité d'un enseignement professionnel en phase avec les réalités économiques régionales et le maintien de flux d'élèves très importants dans certaines formations à « spectre large » – liées pour la plupart au secteur des services – régulièrement accusées de ne pas être en phase avec les réalités de l'insertion professionnelle.

Or, ces formations constituent bien souvent la réponse politique à deux problèmes posés par le mouvement général d'élévation du niveau de qualification. D'une part, elles permettent de différer une insertion pressentie comme difficile pour de nombreux jeunes en limitant l'effet de saturation des débouchés au plan local. D'autre part, elles offrent une réponse à moindre coût à l'objectif d'aménagement du territoire. Dès lors, les spécificités du contexte socio-économique régional apparaissent moins pertinentes et l'appareil de formation se trouve en quelque sorte déconnecté des réalités locales⁷⁰⁵. Aussi, faire le constat d'une déconnexion de ces formations au regard des réalités économiques, alors même qu'elles sont avant tout mobilisées en réponse à une demande diffuse dans le cadre d'un maillage étroit du territoire, souligne la nature des paradoxes qui les entourent.

2.2. Enseignement supérieur

Contrairement à l'enseignement secondaire, la première caractéristique de l'offre de formation dans le supérieur⁷⁰⁶ réside dans sa concentration en des points précis du territoire national. En 2018, un étudiant sur quatre était francilien (26,3 %) tandis que les villes de Lyon, Lille, Toulouse, Nantes et Bordeaux accueillent près d'un étudiant sur trois (29,3 %). Ainsi huit académies comptaient à elles seules plus de la moitié des étudiants français (55,6 %) (cf. annexe 11). À cette première caractéristique s'ajoute le tropisme parisien en faveur de l'enseignement privé, des écoles de commerce et des CPGE. Seuls 5 % des étudiants parisiens étaient ainsi inscrits en 2018 dans une formation courte (préparation au DUT, BTS et formations assimilées) et 48 % à l'université, contre respectivement 14 % et 60 % sur l'ensemble du territoire national.

2.2.1. Une part des étudiants à l'université et du privé très variable selon les académies

La part des étudiants inscrits à l'université varie de façon très importante selon les académies. Celles de Paris, Nantes, Mayotte, Versailles, Reims et la Martinique sont celles où le poids de l'université est le plus faible (à peine plus d'un étudiant sur deux et seulement 46 % à Paris). À l'opposé, plus de sept étudiants sur dix sont inscrits à l'université dans les académies de Limoges, Nancy-Metz, Strasbourg et Guyane⁷⁰⁷. Toutefois, quantitativement, la région académique d'Île-de-France accueille à elle seule un quart des étudiants inscrits à l'université, soit en moyenne deux fois plus que toutes les autres régions académiques.

La part de l'enseignement privé s'avère également très variable d'une académie à l'autre. Elle est comprise entre 1,5 % (Mayotte) et 31 % (Nantes, Paris). Au moins un étudiant sur cinq est inscrit dans le secteur privé dans les académies de Bordeaux, Lille, Lyon, Nantes, Paris et Versailles, et moins de 10 % dans celles de

⁷⁰³ 300 spécialités pour les niveaux V et IV. La correspondance entre la nomenclature de 1969 et le nouveau cadre national des certifications professionnelles est précisée par le tableau de correspondance prévu à l'article 2 du décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019. Les niveaux V, IV, III, et II de l'ancienne nomenclature du 21 mars 1969 sont remplacés respectivement par les niveaux 3, 4, 5 et 6 du cadre national des certifications professionnelles. Ainsi, le CAP autrefois au niveau V est désormais au niveau 3 de la nouvelle nomenclature ; le baccalauréat professionnel de niveau IV étant classé au niveau 4.

⁷⁰⁴ Rapport IGEN-IGAENR n° 2016-041, (juillet 2016). *Cartographie de l'enseignement professionnel*.

⁷⁰⁵ *Ibid.* Sans doute est-ce l'une des raisons pour lesquelles ces spécialités dites « transversales », notamment dans le secteur des services, semblent étonnamment absentes du discours économique en région alors même qu'elles concentrent, et ce dans toutes les régions, les flux de jeunes en formation les plus importants.

⁷⁰⁶ À la rentrée 2018, on recensait 2 678 700 inscriptions d'étudiants dans l'enseignement supérieur en France métropolitaine et dans les Dom. L'enseignement privé rassemblait quant à lui 540 900 étudiants, soit 20,2 % des effectifs du supérieur.

⁷⁰⁷ MESRI-SIES Note Flash n° 14, (juillet 2020). *Les effectifs dans l'enseignement supérieur en 2019-2020*.

Besançon, Clermont-Ferrand, Corse, Limoges, Orléans-Tours, Strasbourg et des DROM, à l'exception de la Martinique⁷⁰⁸.

2.2.2. Des déséquilibres territoriaux majeurs en fonction de la nature des études

L'atlas régional des effectifs étudiants permet de disposer d'une approche territorialisée de l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur français⁷⁰⁹. Ainsi, la région académique d'Île-de-France accueille près d'un tiers des étudiants inscrits en CPGE. Il est cependant à noter que la moitié d'entre eux sont inscrits dans un établissement parisien. À elle seule, l'académie de Paris accueille autant d'étudiants en CPGE que les académies de Corse, Limoges, Besançon, Poitiers, Amiens, Reims, Caen, Rouen, Dijon, Nancy-Metz et Strasbourg réunies. Le nombre d'inscrits en CPGE rapporté à la population est à Paris 6,5 fois supérieur à la moyenne de ces académies⁷¹⁰.

Alors que la région académique d'Île-de-France représente un quart des effectifs étudiants toutes filières confondues, la surreprésentation de certaines d'entre elles témoigne de logiques différenciées en matière d'aménagement du territoire national. Elle accueille en effet un étudiant sur trois (32 %) en CPGE, deux sur trois pour les ENS et la moitié des étudiants inscrits dans les écoles supérieures artistiques et culturelles, mais seulement un étudiant sur quatre en IUT et un sur cinq en STS.

En province, le maillage du territoire en matière d'enseignement supérieur se fait avant tout à partir des sites délocalisés des universités et des lycées, qui accueillent les STS – les lycées avec CPGE étant quant à eux implantés essentiellement dans les métropoles.

3. Mise en perspective au regard des réformes en cours

Au cours des deux dernières décennies, la notion de parcours (sous-entendu personnalisé) s'est imposée comme un mode de régulation en matière d'orientation et de formation susceptible d'entraîner une évolution significative des politiques publiques, de l'organisation et du fonctionnement des structures existantes (établissements) et de l'activité des acteurs eux-mêmes. Cette évolution qui est au cœur des réformes actuelles de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur conduit cependant à s'interroger sur l'organisation et le fonctionnement d'une institution, l'École, qui s'est avant tout construite selon une logique sectorielle et verticale, n'accordant que peu de place à la question du territoire.

L'approche par établissements, si elle offre une vision d'ensemble de l'appareil de formation dans sa dimension territoriale, ne permet pas d'appréhender la dimension qualitative du « maillage » constitué au plan régional. Ce sont avant tout les spécialités, et non l'établissement dans sa globalité, qui définissent l'offre de formation locale.

Dans ce contexte, trois conditions *a minima* doivent être réunies pour rendre effective la personnalisation des parcours. La première tient à la construction de parcours de formation de moins en moins linéaires — ce qui pose la question de leur lisibilité. La deuxième condition réside dans la cohérence de ces parcours, qu'il revient aux acteurs en région d'assurer grâce à la complémentarité et à la porosité des dispositifs de formation permettant de sécuriser les parcours. Enfin, la troisième condition est liée à l'incomplétude de l'offre de formation à l'échelle d'un territoire, qui conduit à promouvoir des modalités d'action plus collectives fondées notamment sur la mise en réseau et la coordination renforcée d'acteurs obéissant à des logiques qui leur sont propres en matière d'offre de formation.

⁷⁰⁸ *Ibid.*

⁷⁰⁹ La qualité des données est garantie par le système d'information conçu par le service statistique du MESRI, le SIES, qui organise la remontée annuelle fiabilisée des inscriptions étudiantes en France. Organisé par région, l'atlas propose une vision synthétique des territoires de l'enseignement supérieur : les représentations cartographiques permettent d'avoir une vision claire et globale de la répartition des effectifs tandis que les tableaux donnent le détail de ces effectifs par agglomération et commune selon les types de formation. Les résultats en matière d'aménagement du territoire sont saisissants.

⁷¹⁰ L'attractivité de l'académie de Paris est très importante. En 2012, les élèves originaires de Paris représentaient 35 % des admis en CPGE dans les établissements parisiens alors que ceux originaires des académies de Versailles et de Créteil d'une part, et de province d'autre part, représentaient respectivement 39 % et 26 % des admis. Corollairement, l'académie de Paris captait plus du tiers (36 %) des candidats admis en CPGE et qui étaient l'année précédente dans un établissement des académies de Créteil et de Versailles. Rapport IGEN, n° 2012-123, (octobre 2012). *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac.*

3.1. Des parcours diversifiés dont la lecture n'est pas immédiate

La première condition tient à l'élaboration même des nouveaux parcours promus par les réformes successives de l'enseignement secondaire et supérieur et à la façon dont ils seront « lus » par les jeunes, les familles, mais aussi par les acteurs du système éducatif. Les réformes en cours s'attachent en effet à élargir la liberté de choix des élèves tout en réduisant, avec la suppression des séries dans l'enseignement général, les contraintes liées à l'existence de parcours prédéfinis et en assouplissant les conditions d'accès au baccalauréat et aux formations supérieures. Or, l'histoire de l'orientation nous enseigne que ce type de réforme se heurte généralement à de puissants mécanismes culturels qui renvoient à une hiérarchie implicite des enseignements qui tend à y faire obstacle et à favoriser le *statu quo*.

3.1.1. Une diversification de l'offre de formation en lycée...

La Depp a publié en novembre 2019 et en novembre 2020 deux notes d'information^{711 712} qui établissent un bilan statistique des choix de spécialités effectués par les élèves de première et de terminale générale. Il ressort de ces premières données relatives à la réforme du baccalauréat que la spécialité la plus choisie en première est « mathématiques » (68,6 %). Si l'offre de parcours au lycée s'est objectivement diversifiée, attestant par là même que les élèves et les familles se sont emparés des possibilités offertes par la réforme, trois constats se dégagent de ces premières observations, qui sont autant de points de vigilance dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du baccalauréat.

Le premier porte sur la concentration de la demande sur un nombre réduit d'enseignements de spécialité. Les élèves devaient, en effet, choisir trois spécialités parmi douze (en comptant pour une seule les enseignements artistiques). Les triplettes possibles étaient ainsi théoriquement très nombreuses. Dans les faits, et c'est le deuxième constat, quinze triplettes regroupent à elles seules 80 % des lycéens⁷¹³, même si elles n'ont pas été choisies de façon uniforme sur l'ensemble du territoire⁷¹⁴. Cette concentration de la demande des élèves et des familles est encore plus marquée si l'on observe les choix opérés en classe de terminale à la rentrée 2020. À elles seules, quinze doublettes accueillent 90 % des élèves de terminale générale et parmi les quatre combinaisons les plus fréquentes, qui regroupent la moitié des effectifs de terminale générale, trois sont « scientifiques ». Ces trois doublettes scientifiques regroupent à elles seules 40 % des élèves⁷¹⁵.

On retrouve ici en partie le constat établi par les inspections générales en 2010 au sujet des enseignements d'exploration : « *Des possibilités importantes de choix pour les élèves, mais des écarts significatifs entre les lycées ; une offre fortement imprégnée de l'identité des établissements ; des stratégies académiques hétérogènes* »⁷¹⁶. Il semble, même si cela reste à vérifier, que dans le cadre de la première étape de la mise en œuvre de la réforme du baccalauréat, la stratégie des établissements ait été, dans un contexte d'évolution

⁷¹¹ Depp, note d'information N° 19.48, (novembre 2019). Dans le cadre de la réforme du baccalauréat (« Bac 2021 »), les anciennes séries littéraire (L), économique et sociale (ES) et scientifique (S) de la voie générale ont été supprimées. Les élèves qui sont entrés en première générale depuis la rentrée 2019 n'optent donc plus pour une série, mais pour trois enseignements de spécialités. Ces trois enseignements de spécialité obligatoires viennent s'ajouter aux matières de tronc commun et aux deux langues vivantes obligatoires. En terminale générale, les élèves choisissent de poursuivre deux des trois enseignements de spécialité suivis en première, qui viennent là aussi s'ajouter aux matières de tronc commun et aux langues vivantes. Si des élèves souhaitent une spécialité qui n'est pas présente dans leur établissement de rattachement, ils peuvent demander à changer de lycée, ou à la suivre, sous certaines conditions, dans un autre établissement ou *via* le Centre d'enseignement à distance (Cned).

⁷¹² Note d'information Depp n° 20.28, (novembre 2020). *À la rentrée 2020, les élèves de terminale précisent leur choix de parcours.*

⁷¹³ À la rentrée 2019, 426 combinaisons d'enseignements (ou « triplettes ») ont été choisies par au moins un élève au niveau national. Les effectifs par triplète vont de 109 400 élèves, soit 28 % des élèves de première générale pour la triplète la plus choisie (« mathématiques, physique-chimie, SVT »), à un élève pour chacune des 70 triplettes les moins choisies. Depp, note d'information N° 19.48, (novembre 2019).

⁷¹⁴ La combinaison « mathématiques, physique-chimie, SVT » par exemple, suivie par 28 % des élèves au niveau national, a été plus souvent choisie dans les académies de Limoges (36 %), Nancy-Metz (34 %), Lille (32 %) et Clermont-Ferrand (32 %). À l'inverse, elle est moins choisie en Guyane (20 %) et à Mayotte (21 %) ainsi qu'à Nantes (24 %), Paris (25 %) et Versailles (25 %). Le nombre de triplettes choisies par les élèves s'avère très variable d'une académie à l'autre : de 91 en Corse à 243 à Versailles. Depp, note d'information N° 19.48, (novembre 2019).

⁷¹⁵ À la rentrée 2020, 20 % des élèves ont choisi « mathématiques et physique-chimie », 13 % « physique-chimie et SVT », et 7 % « mathématiques et SVT ».

⁷¹⁶ Rapport IGEN-IGAENR n° 2011-010, (février 2011). *Mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique.*

significative de l'offre de formation, de préserver comme en 2010 une certaine stabilité jugée nécessaire à la sécurisation des parcours des élèves et de conforter leur « identité » à travers une offre « conforme à leurs spécialités et à leur image »⁷¹⁷. Il n'est dès lors pas surprenant de retrouver, dans certains choix d'enseignements de spécialité aussi bien en première qu'en terminale, quelques-unes des caractéristiques sociologiques naguère attachées aux anciennes séries générales. Ainsi, l'analyse détaillée des choix opérés par les élèves et les familles montre, et c'est le troisième constat, des choix typés d'enseignements de spécialité en fonction du genre ou de l'origine sociale⁷¹⁸.

Faute de repères permettant pour l'heure d'associer triplètes et doublettes dans la perspective d'une identification plus fine des nouveaux parcours au lycée général, il convient toutefois d'être prudents quant à l'analyse et à l'interprétation des choix effectués par les élèves et les familles en matière d'enseignements de spécialité et de leur corrélation avec un projet de poursuite d'études. D'une part, parce que certains élèves⁷¹⁹ ont fait des choix qui ne correspondent à aucune des séries du baccalauréat avant réforme ; d'autre part, parce que l'organisation du premier cycle universitaire a fortement évolué dans le même temps. Au-delà de la nouvelle organisation des études de santé, l'arrêté licence⁷²⁰ de 2018, en promouvant une approche de la formation marquée du sceau de la personnalisation, a en effet conduit à l'ouverture d'une réflexion sur le premier cycle de l'enseignement supérieur à visée professionnelle – en particulier sur le contenu, sur l'efficacité de ces formations et de façon plus générale sur la lisibilité de l'ensemble du système et la flexibilité des diplômes professionnels⁷²¹ – qui interroge à certains égards la cohérence d'ensemble du continuum bac – 3, bac + 3.

3.1.2. ... conjuguée à une refonte des formations professionnalisantes dans l'enseignement supérieur...

Faisant suite à la concertation menée fin 2018 avec les représentants de l'enseignement supérieur et les partenaires sociaux sur la professionnalisation du premier cycle de l'enseignement supérieur, et afin de garantir une meilleure insertion à bac + 3 des étudiants, la réforme de la licence professionnelle^{722 723} a constitué le troisième temps de la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur, après la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (loi ORE) et la rénovation de la licence et du cadre national des formations (arrêtés du 30 juillet 2018).

⁷¹⁷ *Ibid.*

⁷¹⁸ Ainsi on trouve en première 85 % de filles dans la triplète « humanités, littérature et philosophie ; littérature, langue et culture étrangère ou régionale ; SES », et 87 % de garçons dans la triplète « mathématiques ; physique-chimie ; NSI ». De même, les spécialités scientifiques ont été davantage choisies par les élèves d'origine sociale favorisée qui n'ont ainsi pas voulu prendre le moindre risque d'erreur d'aiguillage en vue d'une orientation en CPGE. En terminale, la proportion de filles et de garçons dans les doublettes de terminale prolonge celle des choix de spécialités en première. Ainsi, près de neuf élèves ayant choisi « mathématiques et SI » ou « mathématiques et NSI » sur dix sont des garçons. La doublette « mathématiques et physique » demeure cependant largement masculine (64 %). À l'inverse, parmi les élèves ayant choisi « humanités et LLCER » et « humanités et SES » plus de huit sur dix sont des filles. Elles sont aussi surreprésentées dans les doublettes « LLCER et SES », « HGGSP et LLCER », et « HGGSP et humanités ».

⁷¹⁹ Environ 11 000 élèves ont choisi d'étudier les SES et les SVT ou 5 000 autres ont choisi l'histoire-géographie et les SVT. Note d'information n° 20.28, *À la rentrée 2020, les élèves de terminale précisent leur choix de parcours*, DEPP, novembre 2020.

⁷²⁰ L'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence a été publié. Cette publication fait suite à l'avis rendu par le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 9 juillet 2018 et à la loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants. Il est publié le même jour que l'arrêté modifiant l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master. Si le cadre général de la licence reste inchangé, l'arrêté relatif au diplôme national de licence comporte néanmoins de nombreuses innovations articulées notamment autour du renforcement de la personnalisation des parcours, de la création du contrat pédagogique pour la réussite étudiante et du développement du contrôle continu. Il s'inscrit également dans le renforcement de l'autonomie des établissements en matière pédagogique.

⁷²¹ Différents constats ont été posés pour établir les éléments de contexte dans lequel la réflexion sur la professionnalisation pouvait s'inscrire « *Le système a dérivé au fil des années pour favoriser les poursuites d'études vers le bac + 5 ; La LP est une année toujours un peu hors sol ; l'offre de formation n'est pas totalement adaptée aux bacheliers les plus fragiles ; les diplômés d'un bac + 5 n'occupent plus toujours des fonctions de cadre à leur premier emploi, ce qui induit une dévalorisation des formations à bac + 5 ; de plus en plus d'écoles souhaitent créer leur bachelor avec reconnaissance au grade de licence ; les jeunes non-diplômés sont trois fois plus au chômage que les diplômés, le diplôme reste donc fortement protecteur.* », rapport Dalle-Germinet, (2019). *Concertation sur la professionnalisation du premier cycle post-bac.*

⁷²² La ministre de l'enseignement supérieur a lancé le 18 octobre 2018 la concertation sociale sur la professionnalisation dans le premier cycle universitaire. Les rapporteurs, François Germinet et Rodolphe Dalle, lui ont remis leur rapport le 1^{er} février 2019.

⁷²³ Arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle.

La concertation sur la professionnalisation du premier cycle post-baccalauréat a notamment fait apparaître « *le caractère parfois obscur d'une offre de formations luxuriante, pas toujours distinctive, peu aisée à décoder [...]. Notre système apparaît souvent comme touffu, compliqué, peu lisible, du moins pour les non-initiés* »⁷²⁴. D'aucuns ont pointé une forme de « délit d'initié » qui constituerait un obstacle à la démocratisation de l'enseignement supérieur, d'autant que l'architecture des formations conçue dans le cadre du processus de Bologne (LMD/licence, master, doctorat/3-5-8) initié en 1998 et mis en œuvre en 2002, qui structure le système d'enseignement supérieur, n'a été mise en œuvre que de façon partielle. Ainsi coexistent au sein du premier cycle un système en trois ans (licences nationales, essentiellement non sélectives) et un autre en deux ans (BTS, DUT, CPGE, essentiellement sélectif).

Cette caractéristique de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur a toutefois permis de créer de nombreuses passerelles, en particulier vers les études longues (bac + 5), parfois de manière « inattendue » comme l'a souligné la concertation. Ainsi le DUT ouvre-t-il aujourd'hui massivement sur des écoles qui recrutent à bac + 2 (d'ingénieurs, de commerce ou autre), tandis que les sortants de STS semblaient avoir trouvé dans la licence professionnelle une voie de réussite. C'est donc le positionnement de ces diplômés et leur finalité première qui sont interrogés par la réforme.

Il s'agissait donc, avec cette réforme, non seulement d'améliorer la réussite à l'entrée dans l'enseignement supérieur en proposant aux nouveaux bacheliers, dès la première année, des formations adaptées à leur profil (contenus, modalités pédagogiques) comme à leur projet (insertion professionnelle à bac + 2/bac + 3 ou poursuite d'études longues), mais aussi de garantir aux étudiants qui ne poursuivent pas au-delà du niveau bac + 3 une insertion professionnelle réussie qui réponde par ailleurs aux attentes exprimées par les milieux professionnels – lesquels indiquent « *ne pas trouver les ressources nécessaires sur le créneau des professions intermédiaires...* » et « *appellent de leurs vœux une plus grande insertion professionnelle à l'issue des filières dites courtes* »⁷²⁵.

Le point principal de la réforme réside dans la possibilité offerte aux universités de proposer une licence professionnelle en 180 ECTS (contre seulement 60 actuellement), accessible immédiatement après le baccalauréat, afin notamment d'offrir une nouvelle voie de réussite à des étudiants qui envisagent une insertion professionnelle au niveau bac + 3. Lorsque cette licence professionnelle en 180 ECTS est portée par un IUT, elle prend alors le nom d'usage de « bachelor universitaire de technologie (BUT) »⁷²⁶.

Accessible jusque-là après un bac + 2, la licence professionnelle est désormais à durée variable et permet l'acquisition de 60, 120 ou 180 ECTS, multipliant par là même les passerelles entre les formations aux différentes étapes du premier cycle.

Eu égard à l'organisation du second cycle de l'enseignement secondaire, il aurait été possible de structurer le bac + 3 au regard des trois voies de formation du bac – 3, les constats préalables à la mise en place de la licence professionnelle ayant fait valoir la nécessité de rendre plus lisible l'offre de formation au sein du cycle licence. Or, cette option n'a pas été retenue. Ainsi, dans les faits, il existe seulement deux voies : la licence générale et la licence professionnelle – la dimension technologique n'apparaissant que lorsque la licence professionnelle est portée par un IUT.

⁷²⁴ *Ibid.* Aux anciennes créations des BTS (1962) et DUT (1966) se sont au fil du temps ajoutées les licences professionnelles créées en 1999 (174 mentions en 2015). Plus récemment a été engagée, entre 2017 et 2019, une évolution des formations dans les secteurs des arts et du design, mais aussi du travail social, avec l'accès au grade licence. À cela s'est ajoutée une explosion des « bachelors », souvent à dimension professionnalisante que les formations classiques, dont il est bien difficile de recenser le nombre tant leurs formes sont diverses et leurs ouvertures nombreuses.

⁷²⁵ *Ibid.* À côté de l'objectif de diplomation à bac + 3, les étudiants qui n'atteignent pas le niveau licence doivent ainsi pouvoir attester de l'acquisition de compétences susceptibles d'être validées sous forme de diplômes d'université ou le cas échéant de certificats de qualification professionnelle.

⁷²⁶ Dans ce cas elle répond à un cahier des charges spécifique, qui s'ajoute aux dispositions communes à l'ensemble des licences professionnelles. Celui-ci prévoit notamment le respect d'un programme national de formation, l'accueil d'au moins 50 % de bacheliers technologiques et un taux minimum d'insertion professionnelle de 50 %. Le DUT continuera à être délivré en tant que diplôme intermédiaire, en particulier pour les étudiants qui souhaitent intégrer une école d'ingénieurs ou de management. Enfin, les programmes nationaux élaborés par les commissions pédagogiques nationales des IUT feront l'objet d'une adaptation locale correspondant à un tiers du volume d'enseignement, afin de répondre au mieux aux besoins du monde professionnel à l'échelle des territoires.

Or, la présence de ces deux « types » de licences professionnelles est un élément de complexification pour des néobacheliers qui peuvent par ailleurs opter pour un autre diplôme professionnel, le BTS, ou encore pour des formations en un an⁷²⁷. Cette offre constitue de fait un véritable défi en matière d'information pour les prescripteurs en orientation. D'une part, parce que l'intitulé « bachelor universitaire de technologie » légitime un terme qui renvoyait jusqu'alors à des diplômes qui se sont certes multipliés au cours des dernières années, mais qui, contrairement aux diplômes nationaux, n'étaient soumis à aucune régulation. Or, le parcours universitaire en trois ans porte en France le nom de licence, qui se traduit par bachelor à l'international. Dans ces conditions, l'utilisation de ce terme peut introduire une confusion dans l'esprit des élèves et des familles. D'autre part, comment communiquer objectivement sur les singularités de ces nouveaux parcours sans tomber dans le piège d'une hiérarchisation implicite des diplômes auxquels ils conduisent⁷²⁸ ? La réponse à ces interrogations est d'autant plus essentielle que l'une des caractéristiques du lycée en France tient à la présence de trois voies de formation : générale, technologique et professionnelle.

Or, si les voies générale et professionnelle sont aisément identifiables par les élèves et les étudiants, il n'en va pas de même pour la voie technologique, aujourd'hui fragilisée dans le secondaire et présentée dans le supérieur comme l'avatar... d'une licence professionnelle.

3.1.3. ... qui interroge l'existence de trois voies de formation

À la rentrée 2018, les séries technologiques comptaient 152 503 élèves sur les 541 489 inscrits en terminale (dans des établissements publics et privés), soit 28,1 % de l'ensemble⁷²⁹. La voie technologique⁷³⁰ se différencie de la voie générale par des contenus davantage contextualisés et par la mise en œuvre d'approches pédagogiques privilégiant des travaux de groupe ou en laboratoire et des démarches de projet.

L'appellation « bacheliers technologiques » ne doit cependant pas masquer la grande diversité du public accueilli dans cette voie, que ce soit entre grands secteurs (production et services), entre séries à l'intérieur de ces derniers ou encore entre les séries à grand et à petit flux⁷³¹.

Au-delà de ces différences, la voie technologique se révèle très proche, du point de vue des enseignements et de la pédagogie, de la voie générale – proximité qui se traduit, en matière de poursuite d'études, par des choix d'orientation des bacheliers technologiques très semblables à ceux des bacheliers généraux⁷³². Or, la

⁷²⁷ Circulaire n° 2018-089 du 18 juillet 2018. Dans le cadre de l'amélioration de la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, un nouveau dispositif spécifique leur est proposé pour l'accès aux formations sélectives. Il s'agit d'une classe passerelle vers le BTS, ayant pour objectif d'augmenter le taux de passage de première en deuxième année de STS et de limiter le décrochage au cours de la première année de STS. La classe passerelle ne constitue pas une année de préparation du BTS, mais une année de préparation à l'entrée en STS. Cette formation ne donne pas lieu à certification. À titre exceptionnel, les bacheliers technologiques souhaitant s'orienter vers une STS peuvent en bénéficier. Les élèves concernés sont ceux qui n'ont eu aucune proposition d'admission en STS, bien qu'ayant reçu en terminale un avis favorable du conseil de classe (lorsqu'ils sont issus d'une terminale professionnelle et appartiennent à une académie qui met en place l'expérimentation issue de l'article 40 de la loi relative à l'égalité et à la citoyenneté) ou du chef d'établissement dans les autres académies. Ces classes sont créées sous la forme d'une formation complémentaire d'initiative locale (FCIL).

⁷²⁸ D'un côté, les universités pourront construire des parcours complets de licence professionnelle, dès le bac, distincts des licences. De l'autre, le DUT devient un « diplôme intermédiaire » octroyé aux étudiants qui en font la demande. Les IUT devront ainsi construire des licences professionnelles, ayant pour appellation le « bachelor universitaire de technologie » (BUT), mais qui sont avant tout des LP.

⁷²⁹ *Ibid.* Le taux moyen de 28,1 % de bacheliers technologiques dans l'ensemble des bacheliers généraux et technologiques connaît des variations, parfois importantes, suivant les territoires. Ainsi, il est singulièrement plus élevé outre-mer : 55,4 % à Wallis-et-Futuna, 47,7 % à Mayotte, 46,8 % en Polynésie française, 42,5 % en Nouvelle-Calédonie, 36,6 % en Guyane comme à La Réunion, puis, à un degré moindre, 33,5 % en Martinique et 31 % en Guadeloupe. À l'opposé, Paris n'en scolarise que 18,6 %. Quant à Saint Pierre et Miquelon, on n'y dénombre aucun bachelier technologique. Les écarts sont moindres en métropole, mais sont parfois tout de même significatifs.

⁷³⁰ Deux rapports des inspections générales fournissent des statistiques et des analyses sur les effectifs de la voie technologique et sur la répartition des bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur : le rapport de février 2015 sur l'affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections de techniciens supérieurs et le rapport de novembre 2016 sur le bilan de la réforme de la voie technologique.

⁷³¹ Comme le souligne le rapport des inspections générales relatif au bilan de la réforme de la voie technologique de novembre 2016 « *La voie technologique n'est pas uniforme, chaque série dispose de sa propre identité* ».

⁷³² On les retrouve également en nombre significatif dans les formations de L1 ou dans des formations de type bachelor proposées par les établissements d'enseignement supérieur publics ou privés. Lorsqu'on s'attache à établir la liste des formations vers lesquelles les bacheliers technologiques se dirigent en grande majorité, force est de constater que celle-ci est bien plus fournie en formations sélectives que non sélectives. Lorsqu'ils poursuivent des études d'enseignement supérieur, les bacheliers

mise en œuvre de la réforme du baccalauréat s'est accompagnée d'une baisse sensible des choix d'orientation en classe de seconde vers les séries STI2D⁷³³ et STL⁷³⁴. La baisse d'effectifs qui en a résulté en classe de première à la rentrée scolaire 2019-2020⁷³⁵ s'est traduite par une fragilisation structurelle de ces séries technologiques censées pourtant permettre à des élèves souvent plus fragiles en mathématiques, notamment à des filles en STL, d'accéder à des filières scientifiques et technologiques de l'enseignement supérieur⁷³⁶.

De façon plus générale, comme le soulignaient les inspections générales dans un rapport en 2015⁷³⁷, les bacheliers technologiques se trouvent aujourd'hui pris dans un « effet ciseaux » entre un discours volontariste autour de l'accès des bacheliers professionnels en STS et la difficulté pour eux à intégrer un IUT, et ce d'autant que les vœux d'orientation des bacheliers des voies générales et professionnelles recoupent partiellement les leurs. Dans un contexte où les voies générales et professionnelles ont été profondément modifiées et où, dans l'enseignement supérieur, l'enseignement technologique se trouve intégré aux licences professionnelles, toute réflexion sur l'évolution de l'enseignement technologique doit impérativement tenir compte du fait que « *s'il est nécessaire de s'interroger sur les conditions d'accès des bacheliers technologiques à l'enseignement supérieur, il est tout aussi indispensable de garder à l'esprit ces zones de chevauchement et les conséquences que toute évolution dans une voie implique pour les deux autres* »⁷³⁸. La question qui se pose dès lors est tout simplement celle de la pertinence de la voie technologique et par là même du maintien de trois voies de formation au lycée⁷³⁹.

3.2. Une offre de formation coordonnée et cohérente

La deuxième condition nécessaire à la construction effective de parcours de formation personnalisés a trait au décloisonnement des dispositifs de formation. Nécessaire à la réversibilité des choix d'orientation et à la sécurisation des parcours des élèves et des étudiants, ce décloisonnement ne se réduit pas à l'enseignement scolaire et universitaire. Il affecte également les différentes modalités de formation (scolaire, apprentissage) et les différents statuts (formation initiale, continue, VAE, demandeurs d'emploi). Ce faisant, il mobilise une pluralité d'acteurs dont certains sont nouveaux, à l'image des régions académiques, et pose la question de la gouvernance du dispositif d'ensemble comme de la coordination des acteurs au niveau infra.

Dans ce contexte fortement évolutif, comment penser la structuration de l'espace régional jusque-là sous-tendue par une conception unidimensionnelle de l'offre de formation alors même que la loi a retiré aux collectivités territoriales la compétence de droit qui était la leur depuis près de quarante ans en matière d'apprentissage – voie de formation dont on entend favoriser de façon significative le développement ? Comment expliquer un choix qui s'inscrit clairement en rupture avec le mouvement qui depuis près de trois décennies entend placer la région en position d'acteur pivot pour coordonner et promouvoir sur le territoire régional les différents dispositifs de formation professionnelle qui se sont historiquement développés indépendamment les uns des autres ?

technologiques accèdent pour 70 % d'entre eux à des filières sélectives (BTS, DUT, CPGE pour l'essentiel). « *Il y a là un certain paradoxe à ce que des jeunes, parfois orientés après la classe de seconde vers des filières technologiques en raison d'un niveau jugé trop faible pour accéder à des filières générales, accèdent principalement à des filières sélectives une fois le baccalauréat obtenu* ». Rapport offre en technologie.

⁷³³ Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable.

⁷³⁴ Sciences et technologies de laboratoire.

⁷³⁵ La baisse est de 13,5 % en première STI2D, 17 % en classe de première STL-SPCL (sciences physiques et chimiques en laboratoire) et 14 % en classe de première STL-biotechnologie.

⁷³⁶ Rapport IGÉSR n° 2020-124, (2020). *L'offre de formation dans l'enseignement supérieur pour les bacheliers technologiques*.

⁷³⁷ Rapport IGEN-IGAENR n° 2016-041, (juillet 2016). *Cartographie de l'enseignement professionnel*.

⁷³⁸ Rapport IGÉSR n° 2020-124, (2020). *L'offre de formation dans l'enseignement supérieur pour les bacheliers technologiques*.

⁷³⁹ Dans le cadre de la réflexion du groupe de travail (ministère/syndicats) installé concernant l'évolution de la voie technologique et piloté par Jean-Charles Ringard, copilote du comité de suivi de la réforme du bac 2021 et du LEGT, trois scénarios ont été envisagés : la préservation par l'ouverture de la voie générale au fait technologique ; la préservation par des rapprochements/fusions de séries pour accroître la visibilité par réduction de la spécialisation ; la préservation de toutes les séries dans un cursus de formation plus lisible de cinq ans après la classe de première adossé à des objectifs d'adéquation aux besoins d'emplois futurs. C'est cette dernière hypothèse qui a été retenue.

3.2.1. Transfert de l'apprentissage aux branches professionnelles : de nouveaux équilibres à trouver en matière de planification de l'offre de formation...

Destinée à mettre fin à l'enchevêtrement et à l'éclatement des compétences en matière de formation des jeunes, dans laquelle sont impliqués l'État, les régions, les partenaires sociaux et les chambres consulaires, la loi quinquennale entendait à l'époque rompre avec la superposition de dispositifs et d'actions en partie responsable de l'inefficacité du système de formation en France et du chômage qui affecte tout particulièrement les jeunes⁷⁴⁰. Vingt ans plus tard, le même constat d'inefficacité a conduit en 2018 à revisiter la gouvernance du dispositif de formation professionnelle.

Lors de son discours d'ouverture de la concertation sur l'apprentissage, la ministre en charge du travail a ainsi illustré la lourdeur de ce dernier par l'inadéquation entre l'offre de formation et les besoins exprimés par les entreprises⁷⁴¹. L'absence de personnalité juridique des CFA, leur rattachement obligatoire à un organisme gestionnaire ou encore leur procédure de création sont apparus comme autant de freins au développement de l'apprentissage, les autres modalités juridiques (UFA, section d'apprentissage, etc.) ne s'avérant pas plus réactives dans leur mise en œuvre tout en accroissant la complexité juridique au dispositif^{742 743}.

Ces constats avaient déjà été mis en lumière dans un rapport des inspections générales de 2014⁷⁴⁴, lequel pointait le trop grand nombre d'acteurs impliqués dans la gouvernance de l'apprentissage. Aussi, officiellement, le projet de loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel s'est-il donné pour objectif « *de confier davantage la gestion du système d'apprentissage aux entreprises et au monde professionnel, afin de mettre fin à la complexité du mécanisme de "cogestion" (régions/entreprises) mis en œuvre lors de la loi du 5 mars 2014* »⁷⁴⁵.

Une option aurait pu consister à garder le régime existant en lui insufflant une part de négociation avec les branches professionnelles, notamment lors de l'élaboration de la carte régionale des formations professionnelles initiales ou bien lors de l'agrément des centres de formation d'apprentis. Elle a cependant été écartée, car jugée trop partielle⁷⁴⁶. La loi, qui a élargi le domaine d'intervention des régions en matière d'information sur les métiers et les formations⁷⁴⁷, leur a retiré leur compétence de droit en matière d'apprentissage au motif de « *faciliter le développement de l'offre de formation tout en préservant la spécificité de l'apprentissage* »⁷⁴⁸. Dans un souci d'efficacité, le législateur a fait le choix de confier la

⁷⁴⁰ C'est par la loi du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État, qu'avait été accordée aux régions une compétence de droit commun pour la mise en œuvre des actions d'apprentissage. En matière de planification de l'offre de formation, chaque année, après accord du recteur, la région arrête la carte régionale des formations professionnelles initiales. Cette carte était alors mise en œuvre par la région et par l'État dans l'exercice de leurs compétences respectives. Il leur revenait d'élaborer, en toute autonomie, leur politique d'apprentissage. Pour ce faire, elles s'appuyaient sur les CFA qu'elles subventionnaient (en disposant de 51 % du produit de la taxe d'apprentissage), portaient les conventions de création des CFA et mettaient en œuvre les cartes régionales des formations professionnelles initiales. L'État était, quant à lui, responsable de la rédaction de la réglementation en matière d'apprentissage et assurait les contrôles au titre de l'exécution des contrats de travail et de l'organisation de la pédagogie (ministère en charge de l'éducation nationale notamment) au sein des CFA.

⁷⁴¹ Compte rendu intégral de la première séance du lundi 11 juin 2018.

⁷⁴² Étude d'impact du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel 26 avril 2018.

⁷⁴³ Il convient de souligner que le ministère en charge de l'éducation nationale propose des formations par apprentissage dans ses lycées technologiques et ses lycées professionnels. Ainsi, pour l'année 2015-2016, il est recensé 36 279 apprentis en établissement public local d'enseignement qui préparent des formations de niveaux V à I.

⁷⁴⁴ À la suite du rapport de modernisation de l'action publique (MAP) de l'inspection générale des affaires sociales (IGAS) et de l'inspection générale des finances (IGF) relatif aux aides financières à l'alternance, les ministres chargés de l'éducation nationale, du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, de la réforme de l'État, de la décentralisation et de la fonction publique ont souhaité prolonger la réflexion par une analyse des freins non financiers au développement du contrat d'apprentissage. À cet effet, ils ont missionné en 2013 l'IGAS, l'IGEN, l'IGAENR et l'IGA. Ce rapport pointe les freins culturels, pédagogiques, juridiques, organisationnels et institutionnels, qui au-delà des aspects financiers, entravent le développement de l'apprentissage.

⁷⁴⁵ Étude d'impact du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel 26 avril 2018.

⁷⁴⁶ *Ibid.*

⁷⁴⁷ La loi procède au transfert aux régions des délégations régionales de l'office national d'information sur les enseignements et les professions.

⁷⁴⁸ Exposé des motifs de la loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel.

responsabilité du système directement aux acteurs, les branches professionnelles, et de supprimer la régulation administrative des CFA, des sections d'apprentissage et de leurs capacités d'accueil par les régions.

Ainsi, la région n'intervient plus dans la création des CFA ni dans le choix des formations proposées. La première est désormais libre et sans contrôle *a priori*. Tout au plus est-elle subordonnée à la mise en place d'une certification qualité⁷⁴⁹ et les régions peuvent-elles continuer à soutenir financièrement les CFA⁷⁵⁰. Cette perte de pouvoir des régions, désormais dotées d'une compétence spécialisée en lieu et place d'une compétence de plein droit en matière d'apprentissage n'est pas sans conséquence sur l'élaboration du Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP). Le nouvel équilibre des responsabilités interroge en particulier la façon dont les acteurs en région, mais aussi au niveau national, vont se saisir de ce nouveau cadre institutionnel dans un contexte de réforme territoriale. Au niveau national, il pose également la question des garanties qui seront apportées en matière d'aménagement du territoire et d'égalité d'accès aux formations.

3.2.2. ... dans un contexte de réforme territoriale...

Le décloisonnement de l'appareil de formation inhérent à la notion de parcours promue par les réformes engagées dans l'enseignement et la formation renvoie à l'effectivité du principe de réversibilité qui lui est attaché et qui dépend du degré de porosité des divers dispositifs de formation⁷⁵¹. Ce dernier nécessite une réflexion stratégique en matière d'offre de formation afin de lever les éventuels obstacles aux dynamiques engagées dans les territoires⁷⁵². Dans un contexte de réforme territoriale, cette stratégie pose la question de l'organisation des nouvelles académies. Les principes de simplicité, de proximité et d'efficacité⁷⁵³ sont censés conduire à identifier clairement les rôles respectifs que jouera chacun des niveaux infrarégionaux (académies, départements, établissements). Il s'agit en effet d'assurer à la fois la cohérence des missions assurées par les ministères en charge de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche dans leur dialogue avec un interlocuteur régional reconfiguré et doté de compétences élargies (par transfert des conseils généraux) et l'animation de proximité des acteurs que sont les établissements d'enseignement supérieur, les établissements scolaires et les écoles, du point de vue des enjeux propres du système éducatif – lesquels n'entrent pas dans le champ des compétences régionales⁷⁵⁴.

En matière de gouvernance, il s'agit dès lors de penser la complémentarité des deux grands acteurs régionaux : d'un côté la région, dont la valeur ajoutée, comme l'indique le rapport de l'inspection, « *est celle d'un grand ensemblier de réseaux au-delà de l'éducation nationale dans une logique de formation tout au long de la vie* »⁷⁵⁵ ; de l'autre, une organisation académique qui ne peut faire l'économie d'un pilotage infra-académique afin d'accompagner les évolutions profondes dans l'organisation et dans le fonctionnement de l'enseignement secondaire et supérieur. Dès lors, et parce que la réforme territoriale offre l'opportunité de redéfinir les territoires d'intervention⁷⁵⁶, se pose la question de l'articulation entre la

⁷⁴⁹ Depuis le 1^{er} janvier 2020, tout nouveau CFA doit être déclaré organisme de formation et obtenir une certification qualité pour ouvrir des formations pour les apprentis. Les CFA sont désormais financés par les opérateurs de compétences en fonction du nombre d'inscrits, selon un niveau de prise en charge déterminé par les branches professionnelles et adapté à la nature du diplôme préparé ; France compétences émettant des recommandations visant à faire converger ces niveaux de prise en charge.

⁷⁵⁰ Au titre de l'aménagement du territoire et du développement économique, en majorant ces niveaux de prise en charge et en subventionnant leurs investissements.

⁷⁵¹ Existence de passerelles, mixité des parcours (scolaire/apprentissage), etc.

⁷⁵² Note d'étape de l'IGÉSR, (novembre 2019). *Mise en œuvre de la transformation de la voie professionnelle*.

⁷⁵³ Rapport IGAENR n° 2015-021 (avril 2015). *Quelle évolution de l'État territorial pour l'éducation nationale, l'enseignement supérieur et la recherche ?*

⁷⁵⁴ « *L'importance du pilotage infra-académique, jugé inadapté à l'évolution des territoires et aux enjeux dans de nombreux endroits : la taille et le périmètre des départements, les métropoles, l'intercommunalité, la réalité des bassins de vie, la nécessité de mieux articuler les parcours, les cycles, les réseaux de formation apparaissent comme des enjeux au moins aussi majeurs que le périmètre des académies. Les bassins de formation sont considérés comme utiles, mais insuffisamment opérationnels* ». *Ibid.*

⁷⁵⁵ Statut scolaire, apprentissage, formation continue. *Idem* pour les réseaux qui concourent à l'information, l'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes et des adultes.

⁷⁵⁶ Si l'enseignement supérieur et la recherche restent avant tout des politiques nationales, le recteur d'académie, chancelier des universités s'est vu attribuer un certain nombre de compétences réelles par les différentes lois qui composent l'enseignement supérieur. En matière d'orientation, c'est le recteur chancelier de l'académie qui affecte les étudiants lorsque les candidatures excèdent les capacités d'accueil de l'université. C'est lui qui détermine les proportions de bacheliers professionnels et technologiques dans les STS et les IUT ou qui gère la procédure réservant aux meilleurs bacheliers de chaque établissement des places dans les filières sélectives.

région académique, l'académie, le département et l'établissement – autant d'interlocuteurs jusqu'alors dotés de compétences distinctes et clairement identifiées en matière d'orientation et d'élaboration de la carte des formations.

Cette articulation entre les différents niveaux de régulation du système est d'autant plus nécessaire qu'en matière d'offre de formation, la région comme l'académie se trouvent généralement en situation de devoir arbitrer entre les demandes de création de nouveaux diplômes émanant des milieux professionnels et le souci de réduire une offre qui ne cesse de se développer au fil des ans⁷⁵⁷. Cette tension est précisément à l'origine de l'une des mesures les plus emblématiques de la transformation de la voie professionnelle : les secondes « familles de métiers ».

3.2.3. ... qui complexifie l'accompagnement des réformes

Tirant les conséquences du décalage observé entre, d'un côté, l'hyperspécialisation qui caractérise l'enseignement professionnel et qui contribue à sa faible lisibilité, de l'autre, la concentration très forte de la demande des élèves et des familles sur quelques spécialités^{758 759}, la transformation de la voie professionnelle repose sur la constitution de « familles de métiers⁷⁶⁰ » en classe de seconde. Censée permettre une orientation progressive, celle-ci repose sur un double processus d'orientation et de professionnalisation. Quatre principes se conjuguent pour y parvenir.

Le premier renvoie au découplage entre la décision d'orientation prise l'année N par le chef d'établissement du collège d'origine et la décision d'affectation prise en fin de seconde l'année N+1 par le Dasen. Cette année « supplémentaire » vise à mettre l'élève en « situation » dans un lycée professionnel afin de lui permettre de découvrir les différentes spécialités et les métiers auxquelles elles préparent. De ce point de vue, il s'agit bien, et c'est le deuxième principe, d'une orientation progressive. Le troisième principe a trait à l'identification au niveau national des compétences communes travaillées en classe de seconde. Destinée à éviter toute forme de déprofessionnalisation de la formation, cette étape est fondamentale pour l'adhésion au concept même de famille de métiers, à laquelle elle donne à la fois sens et cohérence. Les deux dernières années du baccalauréat professionnel permettent alors de poursuivre et d'amplifier la professionnalisation dans la spécialité choisie. Le quatrième principe, enfin, est de nature stratégique. Il s'agit à travers la définition et l'adaptation rapide de l'offre de formation de prendre en compte l'inévitable écart entre les différentes spécialités, soit en termes d'attractivité, soit en termes de volumétrie⁷⁶¹, quelle que soit la famille de métiers considérée.

Dans un contexte où l'offre de formation n'évolue qu'à la marge, de nombreuses interrogations⁷⁶² pèsent cependant sur les modalités d'affectation à l'issue de la seconde par famille de métiers⁷⁶³. Celles-ci pourraient

⁷⁵⁷ Dossier recteurs, « *Conférence des diplômes professionnels 2020* », Dgesco, (juin 2020). La Conférence des diplômes professionnels entend donner à voir la réalité de l'offre de formation professionnelle dans ses implantations territoriales et son attractivité croisées par spécialité professionnelle pour accompagner les acteurs en région dans l'évolution de l'offre revitalisée pour les rentrées 2021 et 2022 afin de répondre à l'insertion des jeunes.

⁷⁵⁸ À la rentrée 2014, options comprises, il existait 187 spécialités de CAP, 52 spécialités de BEP, 101 spécialités du baccalauréat professionnel, 58 spécialités du brevet professionnel, 29 spécialités de mention complémentaire de niveau V et 23 de niveau IV, 134 spécialités du brevet de technicien supérieur et 27 spécialités du diplôme des métiers d'art. Rapport IGEN-IGAENR n° 2016-041, (juillet 2016). *Cartographie de l'enseignement professionnel*.

⁷⁵⁹ Rapport Calvez-Marcon, *La voie professionnelle : viser l'excellence*, 28 février 2018.

⁷⁶⁰ Décret n° 2019-370 du 25 avril 2019 portant création des familles de métiers en seconde professionnelle et les mentionnant dans la procédure d'orientation. Le décret fixe la possibilité que la seconde professionnelle soit organisée en familles de métiers, définies par un arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. Il intègre les familles de métiers en seconde professionnelle dans les demandes, propositions et décisions d'orientation, dans le cadre de la procédure d'orientation des élèves vers la voie professionnelle, dans les établissements d'enseignement publics et les établissements d'enseignement privés sous contrat, ainsi que dans les établissements d'enseignement agricole publics et privés.

⁷⁶¹ C'est notamment le cas pour la famille des métiers de la gestion administrative, du transport et de la logistique pour laquelle la capacité d'accueil est disproportionnée entre les deux spécialités.

⁷⁶² Note d'étape de l'IGÉSR, (novembre 2019). *Mise en œuvre de la transformation de la voie professionnelle*.

⁷⁶³ Le choix de la spécialité dans le cadre d'une seconde famille de métiers dans l'enseignement professionnel fait l'objet d'un traitement particulier, selon deux principes : le premier concerne la priorité donnée aux élèves déjà présents dans l'établissement ; le second encadre les motifs qui peuvent conduire au refus d'une demande : contraintes organisationnelles particulières de l'établissement ; capacité d'accueil maximale atteinte ; absence de la spécialité dans l'établissement. Dans le cas d'une demande excédant l'offre de places, les élèves sont alors départagés selon les recommandations du conseil de classe et les notes de l'élève, en fonction de la spécialité visée.

remettre en cause, au moins en partie, la promesse implicite d'une orientation progressive et réversible. Faute d'une évolution significative de l'offre de formation, le dilemme auquel risquent d'être confrontés de nombreux élèves de la voie professionnelle (que l'on sait, par ailleurs, peu mobiles) serait en effet le suivant : soit changer d'établissement pour suivre la spécialité non offerte dans l'établissement où ils ont été affectés, soit rester dans leur établissement d'origine et suivre une spécialité pour laquelle ils ont moins d'appétence.

Au-delà des interrogations qui entourent le concept même de famille des métiers, parfois mal compris⁷⁶⁴, et en l'absence d'une véritable réflexion autour des parcours de formation et de la mise en réseau des établissements, la frustration des élèves, des familles et des personnels peut alors nourrir le scepticisme à l'égard de la réforme dans son ensemble. Elle peut notamment légitimer un discours d'incompréhension et d'opposition à une mesure qui n'aurait fait que transférer la responsabilité de l'affectation sur l'établissement et par là même retarder une décision visant un public désormais affecté et captif. Ce serait le principe même de la réversibilité des choix d'orientation, au cœur de la notion de parcours, qui serait alors remis en question. De l'adaptation de l'offre de formation dépend ainsi le caractère effectif ou non d'une réversibilité qui caractérise, avec la famille de métiers (à la différence de l'apprentissage), la voie professionnelle sous statut scolaire.

3.3. Une approche réticulaire encouragée

La troisième condition nécessaire pour la mise en œuvre de parcours personnalisés concerne la prise en compte des territoires dans la définition de l'offre de formation, compte tenu de la pluralité des acteurs en présence et de la complexité des systèmes d'information. La question de l'articulation entre une logique de développement de l'offre locale de formation et un principe égalitaire d'aménagement du territoire est d'autant plus prégnante que les jeunes et leurs familles sont massivement attirés par l'enseignement général et que l'objectif, dans le contexte de baisse démographique qui affecte certains territoires, est moins de créer de nouvelles structures que d'attirer vers celles qui existent une population scolaire en voie de diminution.

Or, le consensus autour d'une mise en perspective de l'orientation et de la formation à travers la notion de parcours plaide désormais en faveur d'une mise en réseau des acteurs qui peine toutefois à s'affirmer dans les faits. Bien que cette notion de réseau ne soit pas nouvelle dans le domaine de l'éducation^{765 766}, les réformes actuelles en assurent la promotion de façon volontariste afin de lever les obstacles à une approche réticulaire de l'offre de formation nécessaire à l'expression de parcours de formation personnalisés dont le principe est au cœur du développement des actuels campus des métiers et des qualifications.

3.3.1. La mise en réseau des établissements : une approche nouvelle de l'offre de formation...

Enclenchée avec la réforme du lycée⁷⁶⁷ de 2010, la dynamique de mise en réseau des établissements vise à mettre le plus possible en cohérence l'offre de formation à l'échelle de territoires pertinents. La circulaire du 18 février 2011 n'offre cependant pas une définition figée de ces réseaux, mais en présente les objectifs⁷⁶⁸ et propose un « *référentiel national indicatif* » fondé sur des exemples de dispositifs. Trois dimensions sont néanmoins présentes : l'offre de formation, les liens avec l'environnement des lycées et la communication vis-à-vis des jeunes et de leurs familles⁷⁶⁹.

⁷⁶⁴ Note d'étape de l'IGÉSR, (novembre 2019). *Mise en œuvre de la transformation de la voie professionnelle*.

⁷⁶⁵ Ivan Illich sera l'un des premiers dès 1970 à introduire la notion de réseau dans le champ de l'éducation et de la formation. Il formalise cette idée dans son livre *Deschooling society* (Illich, 1971) à travers l'idée de « Réseaux du savoir ». Christian Derrien, (2014). *L'École en réseaux, Mille réseaux, Réticularité et société*.

⁷⁶⁶ Les premiers textes officiels importants de l'institution ne paraissent qu'à partir de 1990. Trois d'entre eux annoncent la création de structures en réseaux dans l'éducation nationale. Pour chaque situation, il s'agit d'une mise en cohérence et en relation, de compétences et de connaissances complémentaires en vue d'un objectif commun. Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées* ; Circulaire n° 98-145 du 10 juillet 1998, *Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire (REP)* ; Circulaire n° 98-252 du 17 décembre 1998, *L'avenir du système éducatif en milieu rural isolé : les réseaux ruraux d'éducation (RRE)*.

⁷⁶⁷ BO n° 9 du 3 mars 2011, *Lycées : mise en réseau*.

⁷⁶⁸ Développement d'une offre de formation et de dispositifs éducatifs les plus complets et les plus lisibles possible ; création d'une interface avec l'enseignement supérieur comme levier sur l'orientation active des élèves ; participation aux actions de prévention du décrochage ; organisation des actions de formation continue pour les personnels enseignants et administratifs.

⁷⁶⁹ MENJVA-MESR, (automne 2011). *La modernisation en action « Réseaux des lycées -État des lieux* ».

Ainsi, le réseau doit permettre « *d'élargir la palette des choix de formation et d'orientation des élèves sans accroître excessivement l'amplitude des déplacements des élèves, ou des professeurs eux-mêmes [...]. Véritable mise en cohérence territoriale de l'offre éducative et de formation, le réseau peut s'appuyer sur un, voire plusieurs, bassins de formation* »⁷⁷⁰.

La notion de réseau va plus loin que la simple association entre deux établissements si l'on considère qu'à terme les réseaux de lycées constitueront un nouveau mode de maillage du territoire ayant vocation à regrouper l'ensemble des établissements. Prenant acte du fait que l'établissement ne peut plus être le niveau pertinent pour proposer une offre de formation complète, ce nouveau mode de fonctionnement implique une mutualisation de ressources et éventuellement des déplacements d'élèves entre établissements dans le cadre d'enseignements partagés.

La vision du réseau qui émane de la circulaire de février 2011 est ainsi celle d'une nouvelle entité supra-établissement, passant par la constitution de conseil de réseaux et la désignation d'un établissement animateur du réseau, sur le modèle de l'expérimentation conduite dans l'académie de Créteil depuis 2008. Or, il ressort des observations des correspondants académiques que la mise en réseau, si elle correspondait aux objectifs définis par la circulaire, n'est souvent pas le fruit d'une stratégie raisonnée, mais s'appuie sur des réseaux existants, non formalisés et construits de manière empirique pour répondre à des besoins ou à des problèmes spécifiques.

À l'époque, les réseaux visant à mettre en cohérence l'offre de formation⁷⁷¹ représentaient près de la moitié des initiatives recensées⁷⁷². Les autres types de réseaux étaient représentés de manière à peu près équivalente, hormis ceux, légèrement plus nombreux, centrés sur les stages et le travail mené sur l'accès à l'enseignement supérieur. Les académies se sont alors saisies de cette nouvelle approche réticulaire de l'offre pour faire évoluer la carte des langues vivantes, celle des spécialités ou encore celle des enseignements d'exploration, et de façon plus générale pour ouvrir une réflexion sur l'organisation de leur carte des formations. Cette évolution perçue comme un levier pour repenser l'implantation des formations a conduit à revisiter le concept de lycées des métiers.

3.3.2. ... qui conduit à revisiter le concept de « lycées des métiers »...

En 2010, sur les 799 lycées des métiers recensés, le label concernait dans la plupart des cas un seul établissement. Initié au rythme moyen de 60 établissements par an de 2002 à 2005 (avec une diminution importante en 2006), le processus de labellisation s'est ensuite accéléré, surtout en 2009, 2010 et 2011^{773 774}. Cette montée en puissance s'est accompagnée d'une évolution des critères de labellisation et conditions de délivrance du label : « *du respect d'exigences caractéristiques d'un fonctionnement montrant que l'on s'intéressait plus à l'optimisation du parcours de formation d'un élève et à sa possible intégration dans le monde économique, on est passé à l'application d'une démarche qualité globale peu soucieuse du respect des critères d'origine* »⁷⁷⁵. Ainsi des établissements ont-ils été labellisés sans disposer d'une offre suffisante ni

⁷⁷⁰ Extrait de la circulaire du 18 février 2011.

⁷⁷¹ La circulaire du 18 février 2011 propose un référentiel national indicatif qui définit le réseau de lycées d'abord par l'offre de formation : « *Un réseau de lycées se caractérise par une offre de formation et une offre éducative les plus complètes possibles, notamment dans les domaines suivants : pour les lycées d'enseignement général et technologique : les enseignements d'exploration de la classe de seconde, les principales séries générales et technologiques, ainsi que l'ensemble des enseignements de spécialité, les enseignements facultatifs ; une offre significative de formations professionnelles* ».

⁷⁷² Une typologie des mises en réseaux des lycées tels qu'observées sur le terrain et relevées par les interlocuteurs académiques a été élaborée. Elle regroupe les réseaux en huit types : réseau de type 1 - mise en cohérence de l'offre de formation ; réseau de type 2 - enseignements partagés entre établissements sur l'année ; réseau de type 3 - mutualisation des « stages » ; réseau de type 4 - accompagnement des élèves ; réseau de type 5 - lycée des métiers et labels multi sites ; réseau de type 6 - favoriser l'accès à l'enseignement supérieur ; réseau de type 7 - mise en commun des locaux ; réseau de type 8 - personnels enseignants. MENJVA-MESR, (automne 2011). *La modernisation en action « Réseaux des lycées -État des lieux* ».

⁷⁷³ Par un courrier daté du 8 novembre 2007, le ministre avait demandé aux recteurs d'engager une politique forte de labellisation et assigné à chaque académie un quota de lycées pour atteindre 800 LDM avant la fin 2010.

⁷⁷⁴ Un portage politique national fort, mais irrégulier a conduit, en douze ans, à labelliser 33 % des établissements. Rapport IGEN-IGAENR, n° 2014-032, (octobre 2014). *Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers*.

⁷⁷⁵ *Ibid.*

être actifs en matière de formation continue, sur la base de conventions de coopération sans réel contenu destinées à gérer de simples passerelles⁷⁷⁶.

Certes, la logique de spécialisation des établissements permet d'améliorer la lisibilité de l'offre locale tout en créant les conditions nécessaires à la poursuite d'études au sein d'une filière spécifique de formation, le tout dans une perspective d'optimisation des équipements et de réduction des coûts. Toutefois cette logique, parce qu'elle tend à figer sur le plan spatial la carte des formations, porte en elle le risque de renforcer les inégalités d'accès à la formation et peut à terme condamner certains établissements de petite taille ou situés en zone rurale qui ne peuvent se doter d'une identité professionnelle suffisamment forte.

Aussi, à la faveur du mouvement général d'élévation du niveau de qualification, et confrontés à la difficulté à proposer un cursus complet notamment pour l'accès au BTS des élèves issus de la voie professionnelle, les lycées ont été amenés à jouer la carte de la complémentarité en s'associant pour remplir les conditions nécessaires à une labellisation, ouvrant ainsi la voie à la constitution de réseaux multi-établissements puis, à la faveur d'un nouvel élargissement, à celle de pôles de compétences⁷⁷⁷.

Le fonctionnement concret d'un lycée des métiers en réseau repose sur l'articulation entre différents niveaux de formations professionnelles, soit pour permettre une poursuite d'études post-baccalauréat, soit pour offrir des possibilités de spécialisation aux élèves ayant achevé un premier cursus. Le lycée des métiers repose à la fois sur la mutualisation des ressources pédagogiques, de l'offre éducative et des équipements et sur des échanges d'élèves et de personnels. Si, depuis sa création en 2001, le label « lycée des métiers » s'est fortement développé sur le territoire national, il est cependant apparu nécessaire en 2016 de lui donner une nouvelle impulsion et de le distinguer clairement du label « campus des métiers et des qualifications » introduit par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République^{778 779}.

3.3.3. ... et à promouvoir celui de « campus des métiers et des qualifications »...

Lancés en 2013, les campus des métiers et des qualifications s'inscrivent dans la perspective du « redressement productif » et de la collaboration entre le ministère en charge de l'économie et celui en charge de l'éducation nationale. Selon le dossier de presse accompagnant la création du Conseil national éducation-économie, en date du 18 octobre 2013, il s'agit « *de soutenir les politiques territoriales de développement économique et social* » dans « *un secteur d'activité d'excellence correspondant à un enjeu économique national ou régional* »⁷⁸⁰.

Dans ce contexte, afin de mieux adapter l'offre de formation professionnelle aux besoins des territoires, d'anticiper et d'accompagner les mutations économiques, l'État et les régions sont appelés à nouer un partenariat renforcé. Il s'agit pour cela, comme l'indique le rapport annexé à la loi, de faire émerger, au-delà de la modernisation de la carte des formations, « *des campus des métiers, pôles d'excellence offrant une gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel spécifique* »⁷⁸¹. Ces campus doivent accueillir différentes modalités de formation (statut scolaire, apprentissage, formation continue, validation des acquis de l'expérience), proposer des poursuites d'études supérieures et offrir des possibilités d'hébergement et de vie sociale.

Proche à certains égards de celle des lycées des métiers, la démarche qui sous-tend les campus des métiers et des qualifications est toutefois distincte. Bien qu'ils contribuent tout comme les lycées des métiers⁷⁸² à la

⁷⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷⁷ MENJVA-MESR, (automne 2011). *La modernisation en action « Réseaux des lycées — État des lieux.*

⁷⁷⁸ Code de l'éducation articles D. 335-33 à D. 335-35.

⁷⁷⁹ Le décret n° 2016-48 du 27 janvier 2016 modifiant les dispositions du code de l'éducation relatives au label « lycée des métiers » a ainsi modifié les critères de labellisation tout en allégeant la procédure académique de délivrance du label. Ce texte ouvre la possibilité à tout lycée – quelle que soit son offre de formation professionnelle – d'entrer dans une démarche de labellisation.

⁷⁸⁰ Rapport IGEN-IGAENR, n° 2014-032, (octobre 2014). *Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers.*

⁷⁸¹ Rapport annexé à la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

⁷⁸² Circulaire n° 2002-077 du 11 avril 2002 relative à la préparation de la rentrée 2002 en lycée professionnel. Avec les lycées des métiers « *Il s'agit de clarifier l'offre de formation académique et de la rendre plus cohérente, de renforcer la synergie entre les voies de formation, notamment professionnelle et technologique, d'améliorer la fluidité des parcours, d'accroître la qualité*

valorisation de l'enseignement professionnel⁷⁸³, les campus ont vocation à offrir, dans le cadre d'un partenariat renforcé entre l'État et la région, une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel déterminé. Chaque campus couvre un domaine d'activité clairement identifié correspondant à un pôle de compétitivité soutenu par la région. Le réseau ainsi constitué peut alors regrouper, par voie de convention, des lycées généraux, technologiques ou professionnels, des centres de formation d'apprentis, des établissements d'enseignement supérieur, des organismes de formation continue, des entreprises et des laboratoires de recherche.

Dans les faits, ces premiers CMQ n'ont que rarement permis de surmonter les logiques de concurrence entre établissements. Le constat établi par les inspections générales⁷⁸⁴ a fait clairement apparaître qu'ils n'étaient pas encore engagés dans une démarche collective de construction de l'offre de formation. Dans la plupart des cas, les établissements ont continué de faire remonter leurs demandes d'évolution de la carte (ouverture/fermeture) aux décideurs indépendamment de leur appartenance au réseau.

De façon générale, ces premiers campus n'ont pas produit d'effets significatifs ni sur l'orientation ni sur les parcours des apprenants. Les inspections générales ont souligné à cet égard que « *les parties prenantes sont souvent sur la première marche de la communication pour donner de la lisibilité à l'offre du campus [...]. Cette problématique est omniprésente, mais n'a pas encore trouvé un écho suffisant auprès des apprenants pour lesquels les campus n'ont pas de réalité concrète*⁷⁸⁵ » ni même auprès des enseignants qui se sentent peu concernés comme l'exprime à sa manière l'un d'entre eux aux membres de la mission : « *la disparition du campus nous affecterait beaucoup moins que celle de la photocopieuse !*⁷⁸⁶ ». De fait, à ce stade du développement des campus, en matière d'orientation, il apparaît « *impossible d'observer une quelconque valeur ajoutée pour les jeunes et adultes en formation*⁷⁸⁷ ».

Sur la base de ces constats, le ministre en charge de l'éducation nationale a exprimé, le 28 mai 2018, la volonté de faire émerger une nouvelle génération de campus⁷⁸⁸, davantage ancrée dans les territoires et qui participe au développement des métiers d'avenir et des filières d'excellence. Pour ce faire, une catégorie « Excellence » a été créée afin de répondre à un enjeu socio-économique territorial et national stratégique. Le campus d'excellence se trouve placé de ce fait à l'intersection de deux réseaux : l'un territorial au regard des acteurs qui le composent et de sa gouvernance, l'autre national au regard du pôle de compétences auquel il appartient⁷⁸⁹.

3.3.4. ... mais qui nécessite d'être clarifiée

Si la mise en réseau des établissements, dans la mesure où elle permet des économies d'échelle, peut apparaître comme une solution pour maintenir des options ou développer de nouveaux enseignements, cette approche ne saurait constituer à elle seule le fondement d'une politique académique de mise en réseau dont le déploiement apparaît par ailleurs largement tributaire de la conception qu'en ont les différents acteurs.

pédagogique et éducative des établissements, de contribuer au développement local et, ainsi, d'accroître le rayonnement de la voie des métiers. »

⁷⁸³ Le décret n° 2014-1100 du 29 septembre 2014 relatif à la création du label campus des métiers et des qualifications précise qu'il s'agit de « *valoriser l'enseignement professionnel, notamment par le développement de campus des métiers et des qualifications, permettant d'offrir, dans le cadre d'un partenariat renforcé entre l'État et la région, une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel déterminé. »*

⁷⁸⁴ Rapport IGEN-IGAENR, n° 2017-040, (juillet 2017). *Premier bilan des campus métiers et des qualifications.*

⁷⁸⁵ *Ibid.*

⁷⁸⁶ *Ibid.*

⁷⁸⁷ *Ibid.*

⁷⁸⁸ Le cahier des charges national pour l'obtention ou le renouvellement du label Campus des métiers et des qualifications et Campus Excellence a été publié au bulletin officiel de l'éducation nationale du 13 décembre 2018. Il présente les critères de labellisation et introduit une nouvelle catégorie « Excellence » qui répond aux mêmes critères que les Campus des métiers et des qualifications avec un niveau d'exigence plus élevé sur certains d'entre eux.

⁷⁸⁹ La mention « excellence » peut être attribuée aux campus des métiers et des qualifications qui répondent alors à des exigences supplémentaires mentionnées au même cahier des charges. Parmi les onze critères de labellisation, six d'entre eux permettent de viser la catégorie « Excellence ». BO n° 46 du 13 (décembre 2018). *Campus des métiers et des qualification et campus d'excellence : cahier des charges national pour l'obtention ou le renouvellement du label.*

Sur le terrain peuvent ainsi être nommées « réseau » des initiatives allant de la simple collaboration ponctuelle entre deux établissements au maillage de l'ensemble du territoire académique par des réseaux de lycées, voire à la constitution d'un réseau national avec les campus d'excellence. Or, en matière de construction des parcours de formation, il est nécessaire de clarifier les attendus de cette mise en réseau. S'agit-il d'encourager et de multiplier les collaborations existantes sans nécessairement les faire évoluer ni les approfondir ? Quel est le territoire pertinent pour constituer un réseau ? En quoi engage-t-il ses membres et que peuvent en attendre les élèves et les familles en termes de parcours ? Doit-il avoir pour visée de développer une offre de formation commune ou s'agit-il simplement de mettre en cohérence l'offre de formation existante et de rendre lisibles les parcours de formation au niveau d'un territoire ?

De la réponse à ces questions dépend l'adhésion des acteurs à un dispositif qui n'a pas fait encore les preuves de sa capacité à permettre la construction de parcours personnalisés et sécurisés.

Dans les faits, plusieurs freins et résistances font obstacle au développement de cette approche réticulaire de l'offre de formation. Certains d'entre eux sont structurels et organisationnels. Ils concernent notamment les enseignements partagés, les déplacements des élèves ou encore le développement des stages. Les déplacements d'élèves et l'organisation des transports suscitent de nombreuses réticences et interrogations. Outre le coût financier et le nécessaire aménagement des transports, les temps de déplacement ne doivent pas être trop longs ni mobiliser une part trop importante de l'emploi du temps. Ils doivent être justifiés d'un point de vue pédagogique, car ils engagent l'élève. Ils devraient ainsi être réservés à des enseignements essentiels à la formation. Or, cette perspective se heurte, d'une part, à la complexification de l'organisation des enseignements inhérente aux réformes en cours, d'autre part, à la difficulté de synchroniser des emplois du temps de plus en plus complexes. D'autres renvoient à la concurrence entre établissements, qui se trouve exacerbée par la médiatisation des résultats aux examens et par les différents classements.

La question de l'image de l'établissement et la façon dont elle est véhiculée auprès des élèves et des familles jouent ici un rôle essentiel. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les réactions aux mesures prises dans le cadre de l'évaluation des établissements mise en œuvre par le Conseil de l'évaluation de l'École (CEE). Ces réactions sont emblématiques des craintes qui entourent de façon récurrente toute tentative d'évaluation des politiques publiques, le risque d'établir un classement et un palmarès entre les établissements étant régulièrement mis en avant.

Dans ce contexte, la mise en réseau peut être perçue comme une menace, les établissements ayant peur de perdre des postes et des moyens d'action. Bien qu'elle n'en soit qu'à ses débuts, certaines académies⁷⁹⁰ ont fait de son développement, de l'évolution de la carte des formations et de la mixité des parcours des leviers importants pour assurer la transformation de la voie professionnelle. Si les acteurs estiment que les réseaux permettent un début de décloisonnement et améliorent la lisibilité de l'offre de formation, ils jugent aussi que les résultats sont encore trop limités : les parcours d'élèves associant plusieurs établissements demeurent marginaux, les problématiques liées à la formation continue sont rarement prises en compte et le travail sur la carte n'est pas suffisamment adossé à de véritables travaux de prospective.

Une étude du Céreq⁷⁹¹ a mis ainsi en lumière la nature des défis que doivent relever les acteurs en région pour que la mise en réseau des établissements et des acteurs soit effective. Le premier défi consiste à mobiliser au-delà des acteurs de l'éducation nationale (CFA, organismes de formation privés, partenaires économiques, etc.) et de la formation initiale. Bien qu'ils partagent les objectifs portés par les réseaux, ces acteurs éprouvent des difficultés à trouver leur place dans des réseaux qu'ils perçoivent comme dominés par l'éducation nationale et centrés sur des questions scolaires et sur la formation initiale. Le second renvoie à la nécessité de développer des collaborations, et ce malgré la concurrence entre établissements.

⁷⁹⁰ Notamment l'académie de Grenoble. À Clermont cette mise en réseau s'est faite à l'échelle des bassins. Note d'étape de l'IGÉSR (novembre 2019). *Mise en œuvre de la transformation de la voie professionnelle*.

⁷⁹¹ Céreq, Études n° 24 (juillet 2019). *Des réseaux d'établissements au cœur des transformations de la voie professionnelle. Retour sur deux expériences académiques de mise en réseau d'établissements de formation professionnelle et technologique*.

4. Conclusion

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. Tantôt concentrée en des points précis du territoire, tantôt reposant sur un maillage étroit de l'espace régional, la structuration de l'offre de formation semble marquée par une très forte « dispersion ». 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 de toute évidence une contrainte objective pour les décideurs en région. Ces derniers sont en effet amenés à 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. Il s'agit ainsi pour les autorités académiques d'arbitrer entre le maintien d'enseignements peu fréquentés, au nom de l'égalité d'accès de tous les élèves et de la diversité de l'offre d'enseignement, et la concentration des moyens sur des filières ou des options déjà plébiscitées.

Dans le contexte démographique défavorable que connaissent certaines régions, le maintien d'un réseau important d'établissements et/ou d'une offre de formation diversifiée pose la question du coût d'une telle politique. La recherche d'une allocation optimale des ressources conduit dans certains territoires à une rationalisation de l'offre qui prend la forme d'un regroupement des différentes voies (générale, technologique et professionnelle) au sein d'un même établissement.

Quelle que soit la configuration retenue en région, la structuration de l'offre de formation s'inscrit cependant dans le cadre d'un mouvement profond d'élévation du niveau de formation qui confère un caractère central à la gestion des flux, dans le secondaire comme dans le supérieur. Il s'agit alors, tantôt de « capter » une demande diffuse en diversifiant l'offre locale au moyen de formations polyvalentes dont l'intérêt est remis en question, tantôt de canaliser une demande sociale précise au sein de filières de formation complètes en des points précis du territoire. La logique de spécialisation des établissements, si elle offre le triple avantage d'améliorer la lisibilité de l'offre locale, de permettre une poursuite d'études au sein d'une même filière de formation et de réduire les coûts en mutualisant les équipements, tend cependant à figer la carte des formations et risque de renforcer les inégalités d'accès à la formation, fragilisant à terme certains établissements (de petite taille, en zone rurale, etc.) qui ne peuvent se doter d'une identité professionnelle suffisamment forte.

De toute évidence, l'élaboration de la carte des formations à partir du réseau d'établissements existant constitue un outil d'autant plus structurant que l'offre locale conditionne en retour la demande des jeunes et des familles, mais aussi le cursus et l'ambition scolaires des élèves. Or, le décalage observé à tous les niveaux entre une offre de formation très, voire trop diversifiée, et une demande concentrée sur un nombre limité de formations conduit à s'interroger sur la capacité des acteurs en région à créer les conditions nécessaires à la construction de parcours personnalisés. Le décloisonnement des filières de formation inhérent aux réformes en cours pose dès lors la question, non seulement de leur inégale représentation sur le territoire national et régional, mais aussi du niveau infrarégional le plus pertinent pour mettre en cohérence les dispositifs de formation et construire des parcours de formation.

Parce qu'il s'oppose à une conception figée de l'offre de formation, le réseau apparaît aujourd'hui comme une réponse au caractère nécessairement incomplet de l'offre de formation sur le plan local. Cette évolution crée un niveau supra-établissement susceptible de limiter l'autonomie des établissements aussi bien dans le second degré que dans l'enseignement supérieur. Censé structurer l'ensemble des relations tant internes qu'avec les partenaires extérieurs (enseignement supérieur, entreprises, partenaires culturels), le réseau pose à la fois la question de sa gouvernance et du *leadership* en son sein, et celle des liens (hiérarchiques, fonctionnels, etc.) entre ses différentes composantes, elles-mêmes plus ou moins autonomes. Faute d'une définition claire engageant chacun des acteurs, il est à craindre que l'approche réticulaire de l'offre de

formation nécessaire à son décloisonnement et à la construction de parcours personnalisés ne tarde à produire ses effets dans un contexte de baisse démographique et de libéralisation de l'apprentissage. D'autant que la crise sanitaire a mis en lumière la nécessité de développer une offre numérique complémentaire dont les modalités pédagogiques ne sauraient être pensées comme la simple transposition d'une offre en présentiel.

En mettant l'accent sur l'ingénierie de formation et les compétences pédagogiques des enseignants, le contexte actuel invite à faire évoluer la réflexion sur l'offre de formation. En faisant d'une part de la région académique⁷⁹² l'échelon de mise en cohérence des politiques éducatives régionales, en particulier pour les questions requérant une coordination avec la région ou le préfet de région⁷⁹³ et en renforçant d'autre part l'autonomie des EPLE au sein desquels s'exprime la demande de formation, les réformes actuelles modifient les équilibres sur lesquels repose l'offre de formation, équilibres qui ne sont pas neutres en matière d'orientation. En définissant la région académique comme l'échelon de mise en cohérence des formations tout en conservant les académies en vue d'assurer un pilotage de proximité, elles interrogent en particulier la façon dont les acteurs vont se saisir des nouvelles opportunités qui leur sont offertes. La réponse à cette question engage inévitablement la réflexion autour de la carte des formations, dont les caractéristiques affectent non seulement les comportements des élèves et des étudiants en matière d'orientation, mais aussi la façon dont ils envisagent et construisent leur parcours de formation.

5. Préconisations

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.

⁷⁹² Depuis le 1^{er} janvier 2020, dix-huit régions académiques ont été mises en place pour répondre au nouveau cadre régional créé par la loi du 16 janvier 2015. Sept régions académiques regroupent plusieurs académies, maintenues dans leurs limites géographiques. Quatre régions académiques sont composées de trois académies. Cinq régions académiques sont composées de deux académies. Huit régions ne comprennent qu'une seule académie, dont quatre en outre-mer.

⁷⁹³ Il en va notamment des domaines suivants : formation professionnelle, apprentissage et orientation tout au long de la vie professionnelle ; définition du schéma prévisionnel des formations des établissements publics d'enseignement du second degré ; enseignement supérieur et recherché ; lutte contre le décrochage scolaire ; service public numérique éducatif ; utilisation des fonds européens ; contribution aux contrats de plan État-région.

DEUXIÈME PARTIE
L'ORIENTATION : QUELLES RÉALITÉS ?

Chapitre 1. Le collège

En 1998, l'IGAENR concluait son bilan du suivi permanent des collèges par des propos très sévères concernant la politique d'orientation conduite au collège : parlant de « *l'hypocrisie fondamentale qu'est l'orientation précoce ou par défaut vers les lycées professionnels des élèves en situation d'échec scolaire* », elle dénonçait « *un net déficit de politique, perceptible à tous les niveaux en matière d'orientation. Faute d'une telle politique, le hasard des lieux et des personnes décide bien souvent du destin scolaire – et partant professionnel – des jeunes collégiens* ».

Depuis, deux décennies se sont écoulées et trois réformes du collège ont été mises en œuvre⁷⁹⁴ !

Entre-temps, en 2012, à la demande de la commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale, la Cour des comptes réalisait un rapport sur l'orientation en fin de collège⁷⁹⁵ dont l'objectif principal consistait à déterminer les facteurs qui pèsent sur l'orientation des jeunes à la fin du collège et à identifier le rôle joué par l'éducation nationale dans les éléments déterminants de leur parcours scolaire. Les conclusions de la Cour étaient là encore sans appel : « *si les procédures administratives d'orientation et d'affectation des élèves à la sortie du collège ont été sensiblement améliorées, le dispositif lourd et complexe qui a été mis en place aboutit, après de rares recours en appel, à des décisions d'orientation presque toujours conformes aux souhaits des familles, ce qui amène à s'interroger sur l'intérêt du maintien de ce processus* ».

À l'époque, le ministère en charge de l'éducation nationale avait indiqué « *qu'il partageait largement les constats de la Cour*⁷⁹⁶ ». Toutefois, en raison de la concertation « *Refondons l'École* » lancée le 4 juillet 2012, les recommandations de la Cour ne pouvaient être considérées autrement que comme une contribution à la réflexion menée à l'époque, laquelle a conduit à la mise en œuvre en 2016, de la dernière réforme du collège⁷⁹⁷.

Si la nouvelle organisation du collège⁷⁹⁸ qui en résulte a modifié l'organisation en cycles⁷⁹⁹, elle n'a en revanche pas affecté la procédure d'orientation. À l'issue de la classe de troisième, les collégiens sont ainsi appelés à se déterminer entre trois voies d'orientation dont deux conduisent vers la voie professionnelle. Au-delà des modalités scolaires ou par apprentissage sur lesquelles l'élève et sa famille devront se prononcer, la voie professionnelle demeure à ce stade du cursus scolaire l'alternative au parcours en lycée, qui en classe de seconde générale et technologique conduira le collégien devenu lycéen à opérer un second choix entre les voies générale et technologique.

Bien que le code de l'éducation ait prévu que ces choix soient « *éclairés par le dialogue avec les membres de l'équipe éducative et par l'avis du conseil de classe* », de multiples recherches⁸⁰⁰ mettent en lumière la persistance de nombreux biais contenus non seulement dans l'expression des demandes des élèves et des familles, mais aussi dans les réponses formulées en retour par l'institution.

C'est tout l'objet de ce chapitre que de dresser un état des lieux de l'orientation⁸⁰¹ à la fois quantitatif et qualitatif afin de saisir la nature des évolutions qui affectent le fonctionnement de l'orientation au sein

⁷⁹⁴ *Le collège de l'An 2000 - un collège pour tous et pour chacun ; Le collège républicain de 2001 ; la réforme du collège de 2016.*

⁷⁹⁵ Rapport de la Cour des comptes, *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies*, 2012.

⁷⁹⁶ *Ibid.*

⁷⁹⁷ Les principes de la nouvelle organisation du collège ont été définis par le décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège et l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège.

⁷⁹⁸ Entrée en vigueur pour tous les niveaux d'enseignement à compter de la rentrée scolaire 2016.

⁷⁹⁹ La classe de sixième fait désormais partie du cycle 3, avec le CM1 et le CM2, les classes de cinquième, quatrième et troisième forment, quant à elles, un autre cycle, le cycle 4.

⁸⁰⁰ Pascal Bressoux, Pascal Lima, Laurent Lima, Rossignol, Laurent, (2018). *L'orientation en fin de troisième : déterminants individuels et contextuels*, décembre 2018, Cnesco.

⁸⁰¹ Pour des raisons qui tiennent à la crise sanitaire qui a manifestement eu des répercussions sur les décisions prises en matière d'orientation en 2020, la campagne d'observation retenue dans ce chapitre est celle de 2019.

de ce que d'aucuns ont qualifié de « *maillon faible du système*⁸⁰² ». En visant à travers cette expression le collège unique qui scolarise aujourd'hui 3,5 millions d'élèves (cf. annexe 12), les critiques intègrent à la question du socle commun des compétences celle de la démocratisation scolaire⁸⁰³. Ce faisant, elles interrogent le collège dans sa capacité à prendre en compte de façon effective la diversité des élèves sans remettre en cause sa dimension de socialisation, dans un contexte où les craintes que le collège unique suscite dans l'opinion publique se traduisent chez les parents et les élèves par une anxiété due à l'importance que recouvre la réussite scolaire sur l'orientation vers le lycée⁸⁰⁴.

1. L'orientation en fin de troisième

Au collège, les demandes, les propositions et les décisions d'orientation sont formulées dans le cadre des voies d'orientation définies par arrêté du ministre chargé de l'éducation⁸⁰⁵. Elles n'excluent cependant pas des parcours scolaires différents dans des cas particuliers sous réserve que soient assurés les aménagements pédagogiques adéquats. Ils ne peuvent être suivis qu'à la demande ou avec l'accord de la famille ou de l'élève majeur, et sont autorisés par le chef d'établissement après consultation des conseils des classes d'origine et d'accueil. Le choix des enseignements optionnels⁸⁰⁶, familles de métiers et spécialités d'une voie d'orientation incombe en revanche aux parents de l'élève ou à l'élève majeur.

En 2019, l'évolution de l'orientation⁸⁰⁷ confirme la tendance de l'année 2018, avec une augmentation des décisions d'orientation vers la voie professionnelle et plus particulièrement vers la première année de CAP. Cette hausse est à mettre sur le compte de l'intérêt croissant manifesté par les élèves et leurs familles pour l'apprentissage qui là aussi se confirme en 2019. Bien que légère, cette augmentation globale de la demande vers l'enseignement professionnel s'inscrit néanmoins en rupture avec la tendance de fond observée jusque-là d'une diminution continue des décisions d'orientation vers la voie professionnelle entre 2005 et 2017⁸⁰⁸. Difficile d'imputer toutefois cette évolution au changement de discours concernant la voie professionnelle tant les propos tenus en académies semblent divergents sur ce point⁸⁰⁹. Même si cette décision a visiblement conforté la tendance naturelle de certaines académies déjà enclines à prononcer des décisions d'orientation vers la voie professionnelle significativement plus nombreuses ; disqualifiant au passage les politiques académiques antérieures qui entendaient lutter contre ce tropisme. Quoi qu'il en soit, et au-delà du constat d'une stabilisation des décisions de passage à 99,8 %⁸¹⁰, force est de constater la persistance de disparités importantes en matière d'orientation.

⁸⁰² « *La question du collège revient de manière récurrente dans le débat sur l'École en France et elle suscite de vives polémiques au sein du monde éducatif comme dans l'opinion publique : nombreux sont ceux qui considèrent que le collège est le "maillon faible" de notre système éducatif, et certains soutiennent que l'instauration du "collège unique" par la loi du 11 juillet 1975 est à l'origine de cette situation* », Haut Conseil de l'éducation, 2010, p. 5.

⁸⁰³ Joël Zaffran, *Le collège unique est-il (vraiment) un maillon faible ?*, dans Sociologies pratiques 2012/2 (n° 25), pages 99 à 109.

⁸⁰⁴ Rapport IGEN-IGAENR n° 2005-101 octobre 2005, *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation*.

⁸⁰⁵ L'arrêté du 19 juillet 2019, JO du 21 juillet 2019 précisent les voies d'orientation prévues par l'article D. 331-36 du code de l'éducation. À l'issue de la classe de troisième, les voies d'orientation sont les suivantes : – la classe de seconde générale et technologique ou la classe de seconde à régime spécifique sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration (STHR) ; – la classe de seconde professionnelle, qui constitue la première année du cycle de préparation en trois ans du baccalauréat professionnel ; – la première année du cycle de deux ans conduisant à une spécialité de certificat d'aptitude professionnelle ou de certificat d'aptitude professionnelle agricole.

⁸⁰⁶ Article D. 331-38 du code de l'éducation.

⁸⁰⁷ Note Dgesc, Orientation en fin des classes de troisième procédure 2019. Les données traitées concernent les demandes d'orientation des familles avant le conseil de classe du troisième trimestre, les décisions prononcées par le chef d'établissement après ce conseil de classe, ainsi que les appels formulés par les familles et les demandes de maintien à l'issue de l'entretien avec le chef d'établissement. Elles sont arrêtées au 14 juillet de chaque année scolaire et doivent être distinguées des constats de rentrée réalisés par la Depp au mois d'octobre, qui précisent le nombre d'élèves réellement présents dans les classes. Elles proviennent de l'enquête annuelle réalisée auprès des services académiques d'information et d'orientation (SAIO) des rectorats qui obtiennent ces informations de chaque établissement public du second degré de métropole et d'outre-mer.

⁸⁰⁸ Repères et références statistiques (RERS) 2019.

⁸⁰⁹ Dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle, la décision du ministre de ne plus évaluer les établissements sur leur capacité à « envoyer » les élèves en seconde générale et technologique ne semble pas avoir été perçue par les établissements visités par la mission, certains y décelant même un paradoxe dans la politique conduite au plan national « *À la réunion de rentrée avec le recteur et le DASEN, on nous montre le différentiel entre les résultats au DNB et l'accès en seconde GT. Cela veut dire quelque chose !... Si on a de bons résultats au DNB, cela dignifie une attente d'insertion forte en seconde GT, académie de Toulouse* ».

⁸¹⁰ Les 0,2 % restants représentent les décisions exceptionnelles de redoublement.

1.1. Une orientation référée à une hiérarchie implicite des voies de formation

À la session 2019, 70 % des élèves de troisième générale ont demandé à rejoindre une classe de seconde générale et technologique. Ils ne sont que 66,6 % à avoir vu cette demande confirmée (cf. tableau n° 1). Cet écart positif (demandes > décisions) témoigne de désaccords dans lesquels les demandes des familles pour la seconde GT ne sont pas satisfaites (refus d'orientation). Une décision d'orientation vers la voie professionnelle que les élèves et les familles n'ont pas demandée en premier vœu leur est donc délivrée.

Dès lors, et de façon mécanique, on observe une situation inverse concernant la voie professionnelle. L'écart, ici négatif (demandes < décisions), indique que des élèves qui n'avaient pas demandé une orientation vers la voie professionnelle en premier vœu sont venus s'ajouter à ceux qui l'avaient demandée. Alors que 29,7 % des élèves ont exprimé une demande à destination de l'enseignement professionnel, ils sont au final 33,2 % à avoir reçu une décision en ce sens. Le sens de ces transferts entre les deux voies d'orientation qui conduisent, pour l'une aux baccalauréats général et technologique, pour l'autre au baccalauréat professionnel, est emblématique de la hiérarchie implicite des enseignements qui sous-tend, malgré les réformes, les décisions en matière d'orientation.

Tableau n° 1 : Orientation à la fin de la classe de troisième générale 2017 à 2019 (hors prépa pro et Segpa)

		2017	2018	2019	Écarts entre 2018 et 2019	Effectif concerné en 2019	
Total Passages	demandes	99,8 %	99,7 %	99,8 %	0,1	564 980	
	décisions				0,1		
	écarts						
Dont 2 ^{de} GT	demandes	70,5 %	70,3 %	70,1 %	- 0,2		
	décisions	70 %	67,4 %	66,6 %	- 0,8		
	écarts	0,5	2,9	3,5	0,6		
dont voie pro	global	demandes	29,2 %	29,4 %	29,7 %		0,3
		décisions	29,8 %	32,3 %	33,2 %		0,9
		écarts	- 0,6	- 2,9	- 3,5		- 0,6
	dont 2 ^{de} pro	demandes	22,7 %	22,8 %	22,6 %		- 0,2
		décisions	25 %	25,8 %	26 %	0,2	
		écarts	- 2,3	- 3	- 3,4	- 0,4	
	dont CAP	demandes	6,5 %	6,7 %	7,1 %	0,4	
		décisions	4,7 %	6,5 %	7,2 %	0,7	
		écarts	1,8	0,2	- 0,1	- 0,3	

Pourcentages arrondis à la décimale

Cette situation interroge les fondements du discours ambiant autour du supposé manque d'ambition des familles, si on accepte le présupposé implicite que l'ambition soit nécessairement assimilée à une orientation en voie générale ou technologique. Elle interpelle d'autant plus le fonctionnement de l'orientation au collège que depuis 2018, l'écart s'agrandit entre les demandes et les décisions d'orientation vers la classe de seconde générale ou technologique (il atteint désormais + 3,4 points en 2019). Or, en cas de désaccord, 63,4 % des familles se conforment à la décision du chef d'établissement et 17 % la refusent l'orientation dans la voie professionnelle et demandent le maintien dans la classe d'origine⁸¹¹. Ainsi, moins d'une famille sur cinq (19,6 %) fait appel de la décision pour le passage en classe de seconde générale ou technologique. Lorsque l'on sait que la moitié des appels formulés sera satisfaite⁸¹², on mesure à quel point, dans le cadre des stratégies mises en œuvre par les familles, la capacité à maintenir le choix initial est déterminante – capacité que l'on sait par ailleurs sociologiquement typée.

En fait, la place des parents dans le processus d'orientation tout particulièrement lors des phases de décision et celle des élèves comme auteurs-acteurs de leur parcours constituent pour le système éducatif français des objets de travail, leur évolution se heurtant à un certain nombre de résistances. En 2012, la Cour des comptes constatant que l'orientation « [...] sert surtout à discriminer entre bons élèves envoyés dans la filière générale et mauvais élèves...⁸¹³ » avait recommandé de « donner aux familles le droit de décision finale sur la voie d'orientation, l'affectation dans un établissement public restant de la compétence de l'administration ». La prise en compte des demandes des familles en matière de choix d'orientation, exprimées notamment dans les travaux de la concertation préparatoire à l'élaboration de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, avait alors conduit le législateur à décider de la mise en place d'un cadre expérimental sur cette question, limité dans le temps et inscrit dans la loi⁸¹⁴. Les débats relatifs à la terminologie devant désigner cette expérimentation, loin d'être anecdotique, éclairent les non-dits qui accompagnent la relation école-famille en matière d'orientation. D'abord « dernier mot à la famille » puis « choix donné » et enfin « choix laissé » à la famille comme si cette décision relevait nécessairement d'un arbitrage conflictuel entre l'institution et la famille.

« Ne pas savoir nommer renvoie à une forme d'impensé comme d'ailleurs les évolutions qui auraient dû accompagner cette expérimentation et qui n'ont été ni formalisées ni systématisées : fonctionnement du conseil de classe, information des familles, modalités du dialogue, etc. »⁸¹⁵. Un rapport du Sénat⁸¹⁶ consacré à l'orientation pointait ainsi la nature des résistances : « Si le dialogue avec les familles semble s'être renforcé, les pratiques effectives de conseil, de prise en compte des compétences autres que scolaires, d'aide lors du conseil de classe et à son issue, n'évoluent que peu ».

En fait, et bien qu'elle s'inscrive dans un mouvement de fond visant à un meilleur dialogue entre les équipes éducatives et les parents d'élèves, « l'expérimentation a mis au jour les difficultés liées à l'orientation et l'illusion selon laquelle il suffirait de confier aux parents le libre-choix pour résoudre les cas de désaccord. Or on se tromperait d'objectif si l'on ne s'en tenait qu'à cette recherche de consensus. La préparation de l'orientation des élèves implique un dialogue averti et soutenu avec les parents. Une orientation réussie

⁸¹¹ On retrouve, ici, l'un des acquis de la recherche en éducation. Les redoublements sont parfois mobilisés afin d'éviter une orientation en voie professionnelle en classe de troisième, une orientation vers une série non choisie ou une réorientation vers la voie professionnelle à l'issue d'une seconde GT. Marie Duru-Bellat, Alain Mingat, Jean-Pierre Jarousse, (1993), *Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales*, Revue française de sociologie, vol. 34, n° 1, pp. 43-60.

⁸¹² 1 747 sur 3 364 appels formulés, soit 51,9 %, chiffre par ailleurs en augmentation de + 5,3 points par rapport à la session 2018.

⁸¹³ Rapport Cour des comptes, *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies*, 2012.

⁸¹⁴ C'est ainsi que l'article 48 de la loi dispose : « À titre expérimental, pour une durée maximale de trois ans, dans des académies et des conditions déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale, la procédure d'orientation prévue à l'article L. 331-8 du code de l'éducation peut être modifiée afin que, après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe et au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation revienne aux responsables légaux de l'élève ou à celui-ci lorsqu'il est majeur. Cette expérimentation fait l'objet d'un rapport d'évaluation transmis aux commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat ». Rapport IGEN n° 2015-079, (nov. 2015). *Le suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège*.

⁸¹⁵ Frédérique Weixler, (2020). *L'orientation scolaire, paradoxes mythes et défis*, Berger-Levrault.

⁸¹⁶ Guy-Dominique Kennel, (2016). *Une orientation réussie pour tous les élèves*, rapport d'information.

ne peut se satisfaire de l'argument selon lequel, les équipes éducatives et les parents sont parvenus à s'accorder sur le choix final exprimé par ceux-ci⁸¹⁷ ».

1.2. Une différenciation des parcours au collège qui n'est pas sans conséquence

Bien que le choix opéré dépende des projets professionnels des élèves et de l'offre de formation de proximité⁸¹⁸, les études⁸¹⁹ ont montré qu'il est en fait très lié aux résultats scolaires et que s'établit entre le CAP et la seconde professionnelle une hiérarchie fondée sur les performances scolaires très similaire à celle que l'on observe entre la seconde GT et la voie professionnelle dans leur ensemble. Ainsi, la répartition que l'on observe entre CAP et seconde professionnelle dans la voie professionnelle ne doit rien au hasard.

Il suffit d'observer les caractéristiques de l'orientation des élèves déjà engagés dans une classe de troisième prépa-pro⁸²⁰ ou encore celle des élèves issus de troisième des sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa)⁸²¹ pour se convaincre que les spécificités de leur cursus au collège pèsent lourdement sur la suite de leur parcours scolaire.

Initialement, la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles ou « classe de troisième prépa-pro » était destinée à mobiliser les élèves autour d'un projet de formation professionnelle. Dans cette classe, les élèves pouvaient découvrir des métiers relevant de divers champs professionnels, sans effectuer de choix définitifs d'orientation. L'année 2018-2019 a été la dernière année de mise en œuvre de ce type de formation, la classe de troisième « prépa-métiers » créée à la rentrée 2019⁸²² lui ayant succédé.

Dans le cas des élèves admis en classe de troisième « prépa-pro », à peine 2,27 % ont exprimé le souhait de rejoindre une seconde GT⁸²³, les deux tiers (64 %) ayant opté pour une seconde professionnelle⁸²⁴ (cf. tableau n° 2 page suivante).

A priori, aucune ambiguïté au regard de l'appellation de cette classe de troisième « préparatoire aux formations professionnelles » ou troisième « prépa-pro ». Or, cette évidence devient toute relative à la lecture de la circulaire⁸²⁵ qui précise le cadre national applicable à cette classe⁸²⁶ dans laquelle il est explicitement écrit que « La troisième "prépa-pro" est proposée à des élèves volontaires prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelle, générale ou technologique [...] En outre, la troisième "prépa-pro", en offrant une deuxième langue vivante comme dans toutes les troisièmes, permet aux élèves de ne pas limiter leurs vœux d'orientation aux seules spécialités dans lesquelles la seconde langue vivante n'est pas exigée. Cette disposition assure également la réversibilité des parcours ».

Force est de constater que la réalité est un peu plus nuancée. Sur les 19 583 élèves de prépa-pro, 300 seulement ont été concernés par ce principe de réversibilité, soit un peu plus d'un élève sur cent !

⁸¹⁷ Rapport IGEN n° 2015-079, (nov. 2015). *Le suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège*.

⁸¹⁸ « La demande d'orientation vers la voie professionnelle est influencée dans certains territoires par une perception positive d'une industrie forte et historiquement source d'emplois (Sochaux Montbéliard, Belfort, etc.). Malgré tout, la majorité des orientations vers la voie professionnelle ne se concrétise pas par une inscription dans une formation industrielle. Néanmoins, la raison majeure de cette orientation importante vers la voie professionnelle résulte des décisions d'orientation sensiblement supérieure à la demande », académie de Besançon.

⁸¹⁹ Note d'information, DEPP, *Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales*, 24 novembre 2013.

⁸²⁰ Ils étaient en 2019, au moment du recueil par la Dgesco, 19 856 élèves scolarisés en troisième prépa-pro : 6 565 filles et 13 291 garçons.

⁸²¹ Ils étaient en 2019, au moment du recueil par la Dgesco, 17 491 élèves scolarisés en troisième Segpa : 6 688 filles et 10 803 garçons.

⁸²² Décret n° 2019-176 du 7 mars 2019 relatif à la classe de troisième dite « prépa-métiers ».

⁸²³ Au regard des décisions d'orientation (1,54 %) un tiers de ces élèves souhaitant intégrer une seconde GT se verront opposer une décision contraire à ce choix.

⁸²⁴ Avec une différence entre les filles et les garçons ; ces derniers ayant davantage opté que les filles pour un CAP (respectivement 36,3 % et 29,3 % concernant les décisions d'orientation en CAP).

⁸²⁵ Circulaire n° 2011-128 du 26 août 2011 relative à la définition d'un cadre national pour la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles.

⁸²⁶ Organisée dans le cadre de l'arrêté du 2 juillet 2004 relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième) et bénéficie du complément de dotation attribué pour le traitement des difficultés scolaires importantes.

Tableau n° 2 : Décisions d'orientation à la fin de la classe de troisième prépa-pro de 2017 à 2019
Taux de demandes, de décisions et écarts

		2017	2018	2019	Écarts entre 2018 et 2019	Effectif concerné en 2019	
Total Passages	demandes	99,8 %	99,9 %	99,9 %	0	19 856	
	décisions				0		
	écarts						
dont 2 ^{de} GT	demandes	2,1 %	2,1 %	2,3 %	0,2		
	décisions	2 %	1,7 %	1,5 %	-0,2		
	écarts	0,1	0,4	0,8	0,4		
dont voie pro	global	demandes	97,7 %	97,8 %	97,6 %		- 0,2
		décisions	97,8 %	98,2 %	98,3 %		0,1
		écarts	- 0,1	- 0,4	- 0,7		- 0,3
	dont 2 ^{de} pro	demandes	67,3 %	65,2 %	65,7 %		0,5
		décisions	69,6 %	64,3 %	64 %		- 0,3
		écarts	- 2,3	0,9	1,7		0,8
	dont CAP	demandes	30,3 %	32,6 %	31,9 %	- 0,7	
		décisions	28,2 %	33,9 %	34,4 %	0,5	
		écarts	2,1	- 1,3	- 2,5	- 1,2	

Pourcentages arrondis à la décimale

Dans le cas des élèves de Segpa, la situation est encore plus tranchée puisque l'orientation s'effectue très majoritairement en CAP, même si depuis 2016, un nombre toujours plus important de ces élèves intègrent une seconde professionnelle : 3 % en 2016, 5,5 % en 2019 (cf. tableau n° 3 page suivante).

En 2019, 86 400 élèves étaient scolarisés en Segpa⁸²⁷ où ils suivaient jusqu'à la rentrée 2010 une scolarité de quatre ans en collège (sixième à troisième) suivie de deux ans de formation qualifiante en CAP. Aujourd'hui, seules demeurent ouvertes les classes de Segpa de la sixième à la troisième. À la rentrée 2019, 60,5 % des élèves de troisième Segpa se sont inscrits en première année de CAP. À noter que l'orientation des élèves de Segpa en CAP régresse (- 2,6 points entre 2016 et 2019), au profit de celle vers la seconde professionnelle (5,5 %, soit une hausse de 2,5 points sur la même période)⁸²⁸

⁸²⁷ La part des élèves de collège inscrits en Segpa varie en outre très fortement selon les académies. Les Segpa sont ainsi moins implantées en Île-de-France (0,9 % à Paris), mais plus présentes dans le nord-est de la France (3,5 % à Dijon) et dans les DROM (5,1 % en Guyane).

⁸²⁸ RERS 2019.

Tableau n° 3 : Orientation à la fin de la classe de troisième Segpa de 2017 à 2019

		2017	2018	2019	Écarts entre 2018 et 2019	Effectif concerné en 2019	
Total passages	demandes	99,9 %	99,9 %	99,8 %	- 0,1	17 491	
	décisions				- 0,1		
	écarts						
dont 2 ^{de} GT	demandes	0 %	0 %	0 %	0		
	décisions	0,2 %	0 %	0 %	0		
	écarts	- 0,2	0	0	0		
dont voie pro	global	demandes	98,6 %	98,9 %	99,1 %		0,2
		décisions	98,4 %	98,9 %	99,1 %		0,2
		écarts	0,2	0	0		0
	dont 2 ^{de} pro	demandes	5,3 %	6,8 %	7,6 %		0,8
		décisions	5,4 %	6,9 %	7,1 %		0,2
		écarts	- 0,1	- 0,1	0,5		0,6
	dont CAP	demandes	93,3 %	92,1 %	91,5 %	- 0,6	
		décisions	93,1 %	92,0 %	92,0 %	0	
		écarts	0,2	0,1	- 0,5	- 0,6	

Les taux de demandes et de décisions spécifiques hors voies d'orientation (vers des institutions médico-sociales) en troisième Segpa, inférieurs à 0,1 %, ne sont pas indiqués, mais pris en compte dans les taux de passage total.
Pourcentages arrondis à la décimale

De façon plus générale, au cours des années 2000, nonobstant l'augmentation de la part d'élèves ayant bénéficié d'une décision d'orientation en seconde générale et technologique en fin de troisième (65 %⁸²⁹ contre 59 % douze ans plus tôt), il s'avère que l'arbitrage par les familles entre la voie générale et technologique et la voie professionnelle en fin de troisième est demeurée fortement liée au niveau scolaire et à l'origine sociale. D'une part, les élèves s'orientant vers la voie professionnelle ont très majoritairement les résultats les plus faibles. D'autre part, à notes comparables, les demandes d'orientation des familles varient fortement selon l'origine sociale, le niveau de ressources ou de diplômes des parents.

1.3. Un poids prépondérant des résultats scolaires

Une note de la Depp⁸³⁰ a établi que 91 % des enfants de cadres, enseignants, chefs d'entreprises et professions libérales, entrés en sixième en 2007, obtenant une moyenne comprise entre 10 et 12 au contrôle continu du DNB, avaient demandé une orientation en seconde générale et technologique. Les enfants d'ouvriers non qualifiés aux résultats scolaires équivalents ne sont que 59 % à formuler le même vœu.

⁸²⁹ Source : panels d'élèves du second degré recrutés en sixième en 1995 et 2007, enquêtes « Orientation » en fin de troisième (MEN-MESR-Depp). Cette progression recouvre deux phénomènes : d'une part, les demandes d'orientation en filière générale et technologique émises par les familles se sont légèrement accrues (68 % contre 66 %) ; d'autre part, ces demandes sont aussi plus souvent proposées, puis validées par le conseil de classe. En particulier, les taux de satisfaction augmentent sensiblement : 95 % des vœux d'orientation en seconde GT sont satisfaits contre 90 % douze ans auparavant.

⁸³⁰ Note d'information, Depp, *Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales*, 24 novembre 2013.

Les études⁸³¹ ont montré que ces disparités sociales recouvrent à la fois des différences de capital culturel et de ressources économiques. À caractéristiques scolaires identiques (même passé scolaire et même niveau scolaire), les vœux d'orientation en seconde générale ou technologique sont d'autant plus fréquents que le niveau de revenu et de diplôme des parents est élevé. Par ailleurs, même en contrôlant ces deux derniers aspects, l'origine sociale garde un effet résiduel important sur la demande d'orientation en fin de troisième générale : les enfants de cadres et de professions libérales expriment des vœux d'orientation sensiblement plus ambitieux que ceux des enfants d'ouvriers, d'agriculteurs ou d'employés de service aux particuliers.

La nature des données issues de l'orientation de 2019 ne permet toutefois pas de conclure sur la persistance ou non de tels écarts sur le plan sociologique. Il conviendrait, pour cela, de disposer d'informations comparables à ce que la Depp a produit à partir des panels d'élèves recrutés en 1997 et 2007 pour pouvoir répondre précisément à cette question. Toutefois, certains traits de l'orientation en 2019 laissent à penser que les choses ont probablement peu évolué de ce point de vue.

1.4. Une orientation genrée

À ce niveau de la scolarité, il existe trois voies d'orientation dont deux concernent l'enseignement professionnel. Dans les deux cas, la demande d'orientation vers ces voies d'orientation concerne davantage des garçons – l'écart avec les filles ne cessant par ailleurs de se creuser. De toute évidence, ces dernières conservent un net avantage sur les garçons pour le passage en lycée général et technologique.

Toutefois, cet écart s'accroît sensiblement. En 2008, l'écart concernant la demande de passage en seconde générale ou technologique était de 8,25 points en faveur des filles. Une décennie plus tard, l'écart s'est accru de façon très significative pour atteindre 12,3 points toujours en faveur des filles (cf. tableau n° 4). Or, les décisions arrêtées par le chef d'établissement à l'issue des conseils de classe et avant les procédures d'appel⁸³², non seulement ne réduisent pas cet écart, mais l'accroissent (13,1 points de différence entre les filles et les garçons).

⁸³¹ *Ibid.*

⁸³² En cas de décisions d'orientation non conformes à leurs demandes, les familles peuvent : se conformer à la décision d'orientation du chef d'établissement ; demander le maintien dans la classe d'origine ; faire appel. Sur 17 191 cas de désaccords, 63,4 % des familles se conforment à la décision du chef d'établissement, 19,6 % font appel de la décision pour le passage en classe de seconde générale et technologique (3 364 recours demandés) et 17 % demandent le maintien dans la classe d'origine. Source : Repères pour l'orientation et l'affectation des élèves, édition 2020.

**Tableau n° 4 : Demandes et décisions à l'issue de la troisième générale
pour la rentrée 2020 (hors troisième prépa-pro et Segpa)***

		Voie professionnelle					
		(1) 2 ^{de} GT	(2) 1 ^{re} année CAP	(3) 2 ^{de} pro	(4) Total = (2) + (3)	dont poursuite d'études sous statut d'apprenti chiffres déjà inclus dans (4)	Total des demandes (1)+(4)
Demandes des familles **	Filles (309 766)***	75,8 %	5,4 %	18,7 %	24,1 %	2,5 %	296 071
	Garçons (314 807)	63,5 %	10,1 %	26,3 %	36,4 %	5,9 %	299 267
	Total (624 573)	69,6 %	7,8 %	22,5 %	30,3 %	4,2 %	595 338
		Voie professionnelle					
		(5) 2 ^{de} GT	(6) 1 ^{re} année CAP	(7) 2 ^{de} pro	(8) Total = (6) + (7)	Total des décisions (5)+(8)	
Décisions ***	Filles	74,4 %	5,4 %	20,1 %	25,5 %	289 248	
	Garçons	61,3 %	10,1 %	28,5 %	38,6 %	291 213	
	Total	67,8 %	7,8 %	24,3 %	32,1 %	580 461	

Source : Enquête sur l'orientation des élèves du public en 2020 Dgesco A1-4 bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire

** Demandes formulées par les familles avant le conseil de classe du troisième trimestre.

*** Décisions arrêtées par le chef d'établissement à l'issue des conseils de classe après dialogue avec la famille et avant l'appel.

Chaque année, la Depp publie un document⁸³³ qui permet de mesurer à la fois le chemin parcouru et l'ampleur de la tâche restant à accomplir en matière d'égalité fille-garçon⁸³⁴. Comme les précédentes, l'édition 2020 confirme que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Elles sont aussi plus nombreuses à obtenir leur baccalauréat avec 86 % de bachelères pour 76 % de bacheliers par génération. En outre, elles accusent moins souvent un retard scolaire que les garçons, quel que soit le milieu social d'origine. Autant de facteurs qui expliquent la propension plus forte des filles à demander et à obtenir un passage en seconde générale et technologique.

À noter que les garçons s'orientent presque autant que les filles dans la filière générale ou dans la filière professionnelle lorsqu'ils sont en possession d'une mention « bien » ou « très bien » obtenue au DNB (cf. tableau n° 5).

⁸³³ Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, Depp, édition 2020. À l'occasion du 8 mars, journée internationale des droits des femmes, cette publication réunit une série de données statistiques sur la réussite comparée des filles et des garçons depuis l'école jusqu'à l'entrée dans la vie active. Elle met en évidence des différences selon les sexes en matière de parcours et de réussite des jeunes, de choix d'orientation et de poursuite d'études entre filles et garçons, qui auront des incidences ultérieures sur l'insertion professionnelle entre les femmes et les hommes.

⁸³⁴ En 2018 au collège, la part des filles était de 48,8 %. *Ibid.*

Tableau n° 5 : Orientation effective en fin de troisième générale selon le sexe de l'élève et la mention au DNB en 2017 (%)

Mention au DNB	Filles					Garçons				
	2 ^{de} GT	2 ^{de} pro	CAP	Red.	Autres *	2 ^{de} GT	2 ^{de} pro	CAP	Red.	Autres *
Très bien	95,5	1,1	0,3	0,0	3,1	94,3	2,1	0,4	0	3,2
Bien	87,7	6,5	1,4	0,1	4,3	83,4	9,4	2,2	0,2	4,8
Assez bien	68,3	20,1	4,1	0,8	6,7	63,2	23,3	5,9	1,1	6,4
Sans mention	36,4	40,5	9	3,9	10,3	32,8	42,6	12,6	4,1	8
Non admis	9,6	46,6	17,6	10,1	16,1	7,1	48,2	24,7	8,4	11,6

* Autres : élèves accueillis en mission de lutte contre le décrochage scolaire, individus en dehors des établissements de l'éducation nationale.

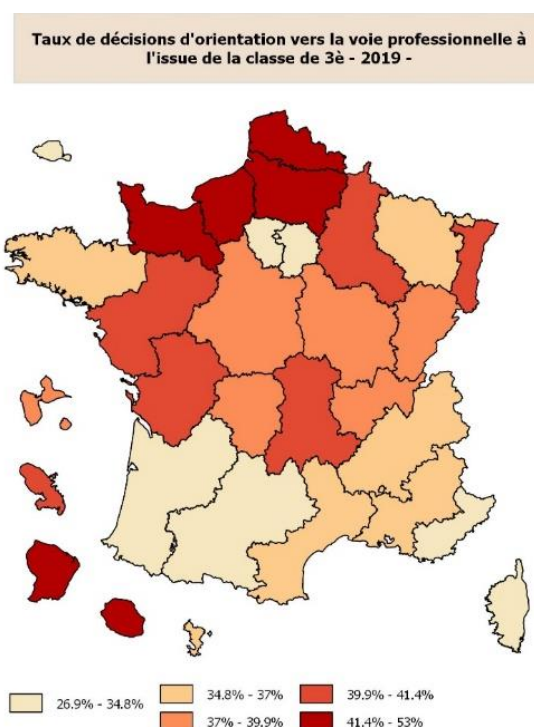
Lecture : lorsqu'elles ont obtenu la mention bien au DNB à la session 2017, 87,7 % des filles s'orientent en seconde générale et technologique et 6,5 % en seconde professionnelle. Les garçons, dans la même situation, s'orientent de manière semblable : respectivement 83,5 % et 9,4 %.

Champ : France métropolitaine + Dom + Mayotte, Enseignement public et privé sous contrat, MENJ. Source : MENJ-MESRI-Depp

1.5. Des disparités territoriales importantes

En France, le lien entre milieu social et performance est parmi l'un des plus élevés des pays de l'OCDE, rappelait l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) dans un rapport rendu public le 23 octobre 2018⁸³⁵. Au lendemain de la publication de ce rapport, le Cnesco publiait une étude⁸³⁶ dans laquelle il analysait et reconnaissait les inégalités scolaires d'origine territoriale en France. « Dans des contextes socio-spatiaux et démographiques inégaux, l'Éducation nationale et les collectivités territoriales déploient des ressources (humaines, budgétaires, offres de formation...) qui s'avèrent très variables selon les territoires », relevait le Cnesco, ajoutant que « ces inégalités fortes de ressources éducatives se développent aux côtés de disparités importantes dans l'orientation et la réussite scolaire ».

Graphique 1



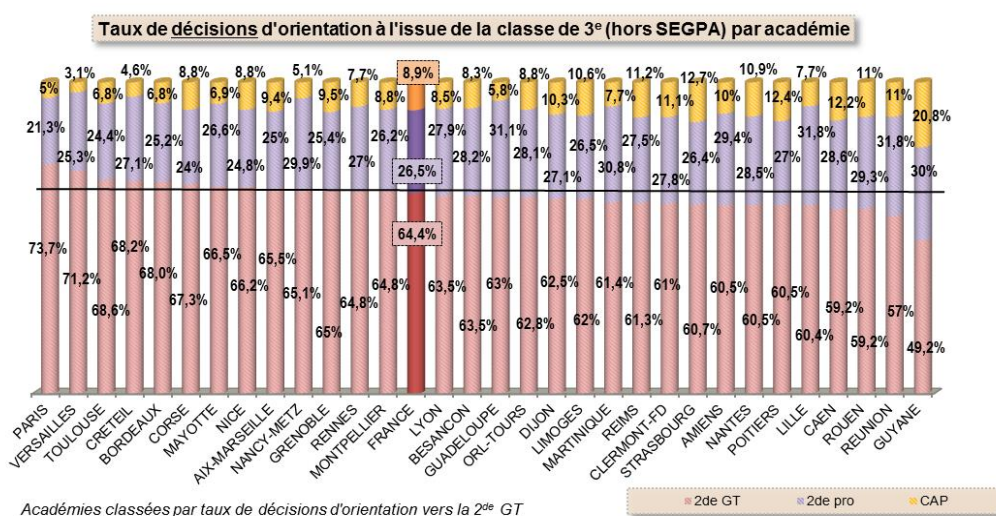
⁸³⁵ Note pays — L'équité dans l'éducation : Éliminer les barrières à la mobilité sociale, OCDE, 2018.

⁸³⁶ Panorama des inégalités scolaires d'origine territoriale en France dans les collèges d'Île-de-France, octobre 2018, Cnam-Cnesco.

Si l'on se réfère aux disparités relatives aux décisions d'orientation vers la voie professionnelle entre les académies (seconde professionnelle et CAP), force est de constater l'existence d'une France coupée en deux, la moitié nord, historiquement plus industrialisée, concentrant les taux d'orientation les plus élevés dans la voie professionnelle (cf. graphique 1).

Une analyse plus fine de l'orientation montre cependant que ces disparités entre les trois voies d'orientation varient dans des proportions importantes d'une académie à l'autre (cf. graphique 2). Ces variations sont tout à la fois le fruit de comportements différenciés selon les sociologies des territoires et la résultante des politiques académiques traduites au niveau des établissements. Ainsi, au niveau académique, les décisions d'orientation vers la classe de seconde générale ou technologique varient de 49,2 % à 73,7 %, la moyenne nationale étant de 64,4 %. Celles qui concernent la classe de seconde professionnelle varient de 21,3 % à 31,8 %, la moyenne nationale étant de 26,5 %. Enfin pour le CAP, les décisions d'orientation de 3,1 % à 20,8 %, la moyenne nationale étant de 8,9 %.

Graphique 2



À noter que le décret du 18 novembre 2014 relatif à l'accompagnement pédagogique des élèves précise que « pour les élèves des classes de troisième et de seconde, lorsque la décision d'orientation définitive n'obtient pas l'assentiment des représentants légaux de l'élève ou de l'élève majeur, ceux-ci peuvent demander le maintien dans la classe d'origine⁸³⁷ ». Bien que l'effectif des élèves concernés soit relativement faible, la façon dont les familles utilisent ce droit diffère d'une académie à l'autre⁸³⁸.

2. L'affectation post-troisième⁸³⁹

L'affectation dans la voie générale et technologique publique obéit aux règles de la sectorisation géographique⁸⁴⁰. Selon la domiciliation de leurs responsables légaux, les élèves bénéficient de bonifications sur certains lycées, correspondant à leur secteur d'affectation ou à leur secteur de rattachement. Le secteur d'affectation correspond ainsi au secteur géographique de l'élève en fonction de la domiciliation des responsables légaux. Un ou plusieurs lycées correspondent à ce secteur. Le choix des enseignements

⁸³⁷ Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves.

⁸³⁸ Au niveau académique les décisions de redoublement en classe de troisième (hors Segpa) varient de 0 % à 1 %, avec une moyenne nationale de 0,2 % ; deux tiers des académies se situent en dessous de ce taux. Pour douze académies, il est quasiment nul.

⁸³⁹ Pour l'affectation post troisième, c'est 23 951 offres de formation traitées toutes voies d'orientation (vœux de recensement compris) dont 6 356 offres de formation en apprentissage qui ont été recensées. Au total, 871 492 inscrits et 1 837 642 vœux traités. Lors du premier tour d'Affelnet-lycée 725 237 ont été affectés soit 83,2 % des élèves et 609 588 d'entre eux l'ont été sur le premier vœu (69,9 %), source Dgesco, Repères pour l'orientation et l'affectation des élèves, édition 2020.

⁸⁴⁰ Articles 211.10 et 211.11 du code de l'éducation.

optionnels relève quant à lui des familles. Toutefois, certains établissements, au regard de l'offre disponible, ne sont pas sectorisés⁸⁴¹ et donnent lieu à un recrutement académique. Les élèves et leur famille peuvent en outre faire une demande pour un établissement hors secteur. Leur demande est alors traitée en fonction des places disponibles après affectation des élèves du secteur. La priorité est ainsi donnée aux élèves du secteur d'affectation⁸⁴².

Pour la voie professionnelle, il en va tout autrement. Non seulement le secteur est élargi et correspond le plus souvent à l'ensemble de l'académie, mais le choix pour la famille, bien que déterminant pour le parcours du jeune, s'avère pour le moins complexe. Pas moins de 300 spécialités⁸⁴³ s'offrent aux élèves à ce stade de leur scolarité. À cela s'ajoutent le choix d'une des deux voies de formation (CAP/BAC) ainsi que celui d'une des deux modalités de formation possibles (scolaire/apprentissage). Dans de telles conditions, on mesure tout l'enjeu que recouvre l'accompagnement des élèves pressentis pour l'enseignement professionnel, que l'on sait par ailleurs sociologiquement typés et peu mobiles, afin de réduire au maximum la complexité de l'équation qui s'impose bien souvent à eux dans l'urgence au deuxième trimestre de la classe de troisième.

2.1. Une attractivité des formations disparate, difficile à analyser...

Le recueil statistique élaboré par la Dgesco présente chaque année une synthèse nationale des données concernant l'affectation au lycée assistée par Affelnet-lycée en 2019. La présentation qui en est faite est organisée autour de thèmes d'analyse qui rendent compte des caractéristiques majeures de l'affectation. À cet égard, la campagne de 2019 se singularise par la mise en œuvre d'une mesure emblématique de la transformation de la voie professionnelle, à savoir la mise en œuvre des trois premières « *secondes professionnelles familles de métiers*⁸⁴⁴ ».

Afin d'appréhender l'état de la demande pour les différentes formations professionnelles, les systèmes d'information intègrent des informations concernant le degré de sélection des élèves par le système de formation à partir d'un taux de pression ou de sélectivité⁸⁴⁵. Les taux de pression de l'affectation en première année de CAP et en seconde professionnelle mesurent ainsi les écarts entre la demande et l'offre pour chaque formation proposée dans les établissements scolaires publics. Les extrêmes observés (mini-maxi) traduisent les disparités importantes que l'on observe sur l'aire géographique considérée (cf. tableau n° 6).

⁸⁴¹ « Art du cirque », « création et culture design », sections internationales et binationales, seconde STHR et S2TMD, etc.

⁸⁴² Généralement deux critères donnent également des points sur les vœux génériques de la voie générale et technologique publique uniquement : les élèves en situation de handicap ou porteurs d'un trouble de santé invalidant – les élèves ayant besoin d'une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé.

⁸⁴³ Environ 200 pour le CAP, une centaine pour le baccalauréat professionnel. Réparties par niveaux, il existe environ : niveau 3 : emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés 200 spécialités de CAP, 50 de BEP, 30 spécialités de mentions complémentaires ; niveau 4 : emplois d'ouvriers, d'employés, de techniciens et d'artisans hautement qualifiés : 100 spécialités de baccalauréat professionnel, 60 spécialités de brevet professionnel, 20 spécialités de brevet des métiers d'art, 30 spécialités de mentions complémentaires ; niveau 5 : emplois de techniciens supérieurs 120 spécialités de BTS, 30 spécialités de diplômes des métiers d'art.

⁸⁴⁴ Arrêté du 19 avril 2019, JO du 19 mai 2019, « *Les familles de métiers prévues à l'article D. 333-2 du code de l'éducation regroupent des compétences professionnelles communes à plusieurs spécialités de baccalauréat professionnel en classe de seconde. Lorsqu'elles existent, les familles de métiers sont obligatoires dans les formations sous statut scolaire* ». Dans ce cadre, quatorze familles de métiers seront mises en place pour permettre aux élèves de seconde d'acquérir les compétences professionnelles communes aux spécialités concernées. Trois familles sont effectives depuis la rentrée 2019.

⁸⁴⁵ Rapport entre le nombre de candidats (premier vœu) à une formation pour cent places offertes. À l'échelle d'une académie le taux de pression est calculé en rapportant le nombre de premier vœux pour une formation à l'offre publiques de places disponibles au niveau académique pour cette formation.

Tableau n° 6 : Les dix spécialités de CAP ayant un taux de pression > 1 en 2019

Spécialités de CAP	Taux de pression global	Taux de pression mini	Taux de pression maxi
Pâtissier	3,1	1	5,9
Maint. Véhic. Opt voit. particul.	2,7	1,3	5,6
Accompag. éducatif petite enfance	2,2	1,1	3,8
Cuisine	1,9	1	4,9
Métiers de la coiffure	1,9	0,9	5,1
Employé commerce multi spécialités	1,5	1	2,9
Monteur installations sanitaires	1,5	0,3	3,9
Réparation des carrosseries	1,5	0,3	3,6
Agent de sécurité	1,3	0,8	3,7
Empl. vente : prdts équip. courants	1,3	0,1	2,5
Opérateur logistique	1,3	0,9	2,7

Source : Dgesco

À titre d'exemple, au niveau national la demande pour le CAP pâtissier varie de 1 à 6. En d'autres termes, dans un cas (mini), l'offre est en phase avec la demande. Dans l'autre, la demande est 6 fois supérieure à l'offre. Ainsi, en CAP, vingt spécialités ont un taux de pression supérieur à 1, soit une demande supérieure à l'offre. Concernant le baccalauréat professionnel, nous observons ces mêmes disparités entre les académies. Ainsi pour les métiers de la sécurité, tandis que certaines académies peinent à recruter, deux places pour une demande, d'autres en revanche, font face à une demande sept fois supérieure à l'offre (cf. tableau n° 7).

Tableau n° 7 : Les 10 spécialités de baccalauréat professionnel ayant un taux de pression > 1 en 2019

Spécialités de seconde pro	Taux de pression global	Taux de pression mini	Taux de pression maxi
Art. & mét. art : com. vis. pluri-m	2,7	0,8	5,4
Boulangier-pâtissier	2,7	1,9	5,4
Métiers de la sécurité	2,7	0,6	7,2
Esthétique cosmétique parfumerie	2,3	1,3	5,4
Aéronautique 2de commune	2,2	1,2	5,4
Conduct. transp. rout. marchandises	1,7	0,9	2,1
Maintenance véhic. 2de commune	1,6	0,4	2,6
Systèmes numériques 2de commune	1,5	0,6	2,5
Acc. soins-serv. pers. 2de commune	1,4	1	3,4
Cuisine	1,4	0,9	3,9
Mét. relation client	1,3	0,9	2
Microtechniques	1,1	0,6	2,5

Source : Dgesco

De toute évidence, ces constats ne sont pas neutres concernant l'affectation en secondes familles de métiers ; le degré de sélectivité des spécialités composant la « famille » étant par essence très hétérogène (cf. tableau n° 8). En seconde professionnelle, onze spécialités ont un taux de pression supérieur à 1.

Tableau n° 8 : Taux de pression des quatre secondes « familles de métiers » offertes à la rentrée 2019

Spécialités de seconde pro	Total demandes vœu 1	Total affectés tout rang	% Affectés vœu 1/Total affectés
Mét. Relation Client	39 097	30 201	78,8 %
Spécialités de la famille (2018)	38 796	29 329	75,9 %
Mét. Con. Dur. Bat. & Tra. Pub.	3 514	4 044	71,6 %
Spécialités de la famille (2018)	2 887	3 406	72,1 %
Mét. Gest. Adm., Tra. & Log.	19 507	19 391	71,2 %
Spécialités de la famille (2018)	19 442	21 773	69,1 %

Source : Dgesco

Ces résultats nationaux relatifs aux formations les plus demandées doivent toutefois être interprétés avec précaution. Par construction, l'indice de sélectivité appréhendé à travers les taux de pression résulte de la confrontation entre les premiers vœux exprimés par les jeunes et/ou leurs familles pour chaque spécialité et la capacité d'accueil du système de formation pour lesdites spécialités. L'intérêt d'un tel indicateur réside essentiellement dans le fait qu'il permet d'introduire dans les relations formation-emploi une dimension qualitative de « l'image sociale » des formations professionnelles et dans une certaine mesure des secteurs de l'activité économique. L'interprétation des taux de pression nécessite cependant une réflexion conjointe concernant les capacités d'accueil.

S'il est en effet possible d'attribuer les raisons de la relative « modestie » du taux de sélectivité observé dans certaines formations au nombre extrêmement réduit d'établissements pouvant offrir de telles formations, en revanche, pour d'autres, à l'instar du secteur des services, l'explication est à rechercher au contraire du côté du développement particulièrement significatif des capacités d'accueil. Bien que mécaniquement cela se traduise par une relative « faiblesse » du taux de sélectivité, cela ne saurait conduire à conclure à un désintérêt définitif des jeunes pour les formations dudit secteur. Par ailleurs, ces taux de pression nécessiteraient dans le cadre des secondes familles de métiers de s'accompagner d'un indicateur de préférence⁸⁴⁶ concernant les spécialités constitutives de la famille de métiers.

2.2. ... qui malgré des évolutions notables ne prend en compte qu'une partie de l'offre de formation...

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. Toutefois, 3 602 offres de formation en établissement privé ont été intégrées dans Affelnet soit une augmentation de 1,9 % par rapport à 2018 (3 533 offres) qui fait suite à première augmentation de 11,1 % en 2017. Au total, 62 074 élèves y ont été admis avec une gestion intégrée dans Affelnet.

Par ailleurs, depuis 2016, les élèves qui demandent une formation par apprentissage font systématiquement l'objet d'un recensement dans Affelnet-lycée. Ainsi, en 2018, l'offre de formation de chaque organisme de formation en apprentissage a été intégrée dans toutes les académies dans Affelnet-lycée ce qui permet de mieux appréhender l'évolution de la demande et les caractéristiques des candidats. Ainsi, à l'issue de la phase de saisie des vœux, 70 949 candidats ont formulé au moins un vœu pour une formation sous statut

⁸⁴⁶ Rapport entre le nombre de vœux formulés pour une spécialité et le nombre de vœux exprimés pour toutes les spécialités de la même famille de métiers considérée.

d'apprenti. Parmi eux, et nonobstant de grandes disparités entre les académies (voir en annexe), 38 944 élèves (55 %) ont positionné ce vœu au premier rang de leurs choix, soit une progression de 42,1 % par rapport à juin 2017 (27 400 vœux 1 en 2017). Au total, 85 125 vœux en apprentissage ont été formulés soit une augmentation de 3,5 % en un an (82 209 vœux en apprentissage en 2018).

Quant au profil des candidats à l'apprentissage, 80 % d'entre eux sont issus d'une classe de troisième générale et un quart sont boursiers. Près des trois quarts (72 %) sont des garçons, la part des filles diminuant pour la deuxième année consécutive. À noter que la moitié des élèves (49 %) demandant une formation par apprentissage ont des parents issus de catégories socioprofessionnelles (CSP) défavorisées et que 10 % sont scolarisés dans un établissement REP - REP+.

2.3. ... et qui ne rend pas compte de la répartition effective des élèves dans les formations

Compte tenu du nombre de spécialités offertes dans l'enseignement professionnel, le propos de ce rapport n'est pas de dresser un état des lieux de chacune d'entre elles. En revanche, l'analyse de la répartition des élèves au sein de ces spécialités nous donne un aperçu de ce que produit *in fine* le processus d'orientation-affectation-inscription des collégiens dans la voie professionnelle dans son ensemble. Elle nous renseigne, en particulier sur le décalage qui existe entre d'un côté, une offre hyper spécialisée de près de 300 spécialités pour les niveaux V et IV⁸⁴⁷ ; de l'autre, une hyper concentration des élèves, par ailleurs sexuée, sur quelques formations⁸⁴⁸.

Quel que soit le secteur concerné (production ou services) sous statut scolaire, en CAP à peine 20 % des spécialités accueillent plus de 80 % des élèves. Neuf d'entre elles (sur 98) accueillent à elles seules plus de la moitié (55 %) des effectifs du secteur de la production⁸⁴⁹. Cette concentration est encore plus forte en apprentissage, modalité de formation pour laquelle dix spécialités captent à elles seules plus de la moitié des apprentis.

De toute évidence, ces observations relatives à la dispersion des élèves et des apprentis au sein des multiples spécialités de CAP dans le secteur de la production interrogent la pertinence d'une spécialisation des certifications qui conduit en outre près de la moitié d'entre elles à accueillir moins d'une centaine d'élèves ou d'apprentis sur l'ensemble du territoire national.

Bien que moins nombreuses, les différentes spécialités en services confirment néanmoins cette concentration des élèves au sein de quelques formations. Huit spécialités sur trente-huit accueillent à elles seules plus des trois quarts (77 %) des effectifs du secteur des services. Cette concentration est d'autant plus forte que le niveau de qualification s'élève. Ainsi, au niveau du baccalauréat professionnel, alors que dans le secteur de la production huit élèves sur dix se répartissent au sein de seize spécialités, dans le secteur des services, trois spécialités accueillent à elles seules près des deux tiers des 310 000 élèves concernés ! En 2017, à lui seul le baccalauréat gestion-administration drainait plus d'élèves que les deux plus importants (quantitativement) baccalauréats du secteur de la production.

Cette concentration des élèves et des apprentis au sein des multiples spécialités de l'enseignement professionnel est en outre particulièrement sexuée : toutes spécialités confondues en CAP, dans le secteur de la production, plus de huit élèves sur dix sont des garçons. Cette situation est inverse dans le secteur des services où sept élèves sur dix sont des filles. Même constat au niveau du baccalauréat professionnel. Toutes spécialités confondues, dans le secteur de la production, plus de huit élèves sur dix sont des garçons. Cette situation est inverse dans le secteur des services où sept élèves sur dix sont des filles.

Ces constats relatifs à la cartographie d'un enseignement qui accueille près d'un million et demi de jeunes interrogent l'absence d'un outillage statistique et qualitatif au niveau national qui soit de nature à dépasser

⁸⁴⁷ La correspondance entre la nomenclature de 1969 et le nouveau cadre national des certifications professionnelles est précisée par le tableau de correspondance prévu à l'article 2 du décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019.

⁸⁴⁸ Rapport 2016-041 IGEN-IGAENR, *Cartographie de l'enseignement professionnel*, juillet 2016.

⁸⁴⁹ Sous statut scolaire, le CAP agent polyvalent de restauration (APR), devenu à la rentrée 2020 CAP production et service en restaurations (rapide, collective, cafétéria) et qui scolarise en nombre (40 %) des élèves issus de l'enseignement adapté est le CAP qui accueille le plus grand nombre d'élèves dans le secteur de la production. Avec le CAP cuisine, ces deux formations accueillent près d'un élève de CAP sur cinq du secteur de la production.

l'observation de ces grandes convergences en d'affectation. Certes, en soi la surconcentration des élèves est une information importante. Cependant elle n'est ni nouvelle, ni l'apanage des lycées professionnels, l'apprentissage étant également concerné. En l'état, ce constat demeure muet sur l'essentiel. Il ne permet pas d'appréhender les effets du traitement différencié dont font l'objet les élèves en matière d'affectation en académie. Une telle appréhension « qualitative » des arbitrages retenus en académies dans le cadre de l'affectation permettrait sans doute de mieux apprécier leurs effets sur les trajectoires des élèves en fonction de leurs caractéristiques.

2.4. Bilan de la campagne d'automne

La période de consolidation de l'orientation, qui intègre la campagne de changement d'affectation d'automne, a été mise en place à la rentrée 2016, suite à la parution de la circulaire du 29 mars 2016 *Réussir l'entrée au lycée professionnel*. L'analyse de cette procédure s'appuie sur les données⁸⁵⁰ issues des bases élèves pour les années 2015 à 2018 qui entendent quantifier les changements d'affectation qui se sont effectivement concrétisés par une nouvelle inscription et à apprécier le devenir des élèves.

La cohorte 2015 constitue donc le groupe de référence, avant la mise en œuvre de la période de consolidation de l'orientation. La cohorte 2016 correspond à la première année de mise en œuvre avec le recours au traitement Affelnet-lycée en appui aux changements d'affectation. Enfin, la cohorte 2017 correspond à l'élargissement du droit à l'erreur aux élèves de seconde générale ou technologique et au traitement des demandes de changement d'affectation par des commissions locales.

Au total⁸⁵¹, on compte 4 050 candidats qui ont recouru à cette procédure et les deux tiers sont des garçons. Au total, cela représente un nombre moyen de 140 candidats par académie⁸⁵². Globalement, 61,7 % des élèves candidats ont été satisfaits dans leur demande de changement d'affectation (soit 2 500 élèves), auxquels s'ajoutent les élèves ayant accepté une proposition d'affectation alternative faute de places disponibles dans la formation demandée, soit 5,7 % (cf. tableau n° 9).

⁸⁵⁰ Les cohortes observées sont constituées des élèves inscrits au 1^{er} septembre en première année de lycée public ou privé sous contrat (classes de seconde GT, seconde pro ou première année de CAP) qui ont eu une nouvelle affectation en classes de seconde GT, seconde pro ou première année de CAP entre le 2 septembre et le 10 novembre.

⁸⁵¹ Ces éléments quantitatifs s'appuient sur les données chiffrées de 29 académies.

⁸⁵² En 2018, 134 candidats par académie ; 2017, 120 candidats ; 2016, 99 candidats.

Tableau n° 9 : Bilan de la campagne d'affectation en automne en %

RÉPARTITION DES ÉLÈVES		Élèves ayant demandé un changement d'affectation		Élèves à qui il a été donné satisfaction		Élèves à qui une proposition alternative a été proposée et acceptée*		Élèves dont la demande n'a pas été satisfaite	
Classe d'origine	Sexe	Total	dont changement de voie d'orientation	Total	dont changement de voie d'orientation	Total	dont changement de voie d'orientation	Total	dont changement de voie d'orientation
2 ^{de} PRO	Fille	15,5	8	63,5	66,9	4,3	6,4	32,2	26,7
	Garçon	36,5	14,9	60,4	67,5	6,1	9,3	33,5	23,2
	Total	52	23	61,3	67,3	5,6	8,3	33,1	24,4
1 ^{re} année de CAP	Fille	4,9	2,5	56,1	56,3	7,1	8,7	36,9	35
	Garçon	14,9	6,2	57,4	57,7	7,3	11,5	35,4	30,8
	Total	19,8	8,8	57	57,3	7,2	10,7	35,7	32
2 ^{de} GT	Fille	13,5	8,2	67,5	57,5	3,6	12,7	28,8	29,8
	Garçon	14,3	9,6	65,6	60,4	6	13,1	28,3	26,5
	Total	27,8	17,8	66,5	59,1	4,9	12,9	28,6	28
TOTAL	Fille	34	18,8	63,9	61,7	4,4	6,4	31,7	31,9
	Garçon	65,9	30,8	60,7	63,3	6,3	9,4	33	27,3
	Total	100	49,6	61,7	62,7	5,7	8,3	32,5	29

Au total, 67,4 % des candidats ont pu bénéficier d'un changement d'affectation. Le bilan qualitatif du déroulement de la campagne fait cependant apparaître des modalités de mise en œuvre très diverses selon les académies. Certaines font le choix d'un pilotage centralisé. D'autres optent pour une autonomie accrue des réseaux d'établissements avec un traitement au fil de l'eau des demandes de changement d'affectation.

Dans certains territoires, cette procédure demeure cependant inégalement articulée avec les différentes actions conduites lors de la rentrée et relatives, pour certaines, au traitement des élèves non affectés et aux périodes d'accueil et d'intégration, pour d'autres, à la mise en place des dispositifs de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire. Plusieurs académies font néanmoins le constat que la mise en place des secondes professionnelles par familles de métiers permet un meilleur accompagnement des parcours des élèves, qui peuvent affiner leur choix sur une période plus longue que celle prévue pour la consolidation de l'orientation.

3. Ce qu'en disent les acteurs⁸⁵³ de l'établissement

En 2012, la Cour des comptes⁸⁵⁴ concluait son rapport sur une interrogation concernant la complexité du processus d'orientation mis en œuvre au collège au regard de décisions d'orientation presque toujours conformes aux souhaits des familles. Elle soulignait également la persistance de certaines caractéristiques de l'orientation à ce niveau du cursus scolaire des élèves. Elle pointait en particulier « une perception

⁸⁵³ Dans la mesure où ils permettent d'illustrer le propos, certains verbatim issus des auditions conduites en établissements par les Coac de l'IGÉSR sont repris dans cette rubrique, dans le corps du texte lorsqu'il s'agit de l'expression d'un ressenti largement partagé, ou le plus souvent en note de bas de page pour des raisons de lisibilité.

⁸⁵⁴ Rapport de la Cour des comptes, *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies*, 2012.

trop fréquente de l'orientation – par les élèves, les familles et les enseignants – comme une sanction des résultats scolaires, et non, conformément aux orientations affichées par l'éducation nationale, comme la construction du choix d'un parcours de formation ». Elle relevait à cet égard une contradiction entre l'affirmation par l'Éducation nationale de « l'égale valeur » des trois voies de formation et la valorisation de fait des voies générale et technologique. Elle concluait ainsi que malgré les améliorations apportées aux procédures, l'orientation vers la voie professionnelle était « fréquemment décidée par défaut pour les élèves les moins bien notés ». Or, les observations des correspondants académiques indiquent, huit ans plus tard, que ce constat est toujours d'actualité.

3.1. La politique (ou stratégie) d'information et d'orientation dans au collège

Les observations des correspondants académiques (Coac) de l'IGÉSR concernant la politique d'information et d'orientation au collège dans les académies ont fait l'objet d'une analyse à partir de quatre entrées :

- le point de vue des personnels d'encadrement ;
- le point de vue des équipes éducatives ;
- les sources et les ressources ;
- les attentes.

3.1.1. Le point de vue des personnels d'encadrement

Dans les régions pluri-académiques, les projets d'établissement sont généralement conçus en articulation avec le projet de la région académique et le programme de travail académique⁸⁵⁵. La question de l'évaluation des établissements vient rappeler à cet égard la nécessité d'intégrer la question des parcours et donc de l'orientation des élèves. Sur le plan du pilotage, les chefs d'établissement interrogés disent disposer de deux leviers : le conseil pédagogique⁸⁵⁶ comme instance permettant de rapprocher démarche disciplinaire et enjeu d'orientation ; le conseil d'administration pour mobiliser les parents qui « sont en attente d'un accompagnement personnalisé dans cette démarche d'orientation dont ils ne maîtrisent pas tous les enjeux et les codes⁸⁵⁷ », et la communauté éducative. Cette approche peut se résumer par les propos d'une principale qui explique « que son programme d'orientation a été construit en conseil pédagogique dans la poursuite du projet d'établissement et qu'il est présenté en conseil d'administration⁸⁵⁸ ».

Si dans certains établissements, l'orientation constitue un axe à part entière de leur politique, faisant l'objet en amont d'un travail concerté présenté dans le cadre du conseil d'administration et associant étroitement les professeurs principaux⁸⁵⁹, la plupart du temps, la stratégie de l'établissement en matière d'information et d'orientation n'est quant à elle pas toujours formalisée⁸⁶⁰ ni même clairement identifiée⁸⁶¹, et ce pour diverses raisons⁸⁶².

⁸⁵⁵ Académie de Nancy-Metz.

⁸⁵⁶ Académie de Toulouse « *Élaboration du programme de façon collective. Travail individuel (propositions de professeurs aux collègues comme par exemple l'initiative d'un forum des métiers au collège) puis élaboration du parcours en conseil pédagogique. Mise en cohérence des actions réalisées par chacun.* »

⁸⁵⁷ Académie d'Aix-Marseille.

⁸⁵⁸ Académie de Reims.

⁸⁵⁹ Académie d'Orléans-Tours « *La problématique de l'orientation est bien inscrite dans l'existence des quatre parcours [...] avec une intervention de premier rang des professeurs principaux, assortie d'un référent parcours Avenir et d'un référent apprentissage qui disposent de lettres de mission.* »

⁸⁶⁰ Académie de Toulouse dans les deux établissements visités « *Un travail est conduit avec des associations. Des projets sont réalisés, mais sans coordination et sans formalisation. Aucun parcours n'est formalisé (pas plus le parcours Avenir que les autres parcours). Il n'existe pas de programme d'IO dans le collège. Il n'y a pas de coordination et pas d'organisation concertée sur ce thème* » ; « *Il y a des actions ciblées menées par la documentaliste (forum des métiers), mais qui ne constituent pas un programme à proprement parler. En troisième, il y a transmission d'informations aux élèves et leurs familles. Les échanges entre enseignants restent informels bien que nombreux, mais pas cadrés et non formalisés...* ».

⁸⁶¹ Académie de Lyon « *Une progression plus qu'un programme est élaboré sur les quatre années du cursus-collège depuis la sixième avec la découverte des professions exercées et des études suivies dans la famille, en cinquième, la découverte du tissu économique et des lieux de formation locaux et quatrième, découverte des cursus de formations post-troisième et grands champs professionnels. L'année de troisième est réservée à la finalisation/construction du projet personnel.* ».

⁸⁶² Académie de Montpellier « *On relève parfois une certaine méfiance à l'égard d'une formalisation excessive qui risquerait de freiner l'adhésion et l'esprit d'initiative. C'est le cas d'un chef d'établissement qui considère que les principes du parcours Avenir étaient*

Le temps dédié à l'orientation en quatrième et en troisième ne fait pas nécessairement l'objet d'une organisation particulière sur l'année, les équipes enseignantes disposant d'une forte autonomie en ce domaine. Ainsi, lorsqu'existe⁸⁶³ un programme d'information et d'orientation, il est parfois le fait de la seule équipe de direction, accompagnée au mieux du psy-EN. Il se résume alors le plus souvent, à une série d'actions⁸⁶⁴ intégrées au parcours Avenir. Plus ou moins formalisé, ce dernier est mis en place selon des temporalités et des modalités très diverses : tout au long du collège, à partir de la quatrième, voire ancré dans les disciplines « *on essaie de le faire vivre depuis la sixième*⁸⁶⁵ ». Il est appréhendé tantôt comme une progression, un programme, tantôt réduit au suivi des élèves en matière d'information par les seuls professeurs principaux et psy-EN. On y retrouve généralement les trois axes classiques (connaissance du monde professionnel, connaissance des filières de formation et connaissance de soi) déclinés de façon différente et auxquels viennent parfois s'ajouter d'autres dimensions telles que « *Réussir son entrée au collège et préparer l'après collège*⁸⁶⁶ », la persévérance scolaire ou encore le lien avec les parents. Certains établissements ont parfois fait le choix de s'adresser à une partie seulement des élèves, par exemple ceux concernés par le risque de décrochage⁸⁶⁷.

La stratégie mise en œuvre dans le cadre du parcours Avenir repose le plus souvent sur une progression concernant la connaissance des voies de formation, des champs professionnels et des formations permettant de construire un projet d'orientation depuis la sixième jusqu'à la troisième⁸⁶⁸. Elle n'est toutefois pas systématiquement formalisée et présentée en conseil d'administration, en conseil pédagogique ou encore lors du dialogue de gestion. La plupart du temps, cette stratégie a été élaborée par l'équipe de direction, éventuellement avec le concours des coordonnateurs du parcours lorsqu'ils existent. Dans le cadre des établissements visités, rares sont les situations dans lesquelles un diagnostic a été partagé avec tous les personnels. De fait, le parcours Avenir se résume parfois au forum des métiers, à la présentation des lycées et aux échanges avec les élèves et familles, sans qu'une stratégie d'ensemble ni même une coordination des actions puissent être identifiées.

Bien qu'il ne soit pas toujours formalisé, l'accompagnement des parcours des élèves est néanmoins présent et renvoie à une stratégie de l'établissement qui correspond bien souvent à l'un des axes du projet d'établissement en lien avec le projet académique⁸⁶⁹. Un principal résumé ainsi le projet d'information et d'orientation de l'établissement : « *répondre aux questions des élèves quand elles se posent, disposer de connaissances concernant les grandes familles d'orientation et travailler à construire une individualisation des parcours*⁸⁷⁰ ». L'action peut alors être ciblée sur les conseils de classe afin d'élargir les orientations vers la seconde générale ou technologique ou sur la liaison école-collège et collège-lycée. Les priorités portent le plus souvent sur l'ambition des familles et l'adéquation avec les résultats des élèves, avec la volonté d'ouvrir des perspectives de poursuite d'études aux élèves dont la mobilité s'avère faible⁸⁷¹.

déjà en œuvre dans son établissement avant que celui-ci ne soit institué et ne trouverait pas judicieux de leur donner un caractère plus officiel. Il ne faut pas pour autant considérer que l'établissement ne serait pas actif dans ce domaine ».

⁸⁶³ Dans l'académie de Créteil, ce programme est partagé avec les professeurs principaux et présenté aux élèves. Il ne concerne toutefois que les élèves de troisième.

⁸⁶⁴ Académie de Dijon, nommé à la rentrée 2020 et interrogé sur la politique générale de l'établissement, un chef d'établissement la résume ainsi « *comment traduire en actes la nécessité d'œuvrer pour l'égalité des chances sachant qu'au collège les déterminismes sociaux sont particulièrement saillants ?* ». Le chef d'établissement est conscient que la politique de l'établissement se résume plutôt à une succession d'actions (souvent reconduites) qu'à un projet politique construit, structuré et partagé. Dans l'académie de Normandie, on fait état de l'existence d'un « parcours d'excellence », mais qui en fait de l'aveu même de l'établissement est loin de ressembler à un parcours structuré et organisé.

⁸⁶⁵ Académie de Reims.

⁸⁶⁶ Académie de Rennes.

⁸⁶⁷ Académie de Paris.

⁸⁶⁸ Académie de Lyon.

⁸⁶⁹ Par exemple : développer l'ambition des familles et l'adéquation avec les résultats des élèves avec une priorité sur l'information des élèves et familles (académie de Besançon). Les problématiques égalité filles-garçons et le travail de déconstruction des stéréotypes sont souvent intégrées dans la démarche (académie de Grenoble). Parfois c'est la déclinaison départementale du projet académique qui est soulignée (académie de Nice).

⁸⁷⁰ Académie de Limoges.

⁸⁷¹ Académie de Grenoble : « *Les enseignants indiquent que l'orientation en LEGT est un marqueur social fort. "Il faut aller au L'oiselet" le lycée de secteur* ». Ils sont conscients d'inclure cela aussi, de par leur propre exemple et leur méconnaissance des lycées professionnels. Ils connaissent peu l'offre de l'enseignement privé et invitent ainsi les élèves et leur famille à se renseigner de leur côté, le cas échéant, sur ces possibilités d'orientation... La perception des enseignants est que les collégiens sont prêts à changer

Toutefois, même lorsqu'elle est structurée dans le cadre d'un projet pluriannuel, la politique d'orientation de l'établissement ne prend que rarement appui sur des indicateurs⁸⁷². Certains chefs d'établissement ne disposent en effet d'aucun tableau de bord⁸⁷³ ni d'aucun retour sur le devenir de leurs élèves. Ils reconnaissent alors n'aborder que rarement sinon jamais le sujet de l'orientation de façon collective. Rares sont les établissements qui s'appuient sur un suivi de cohorte. Pourtant, de l'aveu des équipes de direction, ce suivi constituerait un outil précieux⁸⁷⁴. Lorsqu'il existe, eu égard à la difficulté de l'exercice, le suivi N+1 est en outre très informatif et peu exploité par les équipes pédagogiques (bulletins de notes des anciens élèves). La séance annuelle de remise des diplômes, avec une présence des anciens élèves, est l'occasion pour les enseignants de disposer, de façon informelle et de manière subjective, d'un retour d'expérience⁸⁷⁵.

En Segpa, la situation est très différente et le suivi des élèves y est systématique. Le travail sur l'orientation y apparaît non seulement plus abouti, mais aussi plus pérenne avec par exemple la création d'un club d'orientation⁸⁷⁶. On retrouve, *a minima*, en Segpa un calendrier d'organisation pédagogique avec les différentes dates d'information, etc. À cet égard, la stabilité de la direction en Segpa constitue pour les personnels un facteur facilitant pour la mise en œuvre d'une politique d'information et d'orientation.

De façon plus générale, de nombreuses équipes de direction font remarquer qu'en matière d'orientation, il est difficile de lutter contre les déterminismes sociaux⁸⁷⁷ et qu'il « *n'existe pas vraiment de moment dans le collège où la question de l'orientation est abordée collectivement*⁸⁷⁸ ». Or, pour certains, l'information doit impérativement passer par une appropriation des indicateurs par les équipes (culture partagée) et un travail de conviction auprès des familles. L'appui des outils de l'Onisep⁸⁷⁹ est à cet égard souligné.

Le « *dilemme des chefs d'établissement consiste cependant à inscrire la continuité d'un parcours réflexif pour les jeunes en articulant les activités liées à l'orientation et les enseignements disciplinaires*⁸⁸⁰ » tant les deux activités semblent relever de logiques différentes. Les équipes de direction soulignent ici l'importance de faire de l'orientation un « objet commun » de la communauté éducative. Or, pour beaucoup l'orientation demeure un champ de compétences dédié au professeur principal et au psy-EN. Il est dès lors difficile pour les équipes de direction de sensibiliser et de mobiliser tous les enseignants, certains arguant qu'ils ne se sentent pas compétents pour le faire. La frontière devient d'autant plus ténue que, dans le cadre des réformes en cours, il s'agit de faire monter en compétences les uns sans déresponsabiliser définitivement les autres.

Au-delà de ces remarques, de toute évidence les établissements foisonnent d'actions en faveur de l'orientation. Nombre d'entre elles recourent à des acteurs extérieurs et mobilisent généralement des

de filière plutôt que de se déplacer. Ils ne sont pas très mobiles, certains pris dans des établissements éloignés s'arrêtent au bout de quelques jours, et demandent un changement d'affectation. Les parents sont aussi réticents par rapport aux déplacements.

⁸⁷² Académie de Dijon : « *Les principaux indicateurs sont issus de la base APAE. Pourcentages de réussite au DNB, CFG Nombre d'élèves sans solution en troisième orientation voie GT, pro, orientation selon CSP Redoublement selon les CSP Des indicateurs budgétaires notamment à travers les sorties d'élèves (budget et compte financier) sont utilisés pour enrichir l'évaluation ou affiner des objectifs* ».

⁸⁷³ Académie de Grenoble : « *Il n'y a pas de retour sur les élèves partis après la troisième, pas de tableau de bord, l'établissement ne dispose pas de statistiques sur le devenir des collégiens. C'est un sujet de dialogue avec le DASEN qui dispose de son côté de retours statistiques au niveau départemental. Les professeurs principaux n'ont pas, de leur côté, de retours de la part des élèves qu'ils ont accompagnés dans leur orientation* ».

⁸⁷⁴ Académie de Toulouse : « *Il n'y a pas de suivi de cohorte mené. C'est une grande difficulté que la liaison collège-lycée ! Les lycées ne sont pas disponibles. Il n'y a pas d'outils à disposition de la principale. Cela intéresse la principale, mais elle n'a pas les éléments pour réaliser facilement ce suivi de cohorte. Elle reçoit les bulletins de seconde de premier trimestre puis plus rien... Il faudrait demander aux différents lycées s'ils veulent bien envoyer le bulletin du dernier trimestre avec l'orientation pour savoir s'ils continuent en première générale, technologique, changent d'orientation, etc. Il faudrait ressaisir sur Excel à la main avec les bulletins... Le travail est colossal !* ».

⁸⁷⁵ Académie de Nice : « *Le lien avec les anciens élèves est privilégié, de façon à permettre aux "ambassadeurs" de venir parler de leur expérience en lycée et de faire le point avec leurs anciens professeurs sur les résultats obtenus en seconde. La cérémonie républicaine de remise des diplômes constitue également un moment fort* ».

⁸⁷⁶ Avec par exemple la création d'un club d'orientation, académie de Nice.

⁸⁷⁷ Académie de Normandie : le collège doit faire face à un « *manque d'ambition* » des familles et une certaine sédentarité. Ainsi « *on choisit le lycée de proximité, peu importe ce qu'on y offre comme formations* ».

⁸⁷⁸ Académie de Grenoble.

⁸⁷⁹ Académie de Reims.

⁸⁸⁰ Académie Orléans-Tours.

d'enseignants convaincus que la préparation à l'orientation doit aussi pouvoir tirer profit des enseignements disciplinaires et d'une pédagogie de projets. La difficulté réside néanmoins, d'une part, dans la formalisation de ces actions et la mobilisation des personnels, d'autre part, dans leur coordination de telle sorte qu'elles profitent au plus grand nombre⁸⁸¹. Pour certains personnels de direction, il est indispensable d'articuler le pédagogique et l'éducatif⁸⁸² afin de replacer les enjeux de l'orientation « *dans une problématique curriculaire en lien avec la réforme du collège et avec les réformes des lycées*⁸⁸³ ». Pour mieux rationaliser la décision d'orientation, mieux l'asseoir sur le bilan du socle, il convient selon eux de se mettre au clair avec les exigences du lycée. Lorsqu'ils sont opérationnels, les réseaux d'établissements permettent ici de formaliser un parcours en mettant l'accent sur les éléments de rupture et de continuité entre le collège et le lycée⁸⁸⁴.

Toutefois, si de manière générale des liens sont tissés entre le collège et le lycée⁸⁸⁵, ils ne sont pas pour autant systématiques. Bien que les formes prises soient multiples (visites, immersion, venue des proviseurs, d'élèves ambassadeurs, etc.), à de rares exceptions⁸⁸⁶, la question de l'orientation ne constitue pas un sujet majeur pour les réseaux d'établissement, ni même pour les bassins de formation.

3.1.2. Le point de vue des équipes éducatives

Dans certains établissements, aucun des personnels auditionnés n'identifie ce qui pourrait constituer une stratégie de l'établissement en matière d'information et d'orientation. Si la notion de projet ou encore de programme d'information et d'orientation d'établissement n'est pas familière aux enseignants interrogés, les échanges en académies ont néanmoins permis de vérifier que, très généralement, le souci d'apporter une réponse adaptée au profil et au projet de chaque élève était partagé. La référence généralement citée est alors celle du parcours Avenir⁸⁸⁷ pour lequel les professeurs principaux disent être sollicités.

Destinés à coordonner leurs actions au cours de l'année, des tableaux⁸⁸⁸ présentant les actions mises en place dans le cadre de leurs enseignements sont parfois établis par les enseignants. Ces derniers s'interrogent cependant quant à la capacité de leurs élèves à faire le lien entre les problématiques liées aux métiers, à l'orientation et les enseignements. D'aucuns estiment que, au-delà des actions, c'est d'abord la connaissance individuelle des élèves qui compte. À cet égard, si la mise en œuvre d'actions visant à lutter contre l'autocensure et à développer l'ambition des élèves⁸⁸⁹ est parfois mentionnée, généralement, peu d'interrogations concernent l'ambition des élèves, le rôle que le collège peut jouer en la matière et encore moins la place des parents⁸⁹⁰. Les personnels rencontrés estiment qu'il est difficile de motiver les familles, par manque de temps, mais aussi par manque d'ambition.

Un état de fait qui peut également concerner les élèves « *notamment des jeunes filles, y compris parmi celles qui connaissent une indubitable réussite scolaire*⁸⁹¹ ».

⁸⁸¹ Académie de Toulouse : « *Par le passé, il y avait une contractualisation avec le CIO, mais c'est désormais fini... La principale appréciait cette contractualisation, car cela formalisait et donnait une procédure sur le contenu. Cela permettait de faire adhérer les professeurs (s'il y avait des désaccords). Bel outil avec commentaires de la COP (des indicateurs commentés). La principale pense qu'il faudrait réactiver cette procédure.* ».

⁸⁸² Académie de Toulouse : « *Il faudrait davantage de lien entre la vie scolaire et les programmes. L'enseignement est dispensé dans un EPLE, il faut avoir une vision globale de l'établissement* ».

⁸⁸³ Académie d'Orléans-Tours.

⁸⁸⁴ Entendu ici au sens large des trois voies de formation : générale, technologique et professionnelle.

⁸⁸⁵ Dans l'académie de Paris, la situation est particulière ; l'affectation des collégiens se faisant à l'échelle du district à partir des notes et d'un bonus accordé aux élèves boursiers.

⁸⁸⁶ Académie de Nice.

⁸⁸⁷ Dans l'académie de Créteil, pour la Sepga, il existe un lutin qui démarre en cinquième et est conservé jusqu'à la troisième, un dossier créé dans l'ordinateur fourni aux élèves par le département.

⁸⁸⁸ Académie de Toulouse « *Le tableau collaboratif sur le parcours Avenir permet une compilation des actions et de regarder où sont les manques, d'éviter les doublons et de structurer/formaliser le parcours* ».

⁸⁸⁹ Académie de Besançon.

⁸⁹⁰ Académie de Lille : « *Le forum des collégiens est une occasion d'associer les parents, le soir, on regroupe tous les parents dans un collège, avec une représentation de plusieurs lycées... Il y avait des actions café-parents pour accueillir des parents pour parler de l'école de manière apaisée... ça n'a plus lieu, les pratiques ne survivent pas... Il y a un format d'accueil très bienveillant, des enseignants disponibles, une équipe de direction disponible... Les parents viennent spontanément chez nous. Les familles ont confiance en nous... Les parents suivent nos avis* ».

⁸⁹¹ Académie de Lyon.

En fait, peu d'enseignants indiquent avoir contribué aux choix stratégiques de l'établissement concernant l'orientation même s'ils disent que ce sujet est parfois abordé en conseil pédagogique (constats et recommandations). En revanche, les professeurs principaux disent participer à la mise en œuvre du parcours Avenir ou en son absence à la mise en place et à l'animation de dispositifs d'accompagnement à l'orientation et à l'information.

Bien souvent, en matière d'accompagnement à l'orientation, les enseignants disent avoir recours à l'autoformation⁸⁹² ⁸⁹³, à des tutoriels ou encore au psy-EN. Une situation paradoxale au regard des enjeux que recouvre l'orientation en LEGT pour ces enseignants qui y voient un marqueur social fort⁸⁹⁴. L'absence de sensibilisation des enseignants se traduit dans certains cas par une méconnaissance du contenu, même très général, des réformes actuellement engagées au lycée. Une situation là encore bien différente de celle observée par les Coac en Segpa ; les dispositifs d'accompagnement à l'orientation compte tenu de la place accordée à la découverte des champs professionnels, notamment à travers des stages, s'inscrivent plus naturellement dans la scolarité⁸⁹⁵ des élèves.

Lorsqu'elles sont interrogées sur la nature des actions mises en œuvre en matière d'accompagnement à l'orientation, les équipes éducatives évoquent une grande diversité de formats et de modalités⁸⁹⁶. Dans certains établissements perdurent, cependant, l'information systématique en classe de troisième par le psy-EN et les séances systématiques au CDI avec le professeur documentaliste à l'aide du *kiosk Onisep* et *E-sidoc*.

Il ressort néanmoins des entretiens réalisés par les Coac que l'impossibilité de rémunérer les enseignants pour leur implication dans la mise en œuvre de ces actions ou encore le manque de temps nuisent à leur pérennisation. L'absence de temps dédié à l'orientation en dehors de certaines manifestations les conduit ainsi à devoir « caser⁸⁹⁷ » l'orientation dans les heures de vie de classe⁸⁹⁸. De leur côté, les psy-EN considérant qu'ils manquent de temps pour prêter une attention suffisante aux élèves qui en auraient besoin disent parfois être amenés à « *déléguer l'information sur les métiers et la construction du projet personnel des élèves aux professeurs principaux pour se consacrer eux-mêmes à une approche individualisée des élèves autour d'aspects psychologiques ou de l'analyse de la personnalité*⁸⁹⁹ ».

3.1.3. Sources, ressources

Le psy-EN, le CPE et le professeur documentaliste sont considérés par les enseignants comme les chevilles ouvrières en matière d'orientation. Bien que sa nouvelle dénomination semble poser problème à certaines

⁸⁹² Académie de Paris : « *Les enseignants et notamment les professeurs principaux essaient de s'informer sur les filières de lycée, notamment professionnelles. Ils souhaiteraient en savoir davantage sur la question notamment sur les filières en tension et celles où il y a davantage de place. Ils n'ont pas de contact direct avec le CIO sauf la CPE qui s'y rend avec les élèves.* »

⁸⁹³ Selon l'enquête Talis 2013, les raisons les plus fréquemment invoquées par les enseignants en France pour expliquer leur non-participation à des activités de formation continue sont d'abord l'absence de mesures incitatives, puis le manque de temps à cause des responsabilités familiales. Dans les autres pays concernés par une enquête de l'inspection générale, ce sont l'incompatibilité de l'emploi du temps avec les activités de formation continue et l'absence de mesures incitatives qui sont avancées. Rapport IGEN-IGAENR, n° 2018-068, *La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?*, septembre 2018.

⁸⁹⁴ Académie de Besançon : « *En fait, il s'avère que les enseignants se passionnent peu sur les réformes "de l'étage supérieur". La réforme du lycée leur est plus accessible alors que la réforme de la voie professionnelle est méconnue* ».

⁸⁹⁵ Académie de Lyon.

⁸⁹⁶ Nuit de l'orientation ; journées portes ouvertes ; stages de troisième de découverte professionnelle ; appui spécifique pour les jeunes en recherche de contrat d'apprentissage ; visites de lycées professionnels, d'entreprises, de chambre des métiers, voire immersion ; interventions de professionnels, d'association, de parents d'élèves, d'anciens élèves ; forums ou carrefours métiers ; tutorat (académie de Poitiers).

⁸⁹⁷ Académie de Reims.

⁸⁹⁸ Pour les niveaux quatrième et troisième, le volume horaire annuel, respectivement de 12 et de 36 heures à titre indicatif, est prévu dans l'emploi du temps des élèves pour l'accompagnement au choix de l'orientation depuis la rentrée 2019. En plus des heures dédiées à l'accompagnement au choix de l'orientation, au moins 10 heures annuelles de vie de classe s'ajoutent aux volumes horaires des enseignements obligatoires applicables aux élèves des différents niveaux du collège. Ces heures de vie de classe doivent faciliter la mise en place d'un dialogue permanent entre les élèves de la classe, entre les élèves et les professeurs ou tout membre de l'équipe éducative, sur les questions relatives à la classe, à la vie scolaire ou tout autre sujet intéressant les élèves, y compris des questions en lien avec l'orientation, comme la préparation du conseil de classe ou l'information sur les fiches dialogue.

⁸⁹⁹ Académie de Montpellier.

familles⁹⁰⁰, le psy-EN est néanmoins perçu comme force de proposition par rapport aux problématiques d'orientation, comme une personne-ressource pour les professeurs principaux pouvant par ailleurs organiser des groupes de paroles sur la gestion des émotions.

L'Onisep apparaît ici clairement comme une ressource privilégiée. Folios est évoqué à de nombreuses reprises comme un outil qui permet de capitaliser la réflexion des jeunes. Les équipes de direction et certains professeurs principaux regrettent cependant sa faible appropriation par les enseignants. Or, il est nécessaire que les équipes se l'approprient afin de pouvoir ensuite le mobiliser dans leurs échanges avec les élèves.

Pour les personnels interrogés, les familles de métiers tout comme les stages de découverte du monde professionnel sont jugés insuffisants pour que les élèves s'approprient une connaissance concrète des métiers et des formations. D'autant que, généralement, ce sont les seuls élèves pressentis pour une orientation vers la voie professionnelle sous statut scolaire ou par apprentissage qui y recourent afin de conforter un choix de formation.

3.1.4. Les attentes, souhaits, propositions

En matière d'accompagnement des élèves, le manque de disponibilité ou encore l'absence de professionnels de l'orientation sont régulièrement mis en avant pour justifier l'implication des équipes. Pouvoir accompagner les élèves dans le cadre de leurs découvertes des métiers et des formations, disposer d'un psy-EN à temps plein dans l'établissement et rendre plus visible son rôle dans l'établissement, disposer d'un personnel dédié à la recherche de stages constituent des demandes récurrentes de la part des équipes éducatives.

La formation initiale et continue des personnels en académie ou à l'Inspé (modules de formation dédiés aux questions d'orientation⁹⁰¹), leur rémunération (primes) sont perçues, par beaucoup, comme deux leviers qui permettraient, selon les personnels interrogés, de favoriser l'implication d'un nombre plus important d'enseignants dans le cadre de l'orientation⁹⁰². La nécessité d'amplifier la formation institutionnelle des enseignants de collège sur les réformes du lycée et de la voie professionnelle revient régulièrement dans les observations faites en établissement.

L'enquête Talis 2013 montre que les principaux besoins de formation continue des enseignants en France sont exprimés dans trois domaines : la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques d'éducation, le renforcement des compétences en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice) et le conseil sur l'orientation professionnelle des élèves⁹⁰³.

La question de la mise en réseau des établissements afin de renforcer les liens entre eux constitue également une piste qu'il conviendrait, pour beaucoup, de valoriser. Encourager l'émergence de ces réseaux dans la

⁹⁰⁰ Dans l'académie de Créteil, les professeurs estiment que s'il n'y a pas vraiment de changement concernant le rôle du psy-EN, la présence de ce dernier est moins importante que celle du co-psy, en outre ils estiment que « *l'appellation Psy est un repoussoir* ». Dans l'académie de Grenoble : « *Les enseignants indiquent que la dénomination psy-EN pose problème. La perception de "Psy" par les familles constitue une forme de blocage* ».

⁹⁰¹ Académie d'Orléans-Tours : « *L'enjeu de former les enseignants à l'orientation ressort des échanges et le fait d'intégrer des modules orientation dans la formation initiale des enseignants et dans les maquettes correspondantes des Inspé serait perçu comme une avancée utile pour dédramatiser et professionnaliser les parcours Avenir. De tels modules aideraient à ne pas s'arrêter à une dimension stéréotypée dans la représentation des métiers et à mieux comprendre les liens entre compétences individuelles et leur utilité dans les professions* ».

⁹⁰² Académie de Grenoble : « *Les enseignants présents, tous professeurs principaux, s'estiment bien informés sur l'orientation ce qui n'est pas vrai de leurs autres collègues non professeurs principaux qui ne sont ni informés ni formés à l'orientation. Ils gèrent seuls l'actualisation de leur connaissance qui est le fruit de formations passées et de l'expérience acquise en situation. Les collègues non PP n'ont, notamment, pas mis à jour leur connaissances par rapport à la réforme des lycées. Le cercle des professeurs principaux reste dans un entre soi avec quelques collègues enseignant en quatrième* ». Académie de Lille : les professeurs soulignent la complexité de la tâche « *rester ouvert sur le monde, être à l'affût des infos, on doit aller en stage en entreprise, rencontrer des professionnels, échanger avec le professeur de techno, on regrette la disparition de la DP3...* » et regrettent le manque d'accompagnement « *On n'a pas suivi de stage PAF, on ne sait pas si des formations à l'orientation sont proposées... On est attentif aux propositions de la région, par exemple le wifi... Les ambassadeurs des métiers sont aux abonnés absents... On prépare à la citoyenneté et aux métiers variés...* ».

⁹⁰³ Rapport conjoint IGEN-IGAENR, n° 2018-068, *La formation continue des enseignants du second degré - De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?*, septembre 2018.

perspective de renforcer, mais aussi de redynamiser⁹⁰⁴ la liaison collège-lycée en matière d'orientation, de suivis de cohortes généralement plébiscités, mais jugés difficiles à mettre en œuvre au niveau d'un seul établissement, de fluidité des parcours et de meilleure connaissance mutuelle des attentes pédagogiques.

De façon plus générale, il convient d'associer plus systématiquement l'ensemble des professeurs à la définition de la politique d'information et d'orientation de l'établissement afin que cette question ne reste pas le champ de compétences des seuls professeurs principaux⁹⁰⁵ et des psy-EN. D'autant que le risque de professionnaliser de façon excessive la fonction de professeur principal, et par voie de conséquence de déresponsabiliser les autres enseignants, peut parfois renforcer la tendance, chez certains, à s'accaparer la fonction et à revendiquer une « expertise » en matière d'orientation, alors que cette thématique est « *l'affaire de tous*⁹⁰⁶ ».

Beaucoup estiment cependant que l'on « *en demande toujours plus aux professeurs principaux qui ne sentent pas toujours armés pour donner des réponses pertinentes par manque de formation.* » « *C'est notamment le cas pour les renseignements qui touchent aux filières de la voie professionnelle qui demandent un investissement particulier*⁹⁰⁷ ». Dans ce contexte, ils demandent une meilleure reconnaissance de ce travail. Celle-ci peut passer « *par une augmentation de l'ISOE* » ou encore « *par la possibilité d'avoir une décharge de service*⁹⁰⁸ ». Ces revendications se fondent en partie sur le temps consacré au « *suivi administratif* » des élèves⁹⁰⁹ ou encore au développement de la communication par messagerie qui conduit à une augmentation significative du nombre de sollicitations.

Pour parvenir à faire de l'orientation un « objet » partagé, certains proposent de s'appuyer sur le binôme psy-EN/professeur documentaliste pour insuffler une dynamique qui devrait diffuser au sein de la communauté éducative. D'autres préconisent de s'appuyer sur la dynamique et l'expérience des Segpa qui constituent dans bien des cas⁹¹⁰ un atout en matière d'accompagnement à l'orientation. Même si certains estiment « *avoir d'autres priorités de formation et d'autres priorités en matière d'investissement pour leurs élèves*⁹¹¹ », ⁹¹²

⁹⁰⁴ Même si sur ce point, dans certaines situation une évolution des comportements a pu être notée par les Coac qui précisent « *que s'agissant du LEGT le plus proche les professeurs principaux ne se déplacent plus comme ils le faisaient il y a quelques années et laissent cette tâche aux membres de l'équipe de direction du lycée. Quant au LP qui est géographiquement situé de l'autre côté de la rue, le proviseur paraît privilégier les visites dans son établissement plutôt que la participation à des événements en dehors de celui-ci* ».

⁹⁰⁵ Académie de Nice : « *Les professeurs n'exerçant pas la mission de professeurs principaux sont moins impliqués dans le programme d'information et d'orientation, car de leur propre aveu "C'est quand on devient professeur principal de troisième que l'on s'y met"* ».

⁹⁰⁶ Académie d'Orléans-Tours. À cet égard, dans l'Académie de Normandie, certains élèves « (...) *regrettent que les professeurs principaux en collège soient toujours les mêmes* ».

⁹⁰⁷ Académie de Paris.

⁹⁰⁸ *Ibid.*

⁹⁰⁹ Académie de Montpellier. Le suivi administratif peut aller « *jusqu'à assister les élèves dans les formalités liées aux applications en vigueur. Ils doivent ainsi récupérer certains formulaires ou les remplir eux-mêmes dans le cas de familles qui ne sont pas équipées d'un ordinateur, s'assurer du respect des échéances...* ». Les professeurs principaux estiment aussi qu'il leur revient « *de trier le flot d'informations à destinations les élèves que ceux-ci peuvent avoir du mal à hiérarchiser* ».

⁹¹⁰ Académie de Créteil, des heures sont dédiées depuis la rentrée 2020 en s'inspirant de la SEGPA qui est en avance par rapport au reste de l'établissement en matière de travail sur l'orientation. « *L'heure par quinzaine du PP qui existait antérieurement à la réforme sert de capsule multi-usage* ». Académie de Nice « *La coordination des acteurs prend forme, la SEGPA jouant un rôle moteur dans les actions et dans la mise en place d'une approche plus collaborative* ».

⁹¹¹ Académie de Créteil.

⁹¹² Académie de Nancy-Metz « *Les échanges avec les enseignants montrent un dévouement réel pour accompagner les élèves dans leurs projets et une prise de conscience de l'importance croissante de la question de l'orientation pour la motivation et la réussite scolaires. Toutefois les enseignants – dans leurs déclarations – semblent davantage centrés sur leurs obligations que sur une approche intégrée de l'orientation. La question de l'orientation reste majoritairement déconnectée des contenus disciplinaires, à telle enseigne qu'elle est perçue comme concurrentielle de la mise en œuvre des programmes* ».

3.2. L'accompagnement à l'orientation vu par les collégiens

Les observations des Coac en académies concernant le ressenti des collégiens en matière d'information et d'orientation ont fait l'objet d'une analyse à partir de cinq items :

- Connaissent-ils les possibilités d'orientation en fin de troisième ?
- Par qui sont-ils informés ?
- Quelles sources/ressources ?
- Quelles sont leurs attentes ?
- Quelle est leur perception de l'outil Affelnet ?

3.2.1. Connaissance des possibilités d'orientation post-troisième

Les élèves semblent essentiellement informés de l'étape qui suit immédiatement celle dans laquelle ils se trouvent. Beaucoup d'entre eux font part d'une idée de poursuite d'études ou du domaine de formation. Une minorité seulement s'avoue très indécise ou sans idée de parcours. S'ils sont en mesure de se repérer dans les grands choix d'orientation qui s'offrent à eux après la troisième, en revanche, les collégiens rencontrés n'ont majoritairement pas d'idée précise quant à un métier. La connaissance des démarches ou des instances d'information fait en outre globalement défaut y compris le CIO et le psy-EN (à part le nom écrit dans le carnet de correspondance).

Les collégiens perçoivent, dans ce choix en fin de troisième, l'existence d'une hiérarchie explicite entre les deux voies d'orientation, hiérarchie fondée essentiellement à leurs yeux sur les notes obtenues au collège⁹¹³. Ainsi, et d'une façon générale, le choix en fin de troisième leur apparaît contraint par les résultats scolaires et sans lien véritable avec un projet à construire. Ce dernier se résume au « *bon choix à faire en troisième* » ; la dignité de la voie professionnelle résidant alors dans le fait « *d'être la seule, à son niveau d'enseignement, qui ne sélectionne pas ses élèves, et de pouvoir par exemple accueillir, au sein souvent d'un même groupe classe, des élèves fragiles, des élèves allophones et d'autres ayant fait un choix et disposant d'un projet*⁹¹⁴ ». Ces constats recourent ceux qui avaient été mis en lumière par l'IGEN en 2013, qui dans le cadre d'une analyse des parcours des élèves à travers « ce qu'ils en disent » avait souligné que « *si les propositions d'orientation restent d'abord liées aux résultats scolaires ce que certains expriment ainsi "La voie pro, c'est pour les élèves avec un petit niveau"* », les élèves eux-mêmes avaient intériorisé cette logique d'orientation sélective par les résultats scolaires⁹¹⁵.

Or, et de façon générale, lorsqu'ils les évoquent, les projets d'orientation des collégiens apparaissent très liés à leur environnement familial et social ; l'action du collège ne semblant pas se traduire de façon perceptible dans l'énoncé de ces parcours. Beaucoup de collégiens évoquent ainsi le stress de se tromper dans leur choix qui serait alors pour eux irréversible. Pour la plupart des élèves, l'orientation après la classe de troisième est avant tout vécue comme un engagement déterminant : « *Il est difficile de faire un choix de travail ; il faut y réfléchir ; pour le métier on verra plus tard ; l'important c'est de trouver quelle filière, quelles études ; c'est un peu angoissant, car c'est pour le futur et les études ont une influence sur le reste de notre vie*⁹¹⁶ ». Une situation qui tranche avec celle des élèves de Segpa qui disent « *on y réfléchit depuis la cinquième : qu'est-ce que c'est un stage ? CV, lettre motivation ; on prépare le PIE*⁹¹⁷ ».

Le paradoxe auquel sont confrontés les élèves en termes de choix d'orientation peut se résumer ainsi : « *Les élèves rencontrés mettent principalement en exergue deux aspects, qui se rejoignent : d'une part ce qui leur apparaît comme un trop grand nombre de possibilités, parmi lesquelles ils éprouvent des difficultés*

⁹¹³ Interrogés certains élèves estiment que « *selon eux les professeurs conseillent trop souvent l'orientation de l'élève en fonction de son niveau scolaire et non en fonction de ses aspirations. Ils le regrettent* ». Ils estiment par ailleurs que « *Les enseignants ne positivent pas suffisamment le projet de l'élève, car ils veulent prévenir des dangers* », académie d'Aix-Marseille.

⁹¹⁴ Rapport IGEN, n° 2016-078, (novembre 2016). *Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel*.

⁹¹⁵ Rapport IGEN, n° 2014-002, (janvier 2014). *Les parcours dans l'enseignement professionnel : autour de ce que les jeunes en disent*.

⁹¹⁶ Académie de Créteil.

⁹¹⁷ Ibid.

à se repérer et, d'autre part, leur souhait de ne pas s'arrêter à une activité découverte dans le cadre d'un stage, même si elle a plu⁹¹⁸ ».

Le nombre très (voire trop) important de possibilités d'orientation est ainsi évoqué comme potentiellement source de démotivation, d'hésitations et de doutes en termes de capacités personnelles, notamment lorsqu'il s'agit d'envisager une orientation en LEGT et *a fortiori* une insertion professionnelle. D'autant que leur connaissance du monde professionnel dans lequel ils sont amenés à s'insérer demeure superficielle à ce stade du parcours. La grande majorité des collégiens rencontrés expriment néanmoins une idée du métier qu'ils souhaiteraient exercer. Dans certains cas ce choix semble à l'évidence lié à un effet de mode pour un métier voire un établissement⁹¹⁹.

De façon générale, l'expression des choix d'orientation au collège demeure largement le fruit d'une représentation assez abstraite, parfois naïve des métiers – les élèves n'ayant par ailleurs qu'une vague idée du parcours à emprunter pour y parvenir. Le sentiment de vertige qu'ils éprouvent à l'endroit d'un trop grand nombre de possibilités conjugué au stress de la décision à prendre et aux difficultés pour se repérer dans l'ensemble des métiers possibles, les conduit alors à ne pas s'arrêter à une activité découverte lors d'un stage ou d'une visite même si elle leur a plu⁹²⁰. Ce qui peut paraître pour de l'instabilité de leur part. Or si le projet professionnel initial ne peut se réaliser, ils expriment souvent « un plan B » qui assez naturellement est construit de la même matière que le projet prioritaire⁹²¹.

3.2.2. Par qui sont-ils informés ?

Les parents et dans une moindre mesure les enseignants restent les principaux référents des jeunes dans le domaine de l'information sur les choix d'orientation⁹²². Les collégiens se disent informés d'abord par leur famille⁹²³, souvent le père⁹²⁴, et par leurs camarades, d'une manière plus large par leur environnement. Le déterminisme social apparaît donc important avec des références à la profession de l'entourage proche récurrente. Il transparaît dans les propos mêmes de certains collégiens qui estiment « *qu'il faut se battre pour faire le métier choisi et qu'il est difficile de se détacher de son milieu et de son environnement*⁹²⁵ ». Pour autant, les années collège correspondent aussi à des phases de transition et de concrétisation de choix possibles où l'on peut changer d'avis et « *abandonner ses rêves d'enfance*⁹²⁶ ».

Si le rôle de l'environnement familial, et plus largement celui du contexte social dans lequel évolue l'élève est perceptible dans les propos tenus⁹²⁷, les collégiens interrogés n'en sont pas moins en demande par rapport à l'école, dont ils mesurent le rôle dans leur réflexion sur l'orientation. Nombreux sont ceux qui estiment que les professeurs principaux sont bien informés et leur apportent une aide précieuse.

⁹¹⁸ Académie de Lyon.

⁹¹⁹ Académie de Lille « *Il y a des effets de mode, un emballement pour tel ou tel lycée...* »

⁹²⁰ Académie de Rennes.

⁹²¹ Académie de Besançon.

⁹²² Académie de Nancy-Metz.

⁹²³ « *La famille est considérée comme la référence pour le conseil à l'orientation. Les questions du niveau scolaire requis et les aspects scolaires "techniques" sont abordés lorsque les élèves l'estiment nécessaire avec les enseignants. Pour les questions d'orientation, la sollicitation individuelle des enseignants est privilégiée par les élèves* », académie de Besançon. Le père est notamment évoqué dans l'académie de Lyon. Dans l'académie de Créteil, le verbatim suivant traduit la prépondérance des échanges avec l'entourage et une certaine propension à reproduire leur parcours : « *J'en parle avec la grande sœur (infirmière) ; je veux faire pareil... Je n'en parle pas beaucoup... J'en parle à mes parents et à des amis, mais souvent les parents ne savent pas... J'en parle avec ma marraine qui est dans le domaine où je veux aller ; je veux faire la même chose qu'elle* ». Même remarque pour Lille « *je voudrais aller en médecine, ma mère m'encourage, elle m'a trouvé un stage en médecine, je le ferai dans une pharmacie...* » ; « *je voudrais être militaire... c'est un projet familial, je connais du monde qui travaille dans l'armée, Je veux être infirmier militaire* » ; « *je souhaite entrer en commerce international, j'aime voyager, ma sœur est en commerce : j'ai demandé comment ça se passait, un bac général...* ».

⁹²⁴ Académie de Lyon.

⁹²⁵ Académie d'Aix-Marseille.

⁹²⁶ Académie d'Orléans-Tours.

⁹²⁷ Académie de Toulouse : « *À qui parlez-vous de votre projet d'orientation, avec qui en parlez-vous ? ... surtout à la famille... Mais pas le professeur principal... parce qu'il ne connaît pas la médecine. Ma mère connaît mieux la médecine* ».

Pour d'autres en revanche, le rôle du professeur principal en matière d'orientation leur apparaît moins spontanément. Ils le perçoivent davantage centrés sur les problématiques de vie de la classe⁹²⁸.

Même si, au niveau de la classe de troisième, les enseignants sont plus directement impliqués dans l'orientation via le rôle du professeur principal tout particulièrement, le rôle du professeur-documentaliste reste également important pour les élèves, notamment pour présenter leur rapport de stage, leur cheminement dans leur représentation professionnelle ou encore pour bien structurer leur pensée, leur rapport de stage et leur présentation orale⁹²⁹. Son action est aussi importante pour encourager à la recherche de stage, fournir des conseils pour l'entrée en troisième avec de bonnes représentations des métiers, et proposer des recommandations de recherche et de présentation.

Bien qu'Internet facilite l'accès à l'information, les moyens et les acteurs institutionnels conservent aux yeux des élèves une place prépondérante et les professeurs principaux sont souvent considérés comme des spécialistes de l'information à part entière⁹³⁰. La connaissance de l'offre de formation est cependant très dépendante de la capacité des enseignants à présenter de manière objective l'ensemble de l'offre⁹³¹. Les psy-EN (souvent appelés encore conseillers d'orientation) sont quant à eux diversement identifiés et plutôt sollicités, de façons diverses⁹³², en cas d'indécision forte. « *Si les psy-EN sont identifiés par les élèves dans les collèges, ils (elles) ne sont considéré(e)s comme interlocuteur qu'en cas d'indécision forte*⁹³³ ». Si les élèves considèrent que les entretiens avec les psy-EN leur permettent d'accéder à une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leurs appétences, l'absence d'un suivi régulier crée toutefois chez eux une certaine déception. En matière d'information, les collégiens citent également les CPE, bien que leur rôle apparaisse moins identifié en matière d'orientation⁹³⁴ et les tuteurs de stage, parfois des associations de quartier⁹³⁵.

3.2.3. Sources et ressources

L'Onisep est identifié comme « *un site qui parle des métiers*⁹³⁶ » avec cependant des variations importantes selon les académies⁹³⁷ et la nature des établissements ; l'office étant apparemment moins connu en LP et dans certains collèges⁹³⁸. Toutefois, la connaissance de ces ressources semble liée à la capacité de projection des élèves. Ainsi, les élèves qui connaissent l'Onisep et son site « *sont ceux qui ont manifesté quelque velléité*

⁹²⁸ Académie de Lyon, concernant le rôle du professeur principal, il n'apparaît pas spontanément central à certains élèves « *dans la mesure où ils considèrent selon les cas que cet enseignant est occupé à réguler la vie de la classe ("il doit s'occuper des bêtises"), qu'il a été trop absent, qu'il "oblige à faire choses" ou qu'il donne des pistes sans apporter véritablement d'aide* ».

⁹²⁹ Académie d'Orléans-Tours, toutes les initiatives liées aux actions dédiées à l'information et à l'orientation « *sont articulées au travail porté par la professeure documentaliste qui co-anime avec les enseignants la réflexion des élèves sur la découverte des métiers (et l'expression des centres d'intérêt des élèves pour approfondir la connaissance de quelques métiers correspondants). Son rôle est formateur pour guider les élèves dans leur recherche d'information et les ressources Onisep sont largement plébiscitées et mobilisées, en particulier les capsules vidéo de présentation des métiers et des formations* ».

⁹³⁰ Académie de Montpellier.

⁹³¹ Académie de Nancy-Metz.

⁹³² Académie de Grenoble, « *De manière générale les collégiens sont invités à aller voir la conseillère d'orientation par le professeur principal. Dans une classe, le professeur principal a obligé tous les élèves à aller prendre un rendez-vous avec la conseillère d'orientation. Dans une autre classe, il a pris les rendez-vous pour les élèves qui n'avaient pas de projet, laissant libre les autres d'y aller ou pas* ».

⁹³³ Académie de Besançon, aucun collégien interrogé dans l'académie de Créteil indique avoir vu un psy-EN, s'être rendu au CIO ni même à la Cité des métiers. « *Ils estiment que "Les professeurs s'occupent bien de nous pour trouver notre stage ; c'est une chance d'avoir un professeur de français, on peut y travailler une heure par semaine ; en Segpa, on en parle dans les ateliers professionnels"* ».

⁹³⁴ Académie de Nancy-Metz.

⁹³⁵ Académie de Strasbourg.

⁹³⁶ Académie de Lyon.

⁹³⁷ La moitié des élèves y recourent dans l'académie de Montpellier. En revanche, dans les établissements visités par les Coac de Besançon, l'Onisep est peu connu et l'exploitation des informations de l'office apparaît très « *interne par les quelques élèves concernés et peu sollicitées lors des échanges avec les professeurs* ». Dans l'académie de Limoges « *Étrangement, l'Onisep est peu connu, même si le dictionnaire des métiers est cité par une élève. Pourtant, les affiches Onisep présentes au CDI sont mentionnées, mais manquent bien souvent de visibilité. Les tableaux de l'Onisep sont à la fois connus et appréciés, alors que les élèves disent peu plébisciter les affiches pour accéder à l'information* ». Même constat dans l'académie de Nice, où l'Onisep dans les établissements visités « *En grande majorité, il n'est ni connu ni utilisé* ».

⁹³⁸ Académie de Limoges.

*pour élaborer leur projet personnel et professionnel*⁹³⁹ ». Néanmoins, l'Onisep figure en bonne place pour les ressources mobilisées pour la problématique de l'orientation.

Ces ressources ne sont pas toujours mobilisables directement par les élèves. Elles nécessitent la plupart du temps un travail de préparation et d'accompagnement par les enseignants. Dans ce cadre, l'outil Folios apparaît comme un moyen de capitaliser la réflexion des élèves avec le regret cependant d'une faible connaissance de ses possibilités par les enseignants⁹⁴⁰.

L'existence des CIO est connue, mais peu d'élèves ont l'occasion de s'y rendre⁹⁴¹. Les salons et forums sont appréciés des élèves dès l'instant où ils les fréquentent pour nourrir un projet déjà mûr, obtenir des réponses à des questions précises ou se documenter sur un métier ou une filière qu'ils connaissent mal. Si le stage de troisième est évoqué comme intéressant, il est également perçu comme non déterminant. Les journées portes ouvertes apparaissent quant à elles déterminantes notamment pour les élèves indécis et le stage en LP peut s'avérer utile pour « *se rendre compte que le choix envisagé n'est pas judicieux* ».

De façon plus générale, les collégiens semblent en attente d'outils et de méthodes afin de pouvoir effectuer des recherches par eux-mêmes (partage de références numériques entre pairs⁹⁴²). À cet égard, ils indiquent ne pas utiliser les réseaux sociaux comme ressources dans le domaine de l'orientation « *quand on est sur les réseaux, on ne parle pas de l'école*⁹⁴³ » sauf lorsqu'il s'agit de connaître la « *réputation d'un lycée* ». En fait, nonobstant les facilités d'accès à l'information procurées par Internet, il semble que les moyens institutionnels de diffusion de l'information conservent une place de choix⁹⁴⁴.

3.2.4. Leurs attentes

Globalement, les élèves connaissent et apprécient les divers dispositifs d'aide à l'orientation mis en place dans leurs établissements : Cordées de la réussite, forums des métiers⁹⁴⁵, stages d'observation⁹⁴⁶, visites d'entreprise. Pour de nombreux élèves, l'expérience en immersion est décisive dans le processus de maturation⁹⁴⁷. « *Cependant, ces opérations sont vécues ponctuellement et elles ne sont pas perçues comme un parcours permettant d'avoir une méthode d'analyse et de construction de leur orientation*⁹⁴⁸ ». Ainsi, le rôle des stages de découverte professionnelle est parfois mis en discussion et perçu comme peu propice pour découvrir les attendus des métiers, hormis pour les élèves qui peuvent y recourir pour conforter une formation en apprentissage⁹⁴⁹.

En fait, l'information sur l'orientation au sens strict ne les intéresse pas beaucoup⁹⁵⁰. Ils se disent avant tout en demande d'explications concernant les réformes en cours. À titre d'exemple, alors qu'une partie des élèves sera concernée par ce choix, la notion de famille de métiers dans la voie professionnelle leur est totalement étrangère⁹⁵¹. Or, les élèves interrogés souhaitent disposer d'informations personnalisées

⁹³⁹ Académie de Nancy-Metz, « *Ces élèves sont souvent allés jusqu'à explorer les sites Internet des établissements qui les intéressent... voire jusqu'à rencontrer des professionnels dans leur champ d'intérêt* ».

⁹⁴⁰ Académie d'Orléans-Tours.

⁹⁴¹ Académie de Grenoble, « *Aucun collégien n'est allé au CIO. La conseillère d'orientation l'a présenté, mais plusieurs collégiens ne savent toujours pas ce qu'est le CIO* ».

⁹⁴² Académie Orléans-Tours.

⁹⁴³ Académie de Lyon.

⁹⁴⁴ Académie de Montpellier.

⁹⁴⁵ Académie de Montpellier, « *Le salon de l'Étudiant, le forum des métiers et d'autres salons sont très fréquentés et appréciés des élèves dès l'instant où ils les fréquentent pour nourrir un projet déjà mûr, obtenir des réponses à des questions précises, ou se documenter sur un métier ou une filière qu'ils connaissent mal. Des professeurs pensent que ces manifestations sont plus efficaces lorsque les élèves sont accompagnés par des enseignants* ».

⁹⁴⁶ Académie de Limoges, « *Le stage de découverte professionnelle plaît aux élèves. Il constitue à l'évidence l'outil sur lequel la démarche sur l'orientation peut prendre appui. Mais les élèves regrettent qu'il ne soit pas davantage préparé afin de permettre une vérification d'hypothèses antérieures, de sonder la résistance de certaines représentations ou d'anciens désirs. Ils évoquent la possibilité de pouvoir effectuer un stage plus tôt dès la quatrième.* »

⁹⁴⁷ Académie de Nancy-Metz, « *La mobilité sortante (stage en entreprise ou administration) ou entrante (venue au collège et lycée de professionnels) est plébiscitée par les élèves* ».

⁹⁴⁸ Académie de Besançon.

⁹⁴⁹ Académie d'Orléans-Tours.

⁹⁵⁰ Académie de Limoges.

⁹⁵¹ Académie de Besançon.

« au bon moment », et ce dès la classe de quatrième. Ils demandent notamment à disposer d'informations concernant ce qui se joue après le lycée, sur ce que seront les choix décisifs, ceux après lesquels « *on ne pourra pas reculer* » ou « *l'on ne pourra plus changer de voie* », ceux qui « *engagent sans retour* ». « *Autrement dit, qu'il s'agisse de lucidité ou d'angoisse excessive, l'orientation après la troisième est tout de même vécue comme un engagement déterminant*⁹⁵² ».

Généralement, les collégiens disent apprécier une parole extérieure (professionnels, étudiants⁹⁵³...), non « scolaire » et donc moins formatée selon eux. Ils veulent pouvoir « *découvrir des métiers qu'ils ne connaissent pas, ce qu'on y fait* », et n'attendent pas « *l'image que l'on en donne à la télé* ». Ils désirent « *qu'on leur dise si leurs résultats permettent d'envisager les études auxquelles ils pensent* ». Ils identifient ainsi clairement les modalités de ce que devrait être une communication qui leur serait destinée – il devrait s'agir d'interventions, de rencontres avec divers acteurs – et non pas une communication sous forme « *d'affiches placardées sur les murs des salles* », communication perçue comme contre-productive et inefficace⁹⁵⁴. Ils semblent à cet égard sensibles aux récits de parcours de vie, au mode du *storytelling*. Plus globalement, ils estiment que la réflexion sur l'orientation devrait démarrer bien en amont de la classe de troisième afin de leur donner plus de temps pour construire leur réflexion. Mais, dans le même temps, lorsqu'on les interroge, ils ne se projettent que très rarement sur le long terme ; certains estimant même que ce travail sur l'orientation n'est pas essentiel, car « *ils savent qu'au lycée il y aura des choix à faire. Et qu'ils seront alors aidés pour faire des choix*⁹⁵⁵ ». Encore, faut-il être sûr d'y parvenir !

3.2.5. Une procédure d'affectation critiquée pour son opacité

La procédure Affelnet-lycée, si elle est généralement connue des élèves, n'est pas toujours maîtrisée dans le détail, voire ressentie comme adaptée à certains publics⁹⁵⁶. Elle suscite par ailleurs des critiques, relatives tant à la date d'ouverture de la plateforme (certains souhaiteraient⁹⁵⁷ que la sectorisation des établissements soit affichée tout au long de l'année scolaire pour les familles et les élèves) qu'à la dématérialisation complète de la procédure d'affectation, parfois perçue comme génératrice de difficultés pour les élèves et leur famille⁹⁵⁸. Les professeurs principaux eux-mêmes tirent à cet égard un bilan mitigé de la première année de dématérialisation d'Affelnet, en particulier pour les familles éloignées du numérique, qu'ils ont dû accompagner.

De façon plus générale, la procédure est perçue par les élèves et les parents comme opaque, notamment à Paris, où le réglage des algorithmes est particulièrement complexe et où les élèves vivent un stress particulier dans la mesure où l'affectation se fait à l'échelle du district à partir des notes et d'un bonus accordé aux élèves boursiers⁹⁵⁹. Ainsi les élèves d'un collège parisien peuvent être affectés dans quinze lycées différents. Les professeurs considèrent que « *la pression mise sur les élèves est bien trop forte, car les notes sont déterminantes dans l'affectation. Cela devient un enjeu capital et disproportionné et cela commence dès la classe de cinquième* ». Ils jugent le système particulièrement « *anxiogène* » (« *il y a des tensions entre collègues, l'affectation de fin de troisième devenant plus importante que les résultats du brevet des collèges* ») et considèrent qu'Affelnet, « *censé créer de la mixité sociale, aurait raté sa cible* ».

La plupart des professeurs se sont en revanche bien approprié l'outil Affelnet – même s'ils n'arrivent pas toujours à en décrypter tous les arcanes, notamment l'importance ou non de l'ordre des vœux ou la

⁹⁵² Académie de Limoges

⁹⁵³ Académie de Montpellier, parmi les démarches appréciées et efficaces sont cités le « tutorat d'élèves », ou encore l'intervention d'élèves « ambassadeurs » qui reviennent dans l'établissement où ils ont été scolarisés pour présenter leur parcours.

⁹⁵⁴ Académie de Limoges.

⁹⁵⁵ Académie de Paris.

⁹⁵⁶ En évoquant Affelnet, « *La coordonnatrice d'ULIS précise que... cette procédure n'est pas adaptée à ce public. Les places réservées sont en nombre trop faible. L'exigence de préparer un CAP et non pas d'acquérir des compétences en rapport avec le handicap est une négation du besoin de ces élèves à besoin particulier* », académie d'Aix-Marseille.

⁹⁵⁷ Académie de Limoges.

⁹⁵⁸ « (...) *la dématérialisation de la phase orientation, (télé-service) met en difficulté les familles (cette remarque vaut pour les boursiers dont le nombre baisse faute de savoir se connecter et remplir l'application) qui ne savent pas utiliser les applications numériques ni respecter le calendrier des différentes phases (saisie des vœux provisoires, prise de connaissance des vœux retenus et dernière saisie des vœux définitifs). Le contact en présentiel ou à distance (visioconférence ou conversation téléphonique) reste la règle de fonctionnement, plébiscitée par tous les acteurs* », académie d'Aix-Marseille.

⁹⁵⁹ L'académie de Paris va modifier ce processus pour la rentrée 2021.

participation ou non des élèves du privé au dispositif – mais déclarent devoir effectuer un travail important auprès des familles, en particulier pour les former à l’usage des outils numériques. Certains portent toutefois un jugement négatif sur la procédure⁹⁶⁰ qu’ils considèrent comme « *intéressante* », mais qui leur fait perdre beaucoup de temps à cause de problèmes techniques. Ils la jugent « *assez abstraite, dans la mesure où elle institue une distance avec les élèves et [où] elle réduit l’accompagnement*⁹⁶¹ ». Ils regrettent que la motivation de l’élève soit ainsi moins prégnante dans l’orientation et que la procédure ait « *un effet négatif sur l’individualisation de l’accompagnement* ».

Ils voient ainsi dans le travail préparatoire à l’orientation « *une forme de course contre la montre qu’il faut anticiper bien en amont afin d’affiner le projet de l’élève et respecter les échéances d’un calendrier très serré*⁹⁶² ». Certains estiment par ailleurs qu’Affelnet n’apporte « *pas de bonus réel en tout cas tel qu’[il] est paramétré dans l’académie*⁹⁶³ » et qu’« *à force de faire de l’égalité, on fait de l’injustice* » – pointant, à cet égard, le déséquilibre observé avec l’offre de formation : « *les flux démographiques ne sont pas nécessairement là où est l’offre* ». Au final, « *on crée de la frustration qui dessert la réflexion sur l’orientation* ».

4. Conclusion

Au terme de ce chapitre consacré à l’orientation au collège, force est de constater la persistance des constats maintes fois soulignés par les multiples travaux de recherche. Ces derniers ont en effet montré les liens qu’entretiennent les variables socio-économiques relatives à la famille avec la réussite scolaire. L’influence de l’origine sociale sur les aspirations des familles se manifeste clairement dans les discours tenus par les élèves, qui puisent pour la plupart d’entre eux dans la sphère familiale les raisons de leurs choix en matière d’orientation. De fait aux inégalités sociales de réussite viennent s’ajouter des inégalités sociales dans les comportements individuels, le degré d’auto-sélection dans les demandes des familles étant très inégal.

La permanence de ces constats tient notamment au fait que les élèves et/ou leurs familles continuent de faire des choix d’orientation manifestement hiérarchisés et déterminés par les résultats scolaires, les caractéristiques du parcours antérieur au collège, l’appartenance sociale, le sexe ou encore le territoire dans lequel l’élève est scolarisé. Les déterminismes sous-jacents à ces choix transparaissent également dans les propos tenus par les personnels qui renvoient avant tout à la perception qu’ont les élèves, leurs familles, mais aussi les personnels de ce qui se joue dans l’alternative proposée en fin de collège : soit une poursuite d’études au LEGT (laquelle permet de maintenir le champ des possibles ouvert tout en retardant une réflexion relative à l’insertion professionnelle qui pour l’heure semble vague et lointaine pour la plupart des collégiens), soit une entrée dans 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 l’organisation et du fonctionnement de la voie professionnelle, les uns comme les autres voient avant tout dans une orientation professionnelle, y compris lorsqu’elle est désirée, un choix rétrograde pour la suite du parcours parce que perçu comme irréversible.

Or, l’organisation de la procédure d’orientation, de par la place prépondérante qu’elle accorde aux demandes des familles, ne corrige qu’à la marge les biais contenus dans ces demandes. La recherche a montré en effet que si les conseils de classe tendent à écarter les demandes qui leur apparaissent trop ambitieuses, il n’en va pas de même pour celles qui pourraient dénoter un manque d’ambition au regard des résultats scolaires de l’élève. Le sens de cette inflexion que l’on observe, de l’enseignement général vers l’enseignement professionnel, est en fait emblématique de la hiérarchie implicite des voies de formation qui sous-tend, aujourd’hui encore et malgré les réformes, les décisions prises en matière d’orientation.

Le processus d’apprentissage étant fondé sur l’assimilation des connaissances accumulées aux étapes antérieures, toute prise en charge différenciée des élèves au sein de classes de troisièmes différentes se traduit par une orientation elle-même très différenciée. À ce stade du cursus, quelle que soit la façon de les

⁹⁶⁰ Académie de Montpellier.

⁹⁶¹ Académie de Besançon.

⁹⁶² Académie de Dijon.

⁹⁶³ Académie de Créteil.

appréhender, les variables scolaires⁹⁶⁴ continuent d'expliquer la plus grande partie des choix éducatifs. Or, si l'affectation dans la voie générale et technologique publique obéit aux règles de la sectorisation géographique⁹⁶⁵, pour la majorité des formations, les capacités d'accueil dans la voie professionnelle sont limitées et la sélection des élèves dans le cadre de l'affectation se fait à partir d'un barème basé sur les évaluations scolaires et sur des bonifications complémentaires.

On peut à cet égard s'interroger sur les raisons qui ont conduit à la disparition du bonus premier vœu qui permettait, à tout le moins, d'atténuer le poids des résultats scolaires. Cette décision prise au niveau national a été légitimée par l'existence de stratégies avérées conduisant les élèves les plus fragiles à demander en priorité la formation qu'ils jugeaient avoir le plus de chances d'obtenir, transformant ainsi un premier vœu en « faux premier vœu ». Toutefois, deux remarques s'imposent ici. La première concerne la nature du lien établi par les décideurs entre la position sociale de l'élève et l'expression de ses choix d'orientation. Sauf à considérer que la recherche établit un lien de causalité en lieu et place d'une corrélation statistique, nombre d'élèves qui exprimaient de façon authentique un premier vœu se trouvent aujourd'hui pénalisés sans que l'on puisse en quantifier le nombre. La deuxième renvoie aux acquis de la recherche qui, s'ils ont mis en évidence des formes d'autocensure chez les élèves les plus défavorisés, ont également souligné la tendance des familles des milieux favorisés à maintenir une demande de passage en seconde générale et technologique même lorsque les résultats ne permettaient pas objectivement de l'envisager. Or, dans ce cas, rien dans la procédure ne vient corriger ce biais.

En fait, et contrairement à Parcoursup pour les lycéens, les décideurs en sont réduits pour l'heure à formuler des hypothèses, faute de disposer au niveau national⁹⁶⁶ d'un véritable outil de pilotage qui soit de nature à permettre d'appréhender finement les effets des politiques académiques en matière d'orientation et d'affectation. Pourtant, dans bien des situations l'écart important que l'on observe entre le taux d'affectation et le taux de satisfaction⁹⁶⁷ devrait conduire à s'interroger sur le décalage perceptible entre le discours autour d'une orientation choisie et la réalité que vivent chaque année des milliers de collégiens.

On mesure ici toute l'importance de l'accompagnement et de l'aide à l'orientation au collège. Cette nécessité est d'autant plus forte que le palier d'orientation de fin de troisième demeure déterminant pour la suite du parcours des élèves, en particulier pour les formations scientifiques et techniques⁹⁶⁸. Les constats de l'orientation à ce niveau du parcours scolaire interrogent non seulement la pertinence du discours autour du manque supposé d'ambition des familles, mais aussi le rôle que joue le collège en matière de correction des trajectoires scolaires. Or, il ressort des observations en établissements que dans la plupart des cas, les actions mises en place en matière d'accompagnement et d'aide à l'orientation restent « classiques » et sans doute insuffisantes pour faire évoluer des comportements qui paraissent pour certains bien ancrés dans des traditions locales. Et ce d'autant plus que les indicateurs sur le devenir à moyen terme des élèves font cruellement défaut. Rares sont les établissements qui sont en mesure de mettre en avant une stratégie lisible et partagée en matière d'orientation des élèves qui soit de nature à fédérer au-delà des professeurs principaux et des psy-EN. Pourtant, de nombreux professeurs abordent déjà dans le cadre de leur enseignement des thématiques en lien avec l'orientation telles que la lutte contre les inégalités de genre. Les préjugés sur les métiers et les formations sont en effet d'autant plus prégnants qu'ils se conjuguent avec des stéréotypes de genre qui touchent toutes les formations. Sans doute conviendrait-il de donner plus d'écho à ces initiatives et de les coordonner.

Refonder la collaboration entre professionnels de l'orientation, enseignants et parents, et recenser les différents intervenants, comme les CPE et les professeurs documentalistes, nécessite de préciser ce que l'institution attend précisément de chacun d'eux. Affirmer que l'orientation est l'affaire de tous relève du mantra et ne convainc que ceux qui en sont déjà convaincus. Que les personnels invoquent le manque de

⁹⁶⁴ Évaluation par disciplines, auxquelles s'appliquent les coefficients des notes selon la spécialité ou famille de métiers demandée. Évaluation du niveau de maîtrise des huit composantes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

⁹⁶⁵ Selon la domiciliation de leurs responsables légaux, les élèves bénéficient de bonifications sur certains lycées, correspondant à leur secteur d'affectation ou à leur secteur de rattachement. La majorité des lycées sont sectorisés.

⁹⁶⁶ L'affectation est du ressort de l'IA-Dasen par délégation de compétences du recteur d'académie.

⁹⁶⁷ Appréhendé à partir du premier vœu.

⁹⁶⁸ Rapport CGE-IGEN-IGAENR, n° 2016-093, *La contribution des formations scientifiques, techniques et industrielles au développement industriel*, décembre 2016.

temps, de considération, de formation ou encore fassent valoir leur « incompétence » dans ce domaine, l'expression de ces réponses, eu égard aux enjeux pour les jeunes, exige que l'on sorte du statu quo en matière d'orientation. L'efficacité du processus est nécessairement liée au degré d'implication de chacun.

Ainsi, ce qui est en jeu avec le parcours Avenir réside moins dans le slogan⁹⁶⁹ que dans la notion qui le porte, à savoir celle de parcours. Celle-ci rompt avec la prise en charge traditionnelle de publics spécifiques, à des moments précis de la scolarité (paliers d'orientation). Non seulement elle concerne chaque élève, mais elle s'inscrit dans la durée, posant au passage la question de la traçabilité de ce parcours personnalisé. Elle conduit de fait à rechercher, au sein de l'établissement, de nouvelles modalités d'action plus collectives de nature à transcender les clivages inhérents aux identités professionnelles des différents acteurs de l'établissement. C'est à cette condition que l'on passera du slogan à l'espoir qu'il suscite !

5. Préconisations

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.

⁹⁶⁹ Il est à noter qu'une appellation plus simple du PIIODMEP a été proposée au CSE du 3 juin 2015 par le ministère en charge de l'éducation nationale : « Parcours Avenir ». Cependant le nom « parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel » ainsi que son acronyme PIIODMEP étant inscrits dans la loi, ils ne disparaissent pas pour autant.

Chapitre 2. Bac – 3

Au cours des trois dernières décennies, plusieurs rapports ont mis en évidence la nécessité de faire évoluer le lycée d'enseignement général et technologique. Leurs recommandations se recoupent largement et les principaux éléments de diagnostic permettent de dégager cinq constats majeurs :

- une seconde générale et technologique qui ne joue pas son rôle de détermination, mais sert en définitive davantage à trier les élèves en référence à une hiérarchie quasi explicite des différentes filières conduisant au baccalauréat ;
- des séries ou filières de cycle terminal qui ne correspondent pas (ou mal) à leurs finalités explicites et dont l'horizon est davantage défini par rapport au baccalauréat que par rapport à un trajet ultérieur dans l'enseignement supérieur ;
- un lycée dont ni l'architecture générale ni les modes de travail et de fonctionnement ne préparent vraiment à l'enseignement supérieur et à ses exigences quant à l'autonomie des étudiants ;
- une organisation des études qui laisse peu de place à l'autonomie du lycéen, que ce soit dans ses apprentissages ou dans le déroulement et l'organisation de son parcours ;
- une organisation qui laisse également peu de place à l'autonomie des établissements dans un accompagnement adapté à la réalité des élèves accueillis ou dans l'organisation des parcours proposés.

Tous ces constats font l'objet d'un large consensus en faveur d'une réforme visant à doter le pays d'un lycée adapté à ses ambitions, telles qu'inscrites dans la loi et confortées par les démarches comparables dans tous les pays développés, comme en témoignent les objectifs de Lisbonne : un lycée contribuant à offrir une qualification de tous les élèves et à conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et 60 % jusqu'à un diplôme d'enseignement supérieur.

Or, le lycée constitue l'une des « masses de granit »⁹⁷⁰ sur lesquelles s'est bâtie la société française. C'est d'ailleurs ce qui explique l'intérêt qu'il suscite auprès des élèves, des familles et des personnels. En 2009, lors de la présentation des conclusions de la mission d'information parlementaire consacrée à la réforme du LEGT, le rapporteur estimait que la réforme de la voie professionnelle, engagée au même moment, était susceptible d'inspirer sur certains points les modalités de fonctionnement du lycée général et technologique. Cette préconisation constituait à ses yeux « *le levier d'Archimède sur lequel doit s'appuyer la réforme du lycée général et technologique* » ; ce cycle d'enseignement ne devant plus être pensé comme une fin en soi « [...] *couronnant un parcours scolaire commencé à l'école primaire et sanctionné par le rite du baccalauréat* ».

De son côté, la rénovation de la voie professionnelle engagée à l'époque était justifiée par « *l'objectif premier d'augmenter le niveau de qualification des jeunes sortants du système de formation. Pour ce faire, il est nécessaire de réduire fortement le nombre de jeunes quittant prématurément le système éducatif, de conduire un plus grand nombre d'entre eux au baccalauréat professionnel et de faciliter la poursuite vers des études supérieures, notamment vers l'enseignement technique supérieur*⁹⁷¹ ».

Moins d'une décennie plus tard, la crainte que le baccalauréat ne devienne « *un simple certificat d'études secondaires, sans aucun lien ni avec la préparation d'un projet d'avenir ni avec les processus d'accès à l'enseignement supérieur* », ⁹⁷² a conduit à le réformer en profondeur et à repenser l'organisation même des enseignements au lycée. Tandis que le chantier de la voie professionnelle était justifié, cette fois-ci par, un déficit d'attractivité lié à une valorisation insuffisante des formations professionnelles, une adaptation

⁹⁷⁰ Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du règlement par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale à la suite des travaux de la mission sur la réforme du lycée et présenté à l'Assemblée nationale le 27 mai 2009 par Benoist Apparu, député.

⁹⁷¹ Circulaire n° 2009-028 du 18 février 2009, *Mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2009*.

⁹⁷² Extrait de la lettre de mission adressée à Pierre Mathiot, ancien directeur de l'Institut d'études politiques (IEP) de Lille, auquel Jean-Michel Blanquer ministre en charge de l'éducation nationale, a confié une mission de réflexion sur l'avenir du baccalauréat. À l'issue des consultations menées, Pierre Mathiot a remis son rapport, *Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles*, le 24 janvier 2018.

jugée souvent insuffisante de l'offre de formation aux besoins des territoires et aux enjeux d'avenir et par des taux d'insertion trop faibles (35 % des jeunes sont au chômage sept mois après la fin de leurs études), avec des situations cependant contrastées suivant les formations et les secteurs d'activités.

C'est tout l'objet de ce chapitre que de dresser, au moment où le lycée connaît une réforme globale de son fonctionnement⁹⁷³, un état des lieux de l'orientation⁹⁷⁴ à la fois quantitatif et qualitatif, afin de saisir la nature des évolutions qui l'affectent et de mesurer l'écart qui peut exister entre le principe du continuum bac – 3, bac + 3 – entendu comme la nécessité d'accompagner l'élève tout au long de son parcours vers et dans l'enseignement supérieur – et la façon dont il est perçu et mis en œuvre au sein des établissements secondaires.

1. L'orientation au lycée

Comme pour le palier d'orientation de troisième, les demandes et les décisions d'orientation sont formulées à la fin de la classe de seconde générale et technologique dans le cadre des voies d'orientation définies par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale⁹⁷⁵. Par conséquent, la voie professionnelle ne peut pas faire l'objet d'une décision d'orientation. Les voies d'orientation ainsi définies n'excluent pas des parcours scolaires différenciés, à la demande ou avec l'accord de la famille ou de l'élève majeur. Ces derniers sont autorisés par le chef d'établissement après consultation des conseils de classe d'origine et d'accueil. Ils relèvent *in fine* d'une autorisation du recteur, comme le prévoit le code de l'éducation⁹⁷⁶.

Au niveau national, les décisions d'orientation vers la classe de première générale augmentent de façon significative en 2019⁹⁷⁷ (cf. annexe 13). Ainsi, les deux tiers des élèves (67,2 %) obtiennent une décision d'orientation vers la voie générale en 2019, soit une augmentation de 2,1 points par rapport à 2018. Par voie de conséquence, les décisions d'orientation vers la voie technologique diminuent et passent de 29,2 % à 27,8 % soit un recul de 1,4 point. Nonobstant une légère diminution par rapport à 2018, l'écart entre les demandes et les décisions d'orientation dans la voie générale demeure positif et atteint 4,5 points en 2019⁹⁷⁸. Symétriquement, les écarts entre les demandes et les décisions d'orientation vers les séries technologiques demeurent négatifs quelle que soit la série, à l'exception de la série STD2A, très attractive et proposée par un nombre réduit d'établissements.

On retrouve en seconde, comme au collège, l'expression de la hiérarchie implicite qui sous-tend ces deux voies de formation. Dans un cas, la voie professionnelle offre aux collégiens les plus fragiles la possibilité d'atteindre le baccalauréat ; dans l'autre, c'est l'enseignement technologique – et plus particulièrement la série STMG – qui joue ce rôle de régulation des flux vers l'enseignement général.

Le poids de la série STMG dans la voie technologique doit cependant être relativisé pour chaque académie. Il varie en effet de 10,4 % à 24,7 % selon les académies avec un taux moyen de 14,1 % au niveau national⁹⁷⁹.

⁹⁷³ À noter que dans le référé de la Cour des comptes, celle-ci estime dans sa conclusion que « *L'accélération du mouvement engagé de transformation des lycées généraux et technologiques et des lycées professionnels en lycées polyvalents permettrait en outre d'expérimenter le rapprochement de la voie technologique, spécifique au système éducatif français, et de la voie professionnelle, à bien des égards redondantes* ».

⁹⁷⁴ Pour des raisons qui tiennent à la crise sanitaire qui a manifestement eu des répercussions sur les décisions prises en matière d'orientation en 2020, la campagne d'observation retenue dans ce chapitre est celle de 2019.

⁹⁷⁵ Dans le cadre de la réforme du lycée, l'arrêté du 19 juillet 2019 a fixé les nouvelles voies d'orientation à l'issue de la classe de seconde GT : les classes de première puis de terminale préparant soit au baccalauréat général, soit aux différents bacs technologiques (STMG, STI2D, STL, ST2S, STAV, STD2A, STHR, S2TMD), soit au brevet de technicien métiers de la musique.

⁹⁷⁶ Article D. 333-18-1.

⁹⁷⁷ Note Dgesco. Les données traitées concernent les demandes d'orientation des familles avant le conseil de classe du troisième trimestre, les décisions prononcées par le chef d'établissement après ce conseil de classe, ainsi que les appels formulés par les familles et les demandes de maintien à l'issue de l'entretien avec le chef d'établissement. Elles sont arrêtées au 14 juillet de chaque année scolaire et doivent être distinguées des constats de rentrée réalisés par la Depp au mois d'octobre, qui précisent le nombre d'élèves réellement présents dans les classes. Elles proviennent de l'enquête annuelle réalisée auprès des services académiques d'information et d'orientation (SAIO) des rectorats qui obtiennent ces informations de chaque établissement public du second degré de métropole et d'outre-mer.

⁹⁷⁸ Sur 15 034 cas de désaccords, plus de la moitié (53,6 %) des familles se conforment à la décision du chef d'établissement, un tiers (33,6 %) demandent le maintien dans la classe d'origine (5 045 demandes) et 12,8 % font appel. Repères pour l'orientation et l'affectation des élèves, Édition 2020, Dgesco.

⁹⁷⁹ Dgesco, *Repères pour l'orientation et l'affectation des élèves*, Édition 2020.

1.1. Des choix d'orientation en seconde générale et sous-tendus par une hiérarchie implicite des voies de formation

À l'issue de la classe de seconde générale et technologique, les décisions d'orientation vers la classe de première s'élevaient à 95 % en 2019 et présentent une hausse de + 0,7 point, après une baisse ponctuelle en 2018. Sur la même période, les demandes d'orientation en première passent quant à elles de 94,8 % à 95,1 % (+ 0,3 point). Dans le cadre de la réforme du lycée, la disparition des séries générales et la mise en place des enseignements de spécialité ont renforcé l'attractivité de la voie générale. Cette augmentation de la demande vers la voie générale s'accompagne d'une baisse de la demande globale vers les séries technologiques. Toutefois, cette baisse se répartit de façon très inégale, les séries ST2S, ST2L et surtout STI2D connaissant de fortes baisses.

Au lycée, comme au collège, les filles et les garçons n'affichent pas les mêmes ambitions scolaires. Près de trois filles sur quatre demandent une première générale tandis que les garçons font montre d'une appétence nettement supérieure pour la voie technologique (cf. tableau n° 1).

Tableau n° 1 : Orientation à l'issue de la seconde générale et technologique pour la rentrée 2020
Comparaison filles-garçons (source Dgesco) en %

		Première générale	Total 1 ^{re} Techno	Voie professionnelle			
				1 ^{re} PRO	2 ^{de} PRO	1 ^{re} année de CAP	Total
Demandes (DM)* des familles/ Décision (DC) du CE**	Filles	DM 73,2 DC 70,2	DM 22,9 DC 26,2	DM 2,7	DM 0,6	DM 0,3	DM 3,6 DC 3,3
	Garçons	DM 67,8 DC 63,8	DM 26,8 DC 31	DM 3,9	DM 0,8	DM 0,4	DM 5,1 DC 4,9
	Total	DM 70,8 DC 67,3	DM 24,6 DC 28,4	DM 3,2	DM 0,7	DM 0,4	DM 4,3 DC 4

* Demandes formulées par les familles avant le conseil de classe du troisième trimestre

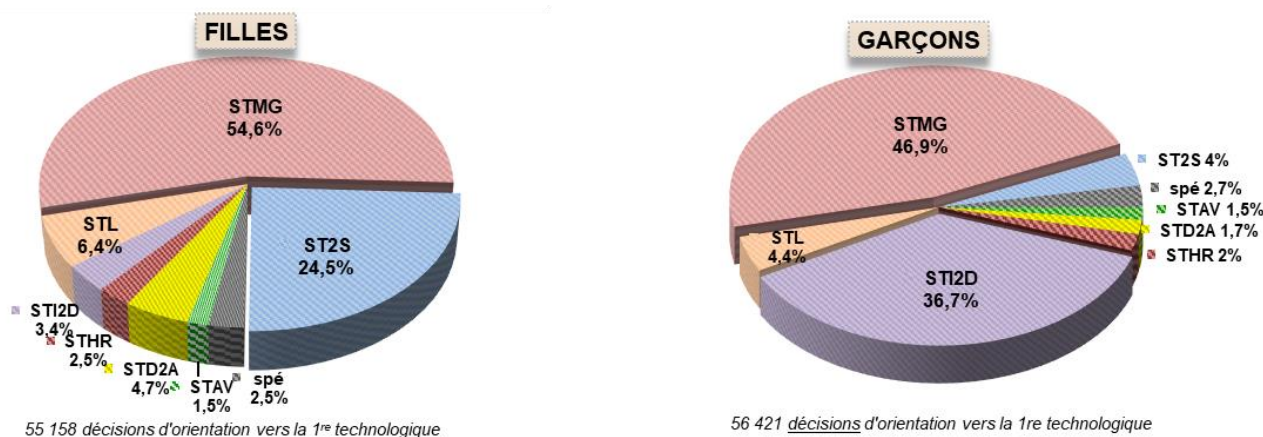
** Décisions arrêtées par le chef d'établissement à l'issue des conseils de classe après dialogue avec la famille et avant l'appel

Ainsi, d'une année sur l'autre, les garçons se sont davantage orientés en fin de troisième vers l'enseignement professionnel, et en fin de seconde vers l'enseignement technologique. Des choix qui non seulement ne sont pas corrigés, mais sont amplifiés par les décisions des conseils de classe.

À ces choix entre les voies de formation s'ajoutent des choix de spécialité également très différents selon le genre (cf. graphique 1).

Tout semble se passer comme si la question du genre s'affirmait à chaque moment clé du parcours des élèves.

Graphique 1 : Décisions d'orientation vers la voie technologique à l'issue de la classe de seconde générale et technologique



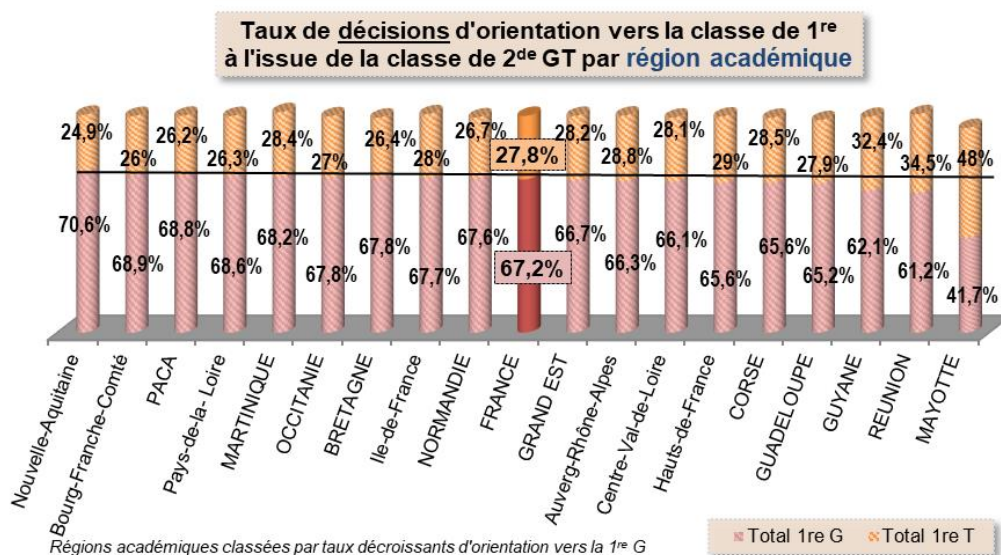
Source : Dgesco

1.2. Des disparités territoriales importantes

- **Disparités selon les régions académiques et les académies**

Le graphique 2 rend compte des disparités entre régions académiques. Les décisions d'orientation par région vers les classes de première générale varient de 41,7 % à 70,6 %, mais, à l'exception de Mayotte, ces écarts ne sont plus que de 10 points (variation comprise entre 60 % et 70 %). Par construction, les variations pour l'enseignement technologique sont comprises entre 24,9 % et 48 %. Pour les mêmes raisons, ces écarts ne sont plus que de 10 points (variation comprise entre 24,9 % et 34,5 %).

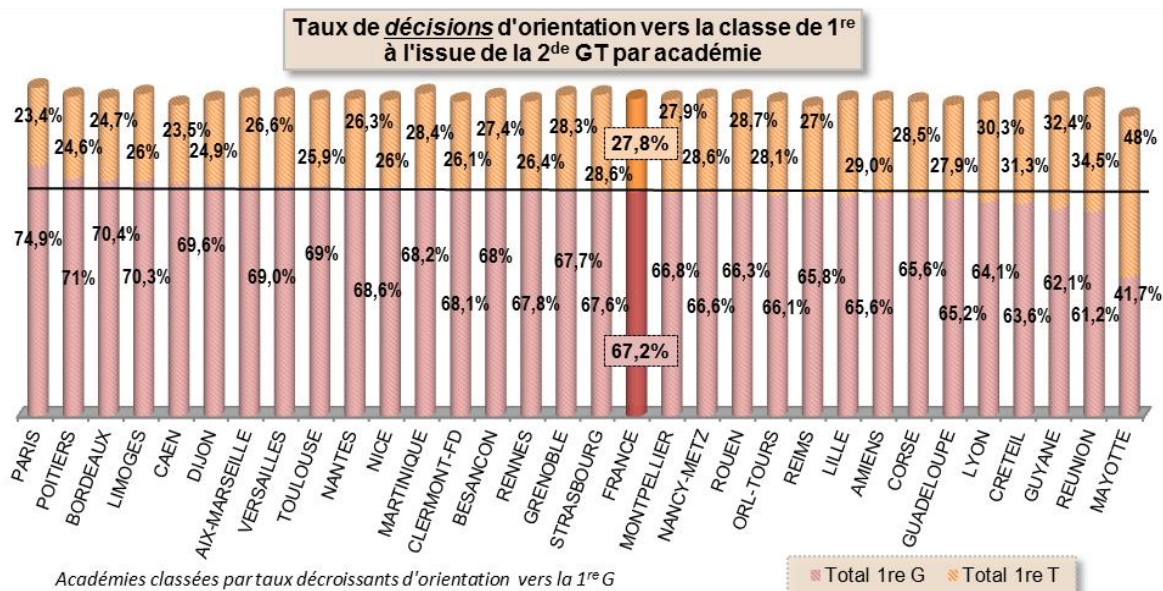
Graphique 2



Source : Dgesco

Au niveau des académies (cf. graphique 3), les décisions d'orientation vers la première générale, hors Mayotte, varient de 61,2 % à 74,9 % (67,2 % en moyenne à l'échelle nationale) et de 23,4 % à 34,5 % (27,8 % en moyenne à l'échelle nationale) pour l'enseignement technologique. Les décisions d'orientation vers la classe de première, toutes voies confondues, varient ainsi de 95,7 % à 98,3 %, avec une moyenne nationale de 95 %.

Graphique 3



Source : Dgesco

1.3. Des choix typés en matière d'enseignements de spécialité en classes de première et de terminale⁹⁸⁰

Dans le cadre de la réforme du lycée⁹⁸¹, à la rentrée 2019, 386 600 élèves de première générale ont choisi trois enseignements obligatoires de spécialité en plus des matières de tronc commun et des deux langues vivantes obligatoires. Près de 69 % d'entre eux ont choisi d'étudier les mathématiques, 47 % la physique-chimie, 43 % les sciences de la vie et de la Terre (SVT), 39 % les sciences économiques et sociales (SES), 35 % l'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) et 28 % les langues, littératures et cultures étrangères et régionales (LLCER)⁹⁸².

De façon générale, cinq spécialités ont été choisies par plus d'un tiers des élèves : mathématiques (68,6 %), physique-chimie (46,7 %), SVT (42,9 %), sciences économiques et sociales (39,2 %) et histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (34,9 %). À l'autre bout du spectre, on trouve les spécialités humanités, littérature et philosophie (HLP), et langues et cultures de l'Antiquité (LCA latin ou grec), choisies respectivement par 0,3 % et 0,1 % des élèves (soit 1 037 et 290 élèves). Les enseignements « scientifiques »

⁹⁸⁰ Notes d'informations, Depp, N° 19.48, novembre 2019, *Choix de trois spécialités en première générale à la rentrée 2019 : 15 combinaisons pour 80 % des élèves*, et N° 20.38, novembre 2020, *À la rentrée 2020, les élèves de terminale précisent leur choix de parcours*.

⁹⁸¹ Dans le cadre de la réforme du baccalauréat, dont la première édition se déroulera en juin 2021 (bac 2021), les anciennes séries littéraire (L), économique et sociale (ES) et scientifique (S) de la voie générale sont supprimées. Les élèves qui sont entrés en première générale à la rentrée 2019 n'ont pas opté pour une série. Ils ont dû choisir trois enseignements de spécialité parmi les 19 proposés (dont 7 enseignements artistiques). Ces enseignements de spécialité obligatoires viennent s'ajouter aux matières de tronc commun et aux deux langues vivantes obligatoires. Les trois spécialités de première seront ramenées à deux en terminale, avec un volume horaire de trois fois quatre heures par semaine en première, et deux fois six heures par semaine en terminale.

⁹⁸² Parmi les nombreuses combinaisons possibles, 28 % des élèves de première générale ont choisi la combinaison mathématiques, physique-chimie, SVT ; 8 % ont choisi histoire-géographie, mathématiques, SES et 7 % histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques langues, littératures et cultures étrangères et régionales SES. Au total, les choix sont plus ouverts que précédemment puisqu'il faut 15 combinaisons d'enseignements pour retrouver 80 % des élèves, 17 chez les filles et 13 chez les garçons.

(sauf sciences de la vie et de la Terre) ont été choisis plus souvent par les garçons que par les filles, davantage attirées par les enseignements des humanités, SES, histoire-géographie et langues-littératures.

Déjà plébiscitées en 2019, quatre matières se détachent à la rentrée 2020. Ainsi 64 % des élèves de première générale ont choisi d'étudier les mathématiques. 44 % ont choisi d'étudier les SES, 43 % la physique-chimie et 39 % la SVT. Si ces quatre matières étaient les plus demandées en 2019, l'ordre de préférence a cependant évolué. Bien que les mathématiques soient toujours les plus choisies, elles le sont un peu moins en 2020 (64 % contre 69 %). La tendance est inverse pour les SES, demandées en 2020 par 44 % des élèves.

Deux matières progressent en 2020 par rapport à 2019 : histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (35 % en 2019 et 38 % en 2020) et langues, littératures et cultures étrangères et régionales (28 % et 30 %). De façon générale, on observe un « rééquilibrage » des enseignements de spécialité choisis, les enseignements « scientifiques » (mathématiques, physique-chimie et SVT) connaissant un léger recul en 2020, au profit de sciences économiques et sociales, histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques et langues, littératures et cultures étrangères et régionales, tandis que la répartition par sexe entre enseignements de spécialité évolue assez peu entre 2019 et 2020. Bien que la hiérarchie globale ait légèrement évolué entre 2019 et 2020, les dix-huit premières triplettes qui regroupent 80 % des élèves de première générale à la rentrée 2020 sont exactement les mêmes qu'en 2019.⁹⁸³

Cette concentration de la demande des élèves et des familles apparaît encore plus importante si l'on observe les choix opérés en classe de terminale à la rentrée 2020. À elles seules, quinze doublettes accueillent 90 % des élèves de terminale générale et parmi les quatre combinaisons les plus fréquentes, qui regroupent la moitié des effectifs de terminale générale, trois sont « scientifiques ». Ces trois doublettes scientifiques regroupent 40 % des élèves⁹⁸⁴. *In fine*, 41 % des élèves de terminale générale ont choisi les mathématiques, un tiers la physique-chimie ou les sciences économiques et sociales (SES) et 27 % les sciences de la vie et de la Terre (SVT) ou l'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques.

Si certains élèves ont fait des choix qui ne correspondent à aucune des anciennes séries du baccalauréat⁹⁸⁵, il est à noter qu'aucun enseignement artistique⁹⁸⁶ n'entre dans la composition des quinze premières doublettes de terminale générale.

Enfin, la proportion de filles et de garçons dans les doublettes de terminale prolonge celle des choix de spécialités en première. Ainsi, près de neuf élèves sur dix ayant choisi « mathématiques et sciences de l'ingénieur (SI) » ou « mathématiques et numérique et sciences informatiques (NSI) » sont des garçons. La doublette « mathématiques et physique-chimie » demeure elle aussi largement masculine (64 %). À l'inverse, plus de huit élèves sur dix ayant choisi « humanités, littérature et philosophie et langues, littératures et cultures étrangères et régionales » ou « humanités, littérature et philosophie et SES » sont des filles. Celles-ci sont également surreprésentées dans les doublettes « langues, littératures et cultures étrangères et régionales et SES », « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques et langues, littératures et cultures étrangères et régionales », et « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques et humanités, littérature et philosophie ».

La sous-représentation des filles dans tous les enseignements scientifiques hormis SVT, constatée en première générale à la rentrée 2019, se trouve confirmée en terminale à la rentrée 2020.

1.4. Le parcours dans la voie professionnelle à l'issue de la classe de seconde et du CAP

Les données ci-dessous reflètent les demandes d'orientation vers la voie professionnelle à l'issue de la classe de seconde GT (cf. tableau n° 2). Celles-ci ne sont satisfaites qu'en fonction des places disponibles dans la formation demandée. Aussi, les décisions d'affectation favorables varient-elles selon la spécialité,

⁹⁸³ Elles regroupaient alors 82 % des élèves en 2019.

⁹⁸⁴ À la rentrée 2020, 20 % des élèves ont choisi mathématiques et physique-chimie, 13 % physique-chimie et SVT, et 7 % mathématiques et SVT.

⁹⁸⁵ Par exemple environ 11 000 élèves ont choisi d'étudier les SES et les SVT ou 5 000 autres ont choisi l'histoire-géographie et les SVT.

⁹⁸⁶ Comme en 2019, la première matière artistique est arts plastiques, avec 3,3 % des élèves l'ayant choisie en 2020, contre 3,1 % l'année précédente.

mais aussi les territoires. Elles varient ainsi de 1,5 % à 10,3 % selon les académies, avec une moyenne nationale de 4,5 %.

Tableau n° 2 : Accès à la voie professionnelle à la fin de la classe de seconde générale et technologique de 2017 à 2019

Pourcentages arrondis à la décimale

			2017	2018	2019	Écarts entre 2018 et 2019	Effectif total de référence concernée
accès à la voie professionnelle	demandes	filles	3,6	3,7	3,6	-0,1	411 080
		garçons	4,8	5,3	5,3	0	
		total	4,1	4,4	4,4	0	
	demande de la famille ayant reçu un avis favorable du conseil de classe	filles	4	3,9	3,6	-0,3	
		garçons	5,6	6,2	5,6	-0,6	
		total	4,7	5	4,5	-0,5	

Source : Dgesco

Affelnet-lycée peut également être utilisé en appui de l'affectation post CAP. Concernant l'admission en première professionnelle, Affelnet intègre alors la montée des élèves de seconde professionnelle et met à disposition les places offertes dans la voie professionnelle aux élèves issus tant de CAP que de la voie générale et technologique⁹⁸⁷. Ainsi 83 % des candidats affectés en première professionnelle sont issus de seconde professionnelle, 9 % de seconde GT et 5 % de CAP.

1.5. Bilan de la campagne d'automne de 2019⁹⁸⁸

Au total, on compte 4 050 candidats (dont 65,9 % de garçons), soit en moyenne 140 candidats par académie⁹⁸⁹. Globalement, 61,7 % des demandes de changement d'affectation (2 500) ont été satisfaites 5,7 % des candidats ont par ailleurs accepté une proposition d'affectation alternative, faute de places disponibles dans la formation demandée. Au final, les deux tiers des candidats (67,4 %) ont pu bénéficier d'un changement d'affectation (cf. tableau n° 3).

⁹⁸⁷ La disparition des séries en enseignement général a eu un impact sur le nombre d'affectés par Affelnet-lycée qui est passé de 68 048 élèves en 2018 à 38 183 en 2019, soit une diminution de 43,9 %. Quatre académies ont ainsi renoncé à l'usage d'Affelnet-lycée pour l'affectation dans cette voie : Amiens, Lille, Nantes et Reims.

⁹⁸⁸ Ces éléments quantitatifs s'appuient sur les données chiffrées de 29 académies.

⁹⁸⁹ Rappels : 2018, 134 candidats par académie ; 2017, 120 candidats ; 2016, 99 candidats.

Tableau n° 3 : Bilan de la campagne d'affectation d'automne en %

RÉPARTITION DES ÉLÈVES		Élèves ayant demandé un changement d'affectation		Élèves à qui il a été donné satisfaction		Élèves à qui une proposition alternative a été proposée et acceptée*		Élèves dont la demande n'a pas été satisfaite	
Classe d'origine	Sexe	Total	dont changement de voie d'orientation	Total	dont changement de voie d'orientation	Total	dont changement de voie d'orientation	Total	dont changement de voie d'orientation
2 ^{de} PRO	Fille	15,5	8	63,5	66,9	4,3	6,4	32,2	26,7
	Garçon	36,5	14,9	60,4	67,5	6,1	9,3	33,5	23,2
	Total	52	23	61,3	67,3	5,6	8,3	33,1	24,4
1 ^{re} année de CAP	Fille	4,9	2,5	56,1	56,3	7,1	8,7	36,9	35
	Garçon	14,9	6,2	57,4	57,7	7,3	11,5	35,4	30,8
	Total	19,8	8,8	57	57,3	7,2	10,7	35,7	32
2 ^{de} GT	Fille	13,5	8,2	67,5	57,5	3,6	12,7	28,8	29,8
	Garçon	14,3	9,6	65,6	60,4	6	13,1	28,3	26,5
	Total	27,8	17,8	66,5	59,1	4,9	12,9	28,6	28
TOTAL	Fille	34	18,8	63,9	61,7	4,4	6,4	31,7	31,9
	Garçon	65,9	30,8	60,7	63,3	6,3	9,4	33	27,3
	Total	100	49,6	61,7	62,7	5,7	8,3	32,5	29

Source : Dgesco

2. L'admission dans l'enseignement supérieur

En 2019, 897 956 candidats (soit une augmentation de 10,6 % par rapport à 2018) se sont inscrits et ont confirmé au moins un vœu sur Parcoursup, dont 71 % de néobacheliers. Ils ont confirmé 8,6 millions de vœux et de sous-vœux, dont 1,5 million uniquement pour les instituts de formation en soins infirmiers (IFSI). Les formations leur ont fait en retour près de 2,9 millions de propositions d'admission en 2019, soit en moyenne plus de trois propositions par candidat⁹⁹⁰.

Cette progression du nombre de candidats s'inscrit dans un contexte de croissance du nombre d'étudiants, mais aussi d'élargissement de l'offre de formation proposée sur la plateforme⁹⁹¹. Aux termes de la loi ORE, toute formation initiale de premier cycle de l'enseignement supérieur, y compris par la voie de l'apprentissage, accessible après un baccalauréat ou équivalent, doit en effet figurer sur Parcoursup : soit en raison de la nature de l'établissement porteur – la formation est dispensée par un établissement public, un établissement privé sous contrat ou un établissement d'enseignement supérieur privé d'intérêt général (EESPIG) – soit en raison de la nature du diplôme préparé – titre ou diplôme délivré au nom de l'État ou reconnu par l'État.

⁹⁹⁰ Soit une progression de près de 20 % par rapport à 2018.

⁹⁹¹ De nombreux candidats ont des projets qui ne relèvent pas de la plateforme (insertion professionnelle, études à l'étranger, etc.). Afin de mieux cerner ces demandes, les candidats ont la possibilité d'indiquer dans leur dossier s'ils envisagent un projet d'études ou professionnel qui n'est pas sur Parcoursup. Lors de la campagne de 2019, leur nombre était évalué à 219 331 candidats.

2.1. Une offre qui ne cesse de s'élargir

Pour pouvoir intégrer la plateforme nationale de préinscription, l'établissement et/ou la formation doit avoir fait l'objet d'un contrôle/d'une évaluation par l'État. En 2019, 14 742 formations, soit 1 534 formations supplémentaires, ont ainsi intégré Parcoursup. Les instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) et les établissements de formations du travail social (EFTS) ont ainsi attiré un grand nombre de candidats, avec souvent de nouveaux profils (personnes en reconversion professionnelle). En 2019, près de 110 000 candidats se sont ainsi inscrits sur la plateforme dans le cadre d'une reprise d'études.

De même, l'intérêt des lycéens et des étudiants pour les formations en alternance a conduit en 2019 à accélérer l'intégration d'établissements proposant des formations en apprentissage. 3 152 formations en apprentissage (+ 20,2 % par rapport à 2018) étaient ainsi présentes sur la plateforme, soit une offre de plus de 63 000 places, pour l'essentiel en BTS-BTSA.

Le gouvernement a par ailleurs décidé d'engager un plan d'ensemble relatif à la qualité des formations délivrées par les établissements privés d'enseignement supérieur, dont la demande sociale et le principe de liberté de l'enseignement ont entraîné le développement tandis qu'augmentait le nombre de jeunes accédant au baccalauréat. Toutes les formations de l'enseignement supérieur dont la qualité académique est contrôlée par l'État (évaluation, inspection, agrément, etc.), qu'elles soient dispensées par un établissement public ou privé, sont désormais distinguées par des labels graphiques⁹⁹².

Par ailleurs, les établissements privés, qui avaient déjà la possibilité de délivrer un diplôme d'établissement conférant le grade de master, après évaluation des formations, voient celle-ci étendue au grade de licence. Les critères pris en compte pour l'octroi de ce dernier sont la qualité académique de la formation, l'adossement à la recherche, la politique sociale de l'établissement et l'inscription dans une politique de site.

2.2. Un accompagnement aux différentes étapes de la procédure

Les candidats et leurs familles ont pu solliciter au cours de la procédure un conseiller ou les services académiques pour poser des questions, signaler une difficulté dans leur dossier ou demander un conseil. Ce service usager multicanal s'est doté de nouvelles fonctionnalités afin de s'adapter à tous les publics (service d'écoute accessible aux sourds et malentendants) et au calendrier de la procédure (permanences exceptionnelles soir et week-end lors d'étapes clés de la procédure). En complément des dispositifs d'assistance et de conseils mis à la disposition des candidats, huit campagnes d'appels téléphoniques à grande échelle ont été organisées⁹⁹³.

Destinée à améliorer la lisibilité et l'accessibilité de l'offre de formation sur Parcoursup, une carte interactive des formations⁹⁹⁴ permet désormais aux candidats d'effectuer des recherches en saisissant des mots clés, des filières de formations et/ou en sélectionnant une zone géographique précise. Sa mise en ligne s'est accompagnée de la simplification et de l'harmonisation des sigles des formations afin de faciliter les recherches des candidats en affichant les intitulés de formations qu'ils connaissent et utilisent.

En parallèle, de nombreux dispositifs d'accompagnement ont été mis en place : un site Terminales 2018-2019, 5 000 étudiants ambassadeurs désignés dans les licences, écoles et instituts de formation pour développer l'information par les pairs au service des lycéens et leur permettre d'en savoir plus sur

⁹⁹² Un label spécifique comportant la mention du contrôle de l'État est ainsi prévu par type de formation (classe préparatoire aux grandes écoles, préparation à une licence, BTS, diplôme national des métiers d'arts et de design, DUT, etc.). Ces labels ont été affichés, pour les formations concernées sur Parcoursup dans le cadre de la campagne pour la rentrée 2019. Par ailleurs, la qualification d'établissement d'enseignement supérieur privé d'intérêt général (EESPIG) distingue les établissements associatifs d'enseignement supérieur privés à but non lucratif concourant aux missions de service public de l'enseignement supérieur. 61 établissements sont ainsi périodiquement évalués par une instance nationale (HCÉRES, commission des titres d'ingénieur, commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion) et délivrent des diplômes autorisés par le ministère (diplômes d'ingénieur, diplômes de commerce et de gestion visés) ou préparent à un diplôme national.

⁹⁹³ Plus de 110 000 candidats ont été contactés et 250 000 appels passés.

⁹⁹⁴ Réalisée en collaboration avec le Laboratoire bordelais de recherche en informatique (Labri), avec les données de l'Onisep, la carte est enrichie d'informations telles que le « taux d'accès » de la formation en 2018, le pourcentage des catégories de bacheliers admis dans la formation en 2018, le nombre de places en 2019 ou encore les formations similaires à la formation initialement recherchée.

les formations et la vie étudiante, 14 742 référents handicap désignés par les formations présentes sur Parcoursup, etc.

2.3. Un aménagement des cursus universitaires

Depuis la loi ORE, les étudiants peuvent bénéficier d'une individualisation de leur parcours en licence. Ce parcours personnalisé peut prendre la forme d'un allongement de la durée d'études (quatre années ou plus) d'un cursus accéléré (en deux ans), ou de modules complémentaires. En 2018-2019, ces parcours aménagés ont ainsi concerné 15 150 étudiants inscrits à l'université (99 % en licence, 1 % en Paces).

Dans un tiers des cas, il s'agit d'un allongement de la durée d'études et dans les deux tiers d'enseignements complémentaires. 80 % des étudiants en cursus aménagé ont accepté un « oui si » en licence ou Paces à l'université dans Parcoursup⁹⁹⁵.

Au total, 3,5 % des nouveaux entrants et des nouveaux bacheliers bénéficient d'un aménagement de cursus. Ce chiffre s'élève à 13 % pour les bacheliers professionnels inscrits à l'université, ce qui représente 1 375 étudiants. Il est respectivement de 7,7 % et 2,4 % pour les bacheliers technologiques et généraux. Ainsi, deux fois plus de parcours personnalisés ont été proposés aux candidats, avec 218 000 « oui si » répartis entre 911 formations⁹⁹⁶.

2.4. Une progression des demandes de poursuite d'études qui cache de fortes disparités

En 2019, 651 000 lycéens scolarisés en France se sont inscrits sur Parcoursup et 96,3 % d'entre eux ont confirmé au moins un vœu⁹⁹⁷ (cf. tableau n° 4). Malgré la baisse du nombre d'élèves de terminale à la rentrée 2018 (-1,1 %), les lycéens, en particulier ceux des séries technologiques et professionnelles, sont plus nombreux à confirmer un vœu (+1,2 % en moyenne, +4,4 % en série professionnelle, +3,7 % en série technologique, -0,2 % en série générale). En moyenne, un candidat a confirmé neuf vœux ou sous-vœux – un chiffre en progression, notamment en raison de l'intégration des IFSI dans Parcoursup.

⁹⁹⁵ 21 400 propositions acceptées en licence ou Paces avec « oui si » (ce chiffre est supérieur au nombre de cursus aménagés, car l'acceptation d'une proposition dans Parcoursup ne se traduit pas toujours par une inscription dans la formation acceptée). Source : Parcoursup 2018 et enquête SISE inscriptions 2018-2019 du 15 janvier 2019.

⁹⁹⁶ Un exemple de dispositif « oui si », l'université de Bourgogne a créé « AGIL, parcours personnalisé de formation », un dispositif totalement inédit pour les candidats admis en « oui si » dans le supérieur. Quelle que soit la mention de licence choisie, les étudiants inscrits dans le dispositif AGIL suivent deux types d'enseignement : quelques UE de L1 classique, qui leur permettent de capitaliser des crédits ECTS et de bien s'intégrer dans la formation de leur choix, mais aussi des modules de remédiation transversale et disciplinaire. Ces modules (« apprendre à apprendre », « orientation », « français », « mathématiques », « anglais ») sont pilotés par des enseignants-chercheurs de l'université, mais confiés à des professeurs du secondaire, des doctorants, des conseillers d'orientation-psychologues avec pour visée de renforcer le continuum bac - 3, bac + 3 et de valoriser le tutorat par les pairs, tous deux facteurs de réussite dans le supérieur. Les étudiants « oui si » bénéficient également d'un parrainage renforcé (par un enseignant-référent et un pair issu de L3) et signent un contrat pédagogique de réussite.

⁹⁹⁷ Parcoursup 2020 Les vœux d'orientation des lycéens pour la rentrée Note Flash du SIES, avril 2019.

Tableau n° 4 : Candidats inscrits
Part des candidats effectifs et vœux⁹⁹⁸ confirmés, selon la classe de terminale

Classe de terminale	Nombre de candidats	Part des candidats effectifs	Nombre de candidats effectifs	Nombre moyen de vœux
Générale	381 381	98,5 %	375 654	9,2
<i>dont S</i>	<i>198 095</i>	<i>99 %</i>	<i>196 127</i>	<i>10</i>
<i>ES</i>	<i>128 712</i>	<i>98,1 %</i>	<i>126 329</i>	<i>9,</i>
<i>L</i>	<i>54 574</i>	<i>97,5 %</i>	<i>53 198</i>	<i>6,8</i>
Technologique	149 337	96,4 %	144 005	10
Professionnelle	120 228	89,1 %	107 165	6,7
Ensemble	650 946	96,3 %	626 824	9

Lecture : Au total, 650 946 élèves de terminale se sont inscrits sur Parcoursup. Parmi ceux-ci, 626 824 ont confirmé au moins un vœu hors apprentissage, ce qui représente 96,3 % de candidats.

Source : Parcoursup, campagne 2019, traitement SIES

Si un tiers (33,7 %) des élèves de la voie générale optent pour une poursuite d'étude en licence, ce chiffre recouvre de fortes disparités selon la nature du baccalauréat, le sexe et l'académie (cf. annexe 14). Il varie ainsi de un à cinq selon la nature du baccalauréat. Alors que les trois quarts des lycéens de la série littéraire envisagent une poursuite d'études à l'université, ils ne sont que 15 % dans les séries technologiques et 6 % dans la voie professionnelle. De même, les filles sont sensiblement plus nombreuses que les garçons (respectivement 38,7 % et 28,2 %) à demander une poursuite d'études à l'université. Quant à la part de la demande à destination de l'université, elle dépend de l'offre de formation disponible ; Paris, avec 41,6 % de demandes d'inscription à l'université (soit dix points de plus que la moyenne nationale), se distingue nettement à cet égard des autres académies.

En moyenne, la répartition des vœux des candidats est la suivante : 34 % de vœux en licence, 31 % en BTS, 13 % en DUT et 7 % en CPGE. Cette répartition n'évolue pas malgré l'élargissement de l'offre de formations sur Parcoursup, à l'exception de la place désormais occupée par les filières sanitaires et sociales qui représentent en moyenne 6 % des vœux⁹⁹⁹.

Les formations de licence représentent ainsi près de la moitié des vœux formulés par les lycéens généraux, le DUT 14 % et les CPGE 11 %. Quant au BTS, il représente plus des trois quarts des vœux des bacheliers professionnels et la moitié de ceux des bacheliers technologiques.

En 2019, un tiers des néobacheliers n'ont formulé qu'un seul type de vœu. C'est notamment le cas pour le BTS (29 %) et la licence (21 %). Un tiers en exprime deux. Les formations sanitaires ou sociales – essentiellement des IFSI – ont quant à elles été choisies par un candidat sur dix ; pour 13 % d'entre eux, c'est la seule filière demandée. Elles représentent ainsi 10,4 % des vœux confirmés. Les IFSI, avec 9,6 % des vœux confirmés, sont d'ailleurs la formation la plus demandée sur Parcoursup, suivie par la licence de droit (4,6 % des vœux) et la PACES (3,3 % des vœux).

Comme en 2018, la licence, demandée par sept candidats sur dix, demeure la filière de formation qui attire le plus grand nombre de candidats. Toutefois, si les deux tiers (68 %) des candidats ont confirmé au moins

⁹⁹⁸ Dans cette étude, un vœu correspond, pour les STS, IUT, CPGE et DCG, au choix d'établissement pour une spécialité donnée ; pour les licences, à l'intitulé de licence dans un établissement (sauf Paces Île-de-France et quelques autres formations particulières, voir annexes) ; pour les diplômes d'état (DE) du domaine sanitaire et social à un établissement coché par le candidat ; en revanche, pour les formations sur concours (écoles d'ingénieurs, de commerce et de management, d'art, DN MADE et bachelors) un vœu correspond à un concours coché par le candidat, quel que soit le nombre d'établissements ensuite sélectionnés.

⁹⁹⁹ Mais 10 % de celles des lycéens technologiques et 8 % de celles des lycéens professionnels.

une licence dans leur liste de vœux, cette part ne dépasse pas les 50 % pour les candidats ayant fait aussi un vœu en BTS. À l'inverse, elle atteint 87 % pour les candidats ayant fait également un vœu en CPGE.

Cet attrait pour la licence enregistre ainsi une forte progression en 2019¹⁰⁰⁰. Avec 256 000 vœux, le droit représente ainsi 16 % des vœux en licence en 2019 (en progression de 1,5 point), suivi des Staps (8 %, inchangé) et d'économie-gestion (7 %, - 0,5 point). En comparaison, la Paces a recueilli 187 000 vœux (+ 7 % par rapport à 2018) (cf. tableau n° 6).

Tableau n° 6 : Classement des 10 mentions de licences les plus demandées en fonction de leur attractivité

Classement	Mention de licence	Nombre de vœux
1	Droit	256 264
2	Sciences et techniques des activités physiques et sportives	131 788
3	Économie et gestion	112 429
4	Psychologie	101 808
5	Langues étrangères appliquées	93 463
6	Langues, littératures & civilisations étrangères et régionales	73 900
7	Sciences de la vie	65 617
8	Administration économique et sociale	64 287
9	Histoire	60 847
10	Mathématiques	55 122

Classement des mentions de Licences en fonction de leur attractivité. La 11^e est la licence « informatique » avec 35 858 vœux.

2.5. Des propositions en lien avec le type de baccalauréat d'origine

Sur l'ensemble des bacheliers 2019 ayant formulé un vœu sur Parcoursup, 92,5 % ont reçu au moins une proposition d'admission toutes phases confondues¹⁰⁰¹. Huit bacheliers sur dix ont accepté une proposition au cours de la procédure. Si le délai d'attente moyen est de 4,5 jours avant de recevoir une première proposition, près de six candidats sur dix en ont reçu une réponse dès le premier jour, et près de neuf sur dix (87 %) avant les épreuves écrites du baccalauréat. Les candidats reçoivent en moyenne, 4,2 propositions.

Pour les bacheliers généraux, la licence représente 50 % des propositions acceptées. Pour les bacheliers technologiques et professionnels, la filière principale est le BTS. 95 % des candidats ayant demandé à poursuivre en Paces y sont admis. 72 % de ceux postulant en CPGE acceptent une proposition dans cette filière. Cette proportion s'élève à 74 % pour les candidats demandant principalement un BTS et 62 % pour ceux demandant un DUT.

Au total, 92,5 % des bacheliers ont reçu au moins une proposition d'admission (en comptant les propositions des commissions CAES), tandis que 3,4 % n'ont reçu que des réponses négatives et que 4,1 % ont démissionné alors qu'ils avaient encore des propositions en attente. En série générale, 97 % des candidats obtiennent au moins une proposition (98 % en 2018), contre 90 % en série technologique (92 % en 2018) et seulement 79 % en série professionnelle (86 % en 2018).

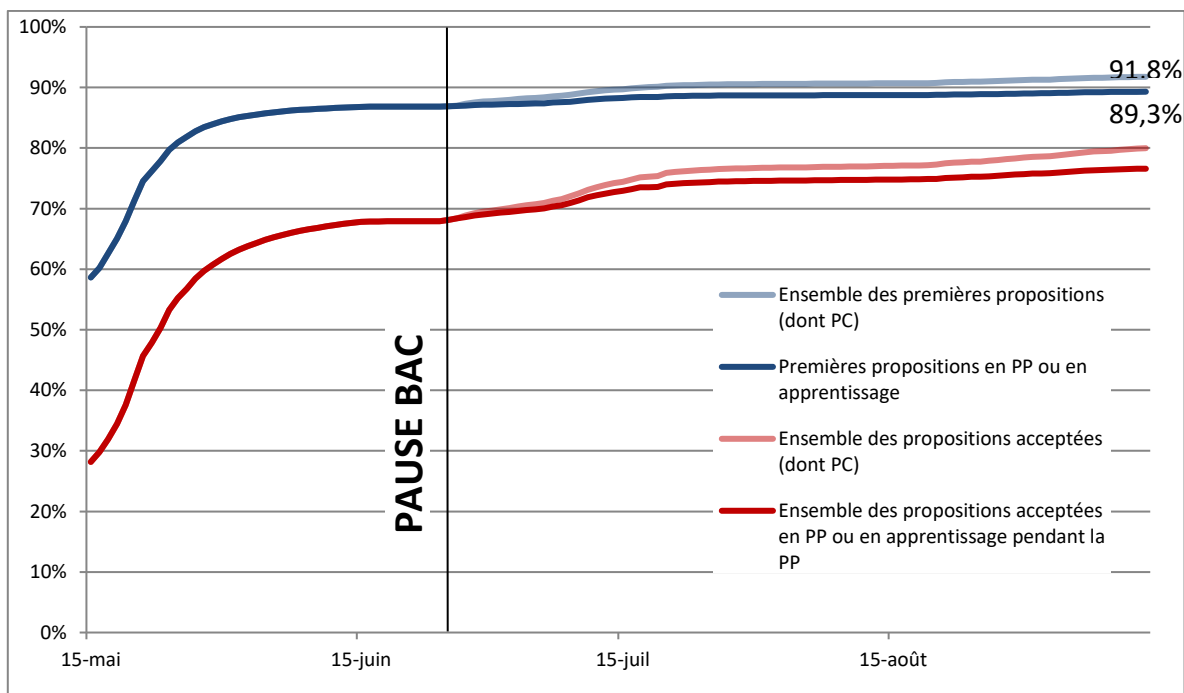
¹⁰⁰⁰ + 25 % par rapport à l'année 2018 contre + 14 % pour l'ensemble des licences.

¹⁰⁰¹ Note Flash du SIES N° 20 octobre 2019, *Parcoursup 2019 : les propositions d'admission dans le supérieur.*

L'évolution entre les deux campagnes, notamment pour les bacheliers de la série professionnelle, peut s'expliquer par l'intégration des formations du secteur sanitaire et social qui ont fait l'objet d'une demande très forte par rapport à leurs capacités d'accueil.

Avant les épreuves écrites du baccalauréat, 87 % des candidats ont reçu au moins une proposition (85 % en 2018) et 68 % acceptent définitivement l'une d'entre elles (contre 61 % en 2018) (cf. graphique 3).

Graphique 3 : Proportion de candidats ayant reçu une proposition hors CAES et devenir de celle-ci, selon la date de réception de la proposition



Lecture : Le 17 juin, 86,8 % des candidats futurs diplômés du bac 2019 avaient déjà reçu une proposition et 67,9 % accepteraient, à un moment ou un autre du processus, l'une des propositions faites avant cette date. Champ : Lycéens diplômés du baccalauréat en 2019.

Source : Parcoursup, campagne 2019, traitement SIES

Les formations du secteur sanitaire et social, notamment les IFSI, représentent 6 % des vœux et seulement 3 % des propositions acceptées. Les formations préparant à ces diplômes d'État (DE) représentent respectivement 6 % et 5 % des propositions acceptées par les bacheliers technologiques et professionnels (pour respectivement 10 % et 8 % des vœux). Les propositions acceptées correspondent le plus souvent à la filière la plus demandée, sauf pour les DE.

Le nombre et la nature des réponses reçues par les néobacheliers varient sensiblement selon le type de baccalauréat (cf. tableau n° 7). La très grande majorité des bacheliers généraux et technologiques reçoivent une réponse dans le cadre de la procédure principale, contre à peine plus d'un bachelier professionnel sur deux (55,9 %). Un tiers de ces derniers ne reçoit aucune réponse positive ou démissionne.

**Tableau n° 7 : Répartition des propositions par phase
(Principale-PP ; complémentaire-PC) selon le baccalauréat en %**

	Ensemble	Général	Technologique	Professionnel
Proposition uniquement en PP	77,4	85,1	72,9	55,9
Proposition uniquement en PC	1,8	0,8	3,3	3,7
Proposition d'apprentissage (PP et PC)	1,4	0,5	1,9	3,7
Démission avec une proposition	9,4	8,9	8,6	12,1
Démission sans proposition	4,1	2,1	5,2	9,6
Uniquement réponses négatives	3,4	0,6	4,8	11,6

Lecture : 77,4 % des lycéens diplômés du bac 2019 ont reçu une proposition uniquement en PP. Champ : candidats effectifs inscrits dans Parcoursup et diplômés du bac à la session 2019.

Source : Parcoursup, campagne 2019, traitement SIES

À l'issue de la procédure, 80 % des bacheliers, soit 460 676 futurs étudiants, ont accepté une formation proposée par Parcoursup (+ 18 000 par rapport à 2018). Plus de neuf candidats sur dix acceptent une proposition en phase principale et 4 % en phase complémentaire, en particulier en licence (7 %) et en BTS (4 %).

Afin de tenir compte des observations du Comité éthique et scientifique de Parcoursup, des instructions ont été données aux recteurs en matière de mobilité étudiante. Le nombre de lycéens résidant en France qui ont reçu au moins une proposition d'admission d'une formation située dans une autre académie est passé de 252 975 en 2018 à 280 986 en 2019, soit une augmentation de 11,1 %. Le nombre de propositions d'admission dans une formation située dans une autre académie a également progressé, passant de 112 606 en 2018 à 125 848 en 2019, soit une augmentation de 11,8 %. Quant aux lycéens boursiers qui ont reçu au moins une proposition d'admission d'une formation dans une autre académie et qui étaient à ce titre éligibles à l'aide à la mobilité, leur nombre est passé de 40 839 en 2018 à 47 462 en 2019 soit une augmentation de 16,2 %.

3. Ce qu'en disent les acteurs¹⁰⁰² des établissements

Le déploiement de Parcoursup et la réforme du lycée ont replacé l'orientation au centre des préoccupations des familles et en ont fait un nouvel enjeu de politique publique, illustré par le lancement de deux appels à projets du troisième programme d'investissements d'avenir. La place qu'elle occupe dans les politiques d'établissement n'en apparaît pas moins très variable.

Officiellement, l'accompagnement et l'aide à l'orientation bénéficient d'un volume de 54 heures au cours de chacune des trois années de lycée et de 265 heures dédiées dans la voie professionnelle à la consolidation des acquis, à l'accompagnement personnalisé et au choix de l'orientation¹⁰⁰³. Au-delà du volume horaire consacré à l'aide à l'orientation dans le cadre des réformes en cours dans l'enseignement secondaire, le plan d'action¹⁰⁰⁴ pour la mise en œuvre des trois axes¹⁰⁰⁵ de l'accompagnement à l'orientation est censé être défini dans le volet orientation du projet d'établissement, lui-même inscrit dans le cadre du plan académique établi en lien avec la région.

¹⁰⁰² Dans la mesure où ils permettent d'illustrer le propos, certains verbatim issus des auditions conduites en établissements par les Coac de l'IGÉSR sont repris dans cette rubrique, soit lorsqu'il s'agit d'un ressenti largement partagé dans le corps du texte, soit, le plus souvent, pour des raisons de lisibilité, en note de bas de page.

¹⁰⁰³ Deux vade-mecum mis à disposition par la Dgesc, précisent les objectifs, repères et ressources pédagogiques à destination des équipes pédagogiques et éducatives. L'un pour le lycée, *L'accompagnement à l'orientation au lycée général et technologique*, novembre 2020 ; l'autre pour le LP, *L'accompagnement en voie professionnelle*, octobre 2020.

¹⁰⁰⁴ Les actions conduites en établissement incluent les deux semaines de l'orientation (novembre-décembre et janvier-février), des journées de découverte des métiers, des périodes d'observation en milieu professionnel et dans l'enseignement supérieur, etc.

¹⁰⁰⁵ Découvrir le monde professionnel et s'y repérer ; connaître les formations de l'enseignement supérieur et leurs débouchés ; élaborer son projet d'orientation.

Il ressort toutefois des observations des correspondants académiques de l'IGÉSR que les priorités et les actions menées en matière d'information et d'accompagnement des élèves sont rarement formalisées et que la politique d'orientation se résume le plus souvent aux grands axes de la politique nationale et/ou académique, ce qui pose la question de la prise en compte effective du public accueilli et du rôle des différents acteurs concernés.

3.1. Une politique d'information et d'orientation souvent peu formalisée et parfois réduite à la seule action des professeurs principaux

Les proviseurs mentionnent pour la plupart l'orientation comme l'un des éléments du projet d'établissement, de façon explicite ou sous la forme d'accompagnement des parcours et d'actions en faveur de la réussite de tous les élèves¹⁰⁰⁶. La définition qu'ils en donnent et la place qu'ils lui accordent apparaissent cependant très variables. Un proviseur résume ainsi le projet d'information et d'orientation de son établissement : « Répondre aux questions des élèves quand elles se posent, leur permettre de disposer de connaissances concernant les grandes familles d'orientation et travailler à construire une individualisation des parcours¹⁰⁰⁷ ». Un autre, proviseur de lycée de centre-ville, considère que le contexte de son établissement aidant, la problématique de l'orientation ne fait pas partie des dossiers « à prendre à bras le corps, mais que les parcours des élèves se construisent assez naturellement¹⁰⁰⁸ ».

3.1.1. Le point de vue de l'encadrement de l'établissement

La plupart des équipes de direction déclarent considérer l'orientation comme une préoccupation constante, en lien étroit avec le psy-EN et les professeurs principaux. Certains font remarquer l'absence d'articulation avec les grands axes du projet académique, lequel mentionne pourtant l'orientation comme vecteur d'équité et de réussite¹⁰⁰⁹, tandis que d'autres mettent l'accent sur le parcours Avenir mis en place dans l'établissement¹⁰¹⁰. Les entretiens conduits avec les équipes de direction font souvent apparaître une absence de politique globale et de démarche structurée visant à inscrire les élèves dans une dynamique d'orientation progressive¹⁰¹¹. Le conseil pédagogique est peu mobilisé et l'essentiel des actions est calé sur le calendrier académique (intentions d'orientation, recommandations, journées portes ouvertes, renseignement de l'application Parcoursup, sanctuarisation d'heures d'aide personnalisée consacrées à la préparation de l'orientation, etc.).

Lorsqu'il existe une programmation des actions relevant de l'information et de l'orientation/plan d'action, celle-ci peut-être alors préparée, conçue et co-construite avec tous les acteurs de la communauté éducative y compris les élèves et les parents¹⁰¹². Certains estiment à cet égard qu'il conviendrait, compte tenu de l'importance que tend à prendre le sujet de l'orientation au lycée, de s'appuyer sur une équipe constituée à cet effet¹⁰¹³. Dans certains établissements, l'orientation constitue un axe à part entière du projet d'établissement, donnant lieu à d'importants développements et faisant l'objet en amont d'un travail de concertation présenté dans le cadre du conseil d'administration, au conseil de la vie lycéenne et associant étroitement les professeurs principaux¹⁰¹⁴. Ainsi, « la problématique de l'orientation est prioritaire au lycée et apparaît en première position dans notre projet d'établissement. C'est l'équipe de direction qui a défini les priorités à partir de l'analyse partagée en conseil pédagogique et impulse cette politique (objectifs, indicateurs...)»¹⁰¹⁵ ».

¹⁰⁰⁶ Académie de Poitiers, un lycée a développé un « parcours Avenir » sur l'ensemble des niveaux de la seconde à la CPGE et au BTS ; toute la communauté éducative y a participé et les orientations nationales et académiques l'inspirent.

¹⁰⁰⁷ Académie de Limoges.

¹⁰⁰⁸ Académie d'Orléans-Tours.

¹⁰⁰⁹ Académie de Créteil.

¹⁰¹⁰ Académie de Reims.

¹⁰¹¹ « Les priorités de l'établissement sont de « passer de dire à faire ». Le PIO est jugé encore trop méconnu et ne se traduit encore pas assez en actions concrètes, pour autant il est présenté en CA ». Académie d'Aix-Marseille.

¹⁰¹² Académie de Nice.

¹⁰¹³ Académie de Rennes.

¹⁰¹⁴ Académie de Montpellier.

¹⁰¹⁵ Académie de Strasbourg. À chaque conseil d'administration de début d'année, le chef d'établissement aborde l'orientation dans son rapport d'activité. Le calendrier de l'orientation est présenté chaque année lors de la réunion de pré-rentree et validé par les équipes en conseil d'enseignement avant présentation au CA.

De façon générale, le psy-EN et les professeurs principaux constituent des relais incontournables pour la mise en œuvre de ce programme. Les axes qui le structurent intègrent souvent, au-delà des dimensions traditionnelles (connaissance du monde économique et professionnel, construction du projet scolaire et professionnel/connaissance des filières de formation, connaissance de soi et capacité à s'orienter), des aspects liés à l'esprit d'engagement et d'initiative¹⁰¹⁶, des actions de prévention du décrochage scolaire et de renforcement du lien avec les familles¹⁰¹⁷ et, de façon plus systématique, des actions relatives à la liaison avec l'enseignement supérieur. Dans certains cas, les axes du parcours Avenir peuvent être consignés dans un tableau de synthèse, qui est le plus souvent connu du seul chef d'établissement et du psy-EN qui l'ont eux-mêmes élaboré. Certains expriment à cet égard une certaine réticence à l'endroit d'une formalisation excessive de ces actions, qui constituerait un frein à l'esprit d'initiative.

Le plus souvent, la politique d'orientation se résume à un catalogue d'actions ponctuelles et de rendez-vous plus ou moins formels, parfois préparés avec les fédérations de parents d'élèves¹⁰¹⁸, voire avec les collectivités, notamment les régions¹⁰¹⁹, dans le cadre de leurs nouvelles compétences en matière d'information sur les métiers et les formations. Elle repose largement, en l'absence de réflexion collective et de programme d'action clairement défini, sur l'initiative individuelle et l'engagement de certains professeurs – à l'image de l'un d'entre eux, exerçant dans la voie technologique, qui multiplie les actions en lien avec les milieux professionnels et les établissements d'enseignement supérieur (livret d'orientation, stages organisés avec la chambre de commerce, intervention d'anciens élèves, contacts avec les IFSI, les IRTS, les universités, etc.)¹⁰²⁰, ou de cet autre enseignant qui travaille sur la pédagogie par projet (invitation d'un scientifique, intervention d'un professionnel pour faire découvrir aux élèves les métiers de l'énergie et du développement durable, d'un ingénieur du son et d'un artiste dans le cadre d'un projet expérimental numérique, etc.).

Ce constat n'a toutefois rien de nouveau. En 2000, dans le cadre du suivi de la réforme du lycée, l'inspection générale de l'éducation nationale observait déjà que « *malgré l'affirmation du caractère primordial de l'orientation, le palier de seconde ne semble pas prioritaire. Dans la plupart des établissements, l'objectif essentiel reste le baccalauréat et la poursuite d'étude* ». Elle regrettait la relative rareté et surtout la fragilité des actions mises en place au lycée : « *[...] trop souvent en effet, elles sont le résultat de la forte implication d'une équipe soutenue par le chef d'établissement, les mutations des uns ou des autres peuvent aboutir à l'abandon de l'expérience* »¹⁰²¹. Dix ans plus tard, un rapport de l'inspection générale faisait un constat similaire concernant l'accompagnement personnalisé prévu au terme de la réforme du lycée de 2010 pour lequel « *la dimension "orientation" de l'accompagnement personnalisé est pour l'instant absente, les enseignants s'interrogeant sur leur valeur ajoutée par rapport au travail du conseiller d'orientation psychologue (COP) et du professeur principal* »¹⁰²².

Ainsi, la plupart de proviseurs restent, pour le moins, évasifs quant à l'utilisation des 54 heures dédiées à l'orientation. L'un d'eux¹⁰²³ l'explique en indiquant que son lycée « *ne dispose pas des moyens pour les 54 heures, d'autant plus qu'il a fallu dédoubler les NSI* » et souhaiterait que la mission de professeur principal soit intégrée dans le service des enseignants. D'autres¹⁰²⁴ mentionnent la difficulté à placer les 54 heures dans l'emploi du temps des élèves.

Concernant la voie professionnelle, la situation n'est guère différente. Alors que le levier 1 du rapport Calvez-Marcon au fondement de la transformation de la voie professionnelle portait sur « *Une orientation choisie,*

¹⁰¹⁶ Académie de Reims.

¹⁰¹⁷ Académie de Rennes.

¹⁰¹⁸ Académie de Normandie.

¹⁰¹⁹ Depuis janvier 2019, les régions, dans le cadre de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, ont compétence pour « *participer également à l'accompagnement à l'orientation en organisant l'information sur les métiers et les formations. Elles sont amenées à intervenir notamment dans les établissements scolaires en concertation avec les équipes pédagogiques. Ces dernières prennent en charge « la dimension éducative et pédagogique de l'orientation des élèves* ».

¹⁰²⁰ Établissement de l'académie de Lille situé au cœur du bassin minier, dans un quartier particulièrement défavorisé, où le sentiment qui domine est celui d'un « *fatalisme presque généralisé* ».

¹⁰²¹ Rapport IGEN, *Suivi de la mise en place de la réforme du lycée*, septembre 2000.

¹⁰²² Rapport IGEN n° 2010-082, *La préparation de la mise en œuvre pédagogique de la réforme du lycée*, juillet 2010.

¹⁰²³ Académie de Normandie.

¹⁰²⁴ Académie de Nancy-Metz.

au service d'un parcours de formation personnalisé¹⁰²⁵ », la mission de suivi de la transformation de la voie professionnelle (TVP) a fait remarquer, dans une note d'étape en 2020, « [...] que les questions relatives à l'information et à l'orientation des élèves n'apparaissent qu'implicitement...¹⁰²⁶ ». La mission préconisait alors « [...] d'engager une transformation de la voie professionnelle en l'accompagnant d'une réflexion sur les processus d'information et d'orientation des élèves au service de parcours sécurisés » reprenant à son compte les remarques d'un précédent rapport qui en 2016¹⁰²⁷ insistait sur cette nécessité pour les élèves scolarisés en voie professionnelle de bénéficier d'un « accompagnement, qu'il s'agisse de favoriser l'accrochage en début ou en cours de scolarité, d'acquérir une qualification, d'élaborer un projet de poursuite d'études [...] de changer de filière de formation ou de préparer l'insertion professionnelle ».

Un impératif d'autant plus légitime qu'un rapport de l'IGAENR avait souligné trois ans auparavant que « le phénomène d'allongement des parcours de formation et d'insertion touche à l'identité même de la voie professionnelle qui tend à devenir pour beaucoup de jeunes une voie d'attente, qui retarde le moment de l'insertion professionnelle et qui complexifie, au risque de les diluer, les projets des élèves et de leurs enseignants »¹⁰²⁸.

3.1.2. Le rôle prépondérant des professeurs principaux

Les professeurs principaux se trouvent ainsi fréquemment en première ligne, faute d'une véritable politique d'établissement. La décision de porter leur nombre à deux en terminale est plébiscitée par les enseignants, qui y voient un gage de cohérence et la possibilité de travailler davantage en équipe. Les chefs d'établissement considèrent, pour leur part, que cette formule a permis de lever des inhibitions et qu'elle favorise la prise en compte de chaque élève dans sa globalité.

En pratique, les professeurs principaux découpent fréquemment la classe en deux groupes ou prennent en charge des thématiques différentes selon leurs centres d'intérêt. Ils s'appuient régulièrement sur Parcoursup pour aider les élèves à découvrir les filières et les métiers et à choisir les spécialités les plus pertinentes au regard de leur projet de poursuite d'études. Ils souhaiteraient cependant consacrer davantage de temps à la découverte de la plateforme et à l'exploitation des informations qu'elle recèle sur le contenu des formations, leur attractivité et leurs attendus et se plaignent de « travailler souvent dans l'urgence¹⁰²⁹ », en particulier au moment de l'expression des vœux.

S'ils se félicitent de jouer un rôle accru dans la mise en œuvre du processus d'orientation, les professeurs principaux font néanmoins part de l'alourdissement de leur charge de travail. Au-delà de leur rôle d'information et de conseil, ils déclarent être de plus en plus mobilisés par le suivi administratif de la procédure Parcoursup, la gestion des stages en entreprise ou encore les rencontres avec les parents, qu'ils jugent chronophages. Certains affirment consacrer une partie de leurs heures de cours pour traiter des aspects d'orientation – leurs élèves déplorant à l'inverse que les heures de vie de classe soient parfois utilisées pour traiter le programme de la discipline.

De façon générale, tous se plaignent de ne pas disposer du temps nécessaire pour accompagner au mieux les élèves (« on court après les heures »). Or, la fragmentation des classes induite par la réforme du lycée complexifie singulièrement leur tâche. Le proviseur d'un lycée¹⁰³⁰ fait ainsi état de 75 à 80 combinaisons possibles en première et de 25 à 30 en terminale et indique avoir fait le choix d'un binôme associant un professeur de tronc commun et un professeur de spécialité. Il considère, comme plusieurs de ses collègues, que la disparition du groupe classe constitue « le point aveugle de la réforme du lycée » en matière d'orientation et appelle de ses vœux la constitution au sein des établissements « d'équipes ressources pluridisciplinaires », déconnectées des classes, pilotées par un référent orientation et composées de professeurs volontaires et formés qui pourraient « monter en compétences ». La plupart des professeurs principaux souhaiteraient personnaliser davantage l'accompagnement des élèves, mais se heurtent « aux

¹⁰²⁵ Rapport Calvez-Marcon, *La voie professionnelle : viser l'excellence*, 28 février 2018.

¹⁰²⁶ Note IGÉSR, n° 2020-079, *Mise en œuvre de la transformation de la voie professionnelle*, note n° 2, mai 2020.

¹⁰²⁷ Rapport IGEN n° 2016-078, novembre 2018, *Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel*.

¹⁰²⁸ Rapport IGAENR n° 2013-110, *Les parcours dans l'enseignement professionnel*, décembre 2013.

¹⁰²⁹ Académie de Nice.

¹⁰³⁰ Académie de Rennes.

*nouvelles organisations des groupes d'élèves selon les spécialités, qui diffèrent des traditionnels groupes classes*¹⁰³¹ » et qui les conduisent à encadrer des élèves qu'ils n'ont pas en cours et qu'ils connaissent mal.

Le rôle désormais confié aux professeurs principaux pose par ailleurs la question de leur formation, que la plupart des intéressés jugent insuffisante. Ils évoquent souvent leur méconnaissance des différentes filières de l'enseignement supérieur et de leurs attendus, trop généraux à leurs yeux pour être réellement exploitables dans un contexte d'évolution rapide des formations. Un proviseur considère que « *les plaquettes du supérieur sont très bien faites* », mais que « *les professeurs principaux, les conseillers d'orientation et les professeurs documentalistes doivent cependant être formés*¹⁰³² ». Il récuse l'idée selon laquelle les établissements disposent des compétences nécessaires pour satisfaire à leurs obligations en matière d'orientation. Il souligne que « *les formations post-bac ont largement modifié leurs attendus depuis trois ans* » et que l'ensemble des acteurs doit actualiser en permanence les conseils donnés aux élèves.

Ce besoin s'exprime également dans la voie professionnelle, où la diversité des métiers, la méconnaissance des entreprises et parfois le peu d'appétence des professeurs eux-mêmes pour les formations qui leur sont proposées constituent autant d'obstacles à la mise en œuvre d'un accompagnement et d'une aide à la bonne orientation des élèves en fin de seconde. Le proviseur d'un lycée normand regrette ainsi que les initiatives du rectorat et de la région, qui a créé une Agence régionale de l'orientation et des métiers, aient rencontré peu d'écho dans son établissement : « *les enseignants ne sont pas partants pour une formation en entreprise. On a peu de demandes. Ils sont plus focalisés sur l'entrée par les études* ». De même la psy-EN, qui a mis en place des ateliers destinés à travailler sur l'orientation, reconnaît qu'elle « *travaille sur les possibilités de poursuite d'études plus que sur les métiers* ». Le chef d'établissement indique que « *l'IA-IPR sciences et technologies industrielles est toujours là pour nous proposer des choses sur les métiers en lien avec la région* » et que les professeurs principaux se sont vu proposer « *un temps de formation sur le BEF [...] pour accompagner au mieux les élèves* », mais que « *cela n'a pas été loin...* ».

3.1.3. Le point de vue des équipes éducatives

De leur côté, les enseignants rencontrés font globalement preuve d'une réelle implication pour informer les élèves et les accompagner dans leurs projets. Ils témoignent ainsi d'une prise de conscience de l'importance croissante de leur rôle dans ce domaine de l'orientation pour la motivation et la réussite scolaires. Toutefois, ils souhaitent rester centrés sur leur enseignement – la question de l'orientation apparaissant à certains entrer en concurrence avec la mise en œuvre des programmes.

Si la stratégie de l'établissement en matière d'information et d'orientation leur est généralement inconnue, les professeurs estiment qu'ils sont devenus, au fil des réformes, des acteurs de l'orientation, même s'ils jugent que celle-ci n'est pas leur métier. Ils ont généralement connaissance des dispositifs d'orientation existants dans leur établissement, y participent, mais ne les rattachent pas à une politique particulière. Le psy-EN, lorsqu'il est mentionné, est souvent considéré, avec le proviseur, comme la cheville ouvrière de la politique d'orientation de l'établissement et comme un « *filet de sécurité* » lorsqu'ils ne disposent pas eux-mêmes des informations nécessaires pour aider efficacement les élèves.

Les conseils de classe¹⁰³³ en terminale sont devenus de véritables conseils d'orientation. Depuis la création de Parcoursup, « *en classe terminale des lycées, le chef d'établissement émet, après que le conseil de classe s'est prononcé, un avis sur chacun des vœux de poursuite d'études de l'élève dans l'enseignement supérieur.* » De fait, comme le soulignait la mission de suivi la loi ORE dans sa deuxième note d'étape¹⁰³⁴ « *[...] plus le nombre de vœux saisis est important, et plus le travail des évaluateurs est long, que cela soit dans la préparation des avis que dans le déroulement du conseil...* ».

Bien que les heures dédiées à l'orientation constituent un vrai changement à leurs yeux, les professeurs estiment qu'il est difficile de « *faire tenir* » ce volume horaire de 54 heures dans l'emploi du temps des élèves.

¹⁰³¹ Académie de Montpellier.

¹⁰³² Académie de Limoges.

¹⁰³³ Le décret 2018-120 du 20 février 2018 a modifié les rôles du conseil de classe et du chef d'établissement en matière d'orientation, suite à cette nouvelle procédure d'accès à l'enseignement supérieur, art. D. 331-64-1.

¹⁰³⁴ Note IGAENR, n° N2018-07, *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur - Synthèse des observations réalisées par les membres de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ayant assisté à des conseils de classe de terminale du second trimestre de l'année scolaire 2017-2018*, avril 2018.

Certains regrettent ainsi la disparition de l'accompagnement personnalisé (AP), qui permettait une porosité plus importante entre enseignement et orientation – reconnaissant de fait que l'AP pouvait constituer une variable d'ajustement pour « boucler » le programme. Pour beaucoup, ces 54 heures demeurent une abstraction et l'orientation est abordée exclusivement dans le cadre d'heures considérées comme relevant de l'accompagnement personnalisé. Le choix des spécialités dans l'enseignement général, compte tenu de la pression exercée selon eux par les parents, se substitue à un vrai travail de fond sur l'orientation. De ce point de vue, ils estiment qu'un travail spécifique avec les parents serait utile et nécessaire pour lutter contre les idées préconçues, surtout dans un contexte de réforme qui brouille les repères établis.

3.1.4. Le point de vue des lycéens

Les élèves des séries générales déclarent pour la plupart avoir une idée de ce qu'ils souhaitent faire après le baccalauréat, mais font rarement état d'un projet précis. Quelques-uns indiquent avoir rencontré le psychologue de l'éducation nationale – qu'ils continuent d'appeler conseiller d'orientation¹⁰³⁵. Ils se projettent souvent à court terme et n'articulent pas enjeux d'orientation et parcours de formation¹⁰³⁶. Certains expliquent « *qu'au collège, on ne faisait pas d'orientation, on nous a parlé du technologique et du général uniquement* ». Les élèves inscrits en séries technologiques estiment qu'il est peu question de ces dernières, au collège et regrettent les clichés dont elles font l'objet, dans un contexte de hiérarchie implicite des filières.

Les possibilités d'orientation en fin de seconde sont par ailleurs mal connues, ce qui constitue une source d'anxiété pour les élèves. Ces derniers déclarent fréquemment avoir ressenti une forte pression en classe de troisième alors qu'ils ne disposaient pas des outils suffisants pour choisir leur orientation. Au lycée, ils estiment que le choix des enseignements de spécialité repose d'abord sur les résultats scolaires et s'effectue souvent par défaut. Certains se disent toutefois pleinement satisfaits, car ils ont choisi des options et des spécialités correspondant à leurs appétences et qui « *leur donnent envie de venir à l'école*¹⁰³⁷ ».

D'autres enfin ne perçoivent pas le lien entre le choix d'enseignements de spécialité, la réflexion sur l'orientation et les perspectives post-baccalauréat. Ils regrettent ainsi parfois leur choix de spécialités, estimant qu'il est difficile d'en changer en terminale.

De façon plus générale, l'organisation du lycée apparaît complexe aux yeux des lycéens : « *Le bac c'est compliqué maintenant, le lycée à la carte c'est très bien, la théorie c'est très bien, mais la réalité c'est difficile*¹⁰³⁸ », « *Il n'y a plus de classe, l'appartenance à des groupes complexifie les emplois du temps* », etc. Si l'orientation apparaît moins anxiogène aux élèves de première qu'à ceux de seconde ou de terminale, ils estiment néanmoins disposer de peu d'éléments pour décider de l'abandon de l'un des trois enseignements de spécialité. Or, en terminale, la question de l'orientation est un sujet de préoccupation, voire d'anxiété pour de nombreux élèves. Beaucoup estiment rétrospectivement que « *tout le monde va en général sans savoir pour quoi faire* » et que les attendus du supérieur sont très proches d'une filière à l'autre et ne constituent donc pas une aide véritable. Certains les soupçonnent au demeurant d'être plus rigoureux que les exigences réelles de l'enseignement supérieur¹⁰³⁹.

De nombreux lycéens déclarent ainsi « *être dans le flou avec la réforme des lycées [et] les attendus des enseignements de spécialité : "pour médecine, les professeurs ne savent pas quoi nous dire, les responsables de formation de l'enseignement supérieur non plus"*¹⁰⁴⁰ ». Ils ont le sentiment que l'institution les décourage de choisir certaines filières, par exemple les études de médecine¹⁰⁴¹. Ils perçoivent le choix des spécialités comme aussi déterminant que celui des filières ES, S et L et disent fréquemment ne pas avoir entendu parler des 54 heures d'aide à l'orientation. Dans ce contexte, le cercle familial demeure le premier espace cité par

¹⁰³⁵ Académie de Poitiers.

¹⁰³⁶ Académie de Nancy-Metz.

¹⁰³⁷ Académie de Limoges.

¹⁰³⁸ Académie de Strasbourg.

¹⁰³⁹ Académie de Montpellier.

¹⁰⁴⁰ Académie d'Orléans-Tours.

¹⁰⁴¹ Académie de Grenoble.

les élèves où se construit le projet professionnel ; l'influence du père étant parfois mentionnée comme prépondérante¹⁰⁴².

Ces résultats confirment les constats de l'enquête réalisée en septembre 2020 par l'institut Ipsos pour le compte du MESRI auprès d'un échantillon de 1 001 néobacheliers. Cette enquête faisait apparaître que la famille et les proches sont de loin les premiers interlocuteurs des lycéens en matière d'orientation (76 %), devant le professeur principal (64 %). Un gros tiers déclare avoir eu des échanges avec des acteurs de l'enseignement supérieur, qu'ils soient étudiants ou anciens élèves de leur lycée (33 %) ou représentants des formations supérieures (27 %).

Les personnels de l'éducation nationale interviennent, mais seulement dans un deuxième temps ; les échanges dans le cadre scolaire ayant souvent pour principal effet « *de confronter les projets aux résultats scolaires afin de redéfinir les orientations données au projet*¹⁰⁴³ ». Toutefois, les élèves reconnaissent qu'une rencontre, un échange avec un professeur peut avoir « *énormément de poids* »¹⁰⁴⁴. À cet égard, les plus cités sont les professeurs principaux. De leur côté, les psy-EN sont identifiés, mais consultés de façon très inégale, soit pour des questions précises d'orientation soit quand l'élève est contraint d'élaborer un nouveau projet du fait de résultats scolaires jugés insuffisants. Si les élèves interrogés connaissent l'existence du CIO, en revanche ils disent ne s'y rendre que rarement.

Il ressort en outre des entretiens avec les correspondants académiques de l'IGÉSR que les forums, les salons, les échanges avec les anciens élèves sont plébiscités et que les journées portes ouvertes s'avèrent souvent déterminantes pour les élèves indécis. Les lycéens rencontrés connaissent tous l'Onisep, mais estiment que le Quiz Onisep ne constitue pas un outil suffisant d'aide à la décision. Plus généralement, ils font part de leur difficulté à obtenir des informations précises. Ils estiment que ces dernières « *peuvent être fausses [et qu'] elles ne sont pas forcément mises à jour suite à une réforme* »¹⁰⁴⁵ et appellent de leurs vœux un accompagnement plus précoce, qui leur permette d'être informés en amont des choix d'orientation possibles.

3.2. Une méconnaissance des parcours des lycéens

De façon générale, même lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'un projet pluriannuel, la politique d'orientation des établissements se heurte à la difficulté à appréhender les parcours et la réussite des élèves dans l'enseignement supérieur. Il n'existe généralement aucun suivi de cohorte et les seuls éléments dont disposent les équipes éducatives et pédagogiques sont le plus souvent issus de Parcoursup. Les professeurs ne savent pas ce que deviennent leurs élèves, sauf pour ceux qui poursuivent en BTS ou en CPGE dans l'établissement.

Les données en matière de poursuite d'études et de réussite dans l'enseignement supérieur sont jugées quasiment inexistantes¹⁰⁴⁶. Un proviseur¹⁰⁴⁷ considère ainsi « *qu'il faudrait des bases intégrées, des capacités techniques et des informations pour construire un suivi* » et déplore que son établissement ne dispose pas des moyens suffisants pour construire de tels outils. Un autre¹⁰⁴⁸ souhaiterait pouvoir disposer d'un retour des commissions de sélection des dossiers dans les formations sélectives et d'informations sur le devenir des élèves. Il s'interroge sur la capacité du supérieur à transmettre les informations nécessaires pour conseiller utilement les futurs étudiants. Un autre déclare avoir travaillé sur des indicateurs permettant d'évaluer la réussite des élèves et l'impact des dispositifs d'aide à l'orientation, notamment en seconde, mais dit se heurter, là encore, à l'absence de suivi de cohorte. L'un de ses collègues indique qu'un bilan précis est établi chaque année à partir de Parcoursup, mais regrette que « *les parcours des élèves après le lycée lui échappent complètement. Il n'est possible de suivre que ceux qui poursuivent dans des filières post-bac de l'établissement ou qui reviennent après avoir échoué ailleurs, ce qui limite considérablement le champ de l'étude* ».

¹⁰⁴² Académie de Lyon.

¹⁰⁴³ Académie d'Aix-Marseille.

¹⁰⁴⁴ *Ibid.*

¹⁰⁴⁵ Académie de Créteil.

¹⁰⁴⁶ Académies de Paris et de Besançon.

¹⁰⁴⁷ Académie de Dijon.

¹⁰⁴⁸ Académie de Limoges.

Le constat est le même dans tous les établissements : « *On n'a pas de connaissance des élèves à N+1, sauf certains, il n'y a pas d'appui du CIO pour cela*¹⁰⁴⁹ », « *Le suivi des élèves est un souci actuellement : il y avait un suivi de cohorte auparavant, mais incomplet et pas actualisé, qui permettait une visibilité du devenir des élèves en bac + 1, mais pas en bac + 2 ; il est difficile de faire un suivi de cohorte sans cet indicateur* »¹⁰⁵⁰, ou encore : « *Pouvoir adosser une réflexion sur l'orientation avec des éléments d'appréciation sur ce que sont devenus les élèves sortants à trois ou quatre ans d'intervalle serait un apport bienvenu et à systématiser* »¹⁰⁵¹. Un proviseur résume ainsi la situation : « *Les établissements ne disposent pas d'outils pour suivre le devenir de leurs élèves sur plusieurs années. Là où ces informations existent – généralement par l'entremise personnelle soit des équipes de direction, soit par des professeurs de collège affectés complémentirement dans le lycée de secteur – elles constituent un véritable levier de pilotage de l'amont* »¹⁰⁵².

Les chefs d'établissement expriment ainsi de façon unanime le souhait de disposer de données relatives à la poursuite d'études et à la réussite de leurs élèves dans les formations post-baccalauréat. Ils considèrent également que Parcoursup pourrait constituer un levier de coopération avec l'enseignement supérieur, mais constatent pour la plupart que ce n'est pas le cas aujourd'hui. Ils jugeraient « *utile que les universités communiquent davantage ou qu'elles adaptent leur communication à destination des établissements du second degré. Une plus grande précision dans la présentation des filières universitaires et des attentes constituerait également un levier*¹⁰⁵³ ». Certains regrettent que « *les établissements d'enseignement supérieur et notamment l'université so[ie]nt peu disponibles pour se placer véritablement au contact des élèves : l'information est écrite, parfois des journées portes ouvertes sont organisées, mais la qualité pédagogique de la communication est souvent très médiocre et les vrais contacts sont rarissimes* ».

Dans certaines académies, la création de réseaux régionaux académiques¹⁰⁵⁴ « *Accompagnement, information et orientation* » (2R2AIO) pilotés par les délégués de région académique à l'information et à l'orientation (DRAIO) a pour objectif d'installer durablement l'accompagnement à l'orientation dans les pratiques des équipes éducatives et pédagogiques, de former ces dernières, d'apporter aux acteurs une meilleure connaissance des autres niveaux d'enseignement et de favoriser les liaisons et le travail intercycle entre le collège et le lycée d'une part, le lycée et le supérieur d'autre part. Pour autant, « *il y a très peu d'interactions entre les établissements du secondaire et du supérieur. Les enseignants souhaitent des échanges plus précis (critères Parcoursup, taux de réussite en première année) afin de conseiller au mieux leurs élèves* », « *peu de choses sont en place en matière de coopération avec l'enseignement supérieur, en dehors d'un groupe de travail académique sur le continuum bac-enseignement supérieur*¹⁰⁵⁵ ». En outre, « *les informations venant de l'université sont confuses et les élèves se positionnent en fonction de rumeurs, d'informations très parcellaires ; les indications pour accéder à telle ou telle formation étant publiées tardivement, il existe un risque de reconstitution de filières* ».

Certains chefs d'établissement se réjouissent de recevoir parfois les résultats de leurs anciens élèves et considèrent que les Cordées de la réussite ou les internats d'excellence constituent des outils efficaces, mais déplorent l'absence de partenariat avec le supérieur tout au long de l'année scolaire. Les motifs invoqués renvoient souvent à des raisons de distance géographique qui créent une inégalité de fait entre lycées en favorisant ceux qui se situent à proximité d'établissements d'enseignement supérieur.

Or, le dialogue bilatéral avec ces derniers est jugé « *essentiel, tant pour affiner le projet d'orientation des élèves que pour détecter des potentiels*¹⁰⁵⁶ ». Rares, en définitive, sont les chefs d'établissement qui font état d'échanges réguliers avec l'université, comme ce proviseur d'un lycée de l'académie de Rennes qui se félicite de la qualité des relations nouées avec l'université Bretagne-sud (dispositif d'information mutuelle en bassin et échanges en visioconférence avec des étudiants)¹⁰⁵⁷.

¹⁰⁴⁹ Académie de Normandie.

¹⁰⁵⁰ Académie de Rennes.

¹⁰⁵¹ Académie d'Orléans-Tours.

¹⁰⁵² Académie de Nancy-Metz.

¹⁰⁵³ Académie de Nice.

¹⁰⁵⁴ Académie de Besançon.

¹⁰⁵⁵ Académie de Dijon.

¹⁰⁵⁶ Académie de Nancy-Metz.

¹⁰⁵⁷ Académie de Rennes.

3.3. Une mise en réseau des établissements à consolider

Les relations entre lycées sont elles aussi très variables selon les territoires et les établissements et prennent rarement en compte la question de l'orientation (« *les chefs d'établissement n'abordent guère l'orientation dans le cadre des réunions de bassin* »)¹⁰⁵⁸. Certains proviseurs mentionnent cependant l'existence de bassin éducation formation, dont l'action croise par exemple celle du réseau Éclore (École, collège, lycée, pour l'orientation et la réussite des élèves), tout en indiquant que « *les actions relatives à l'orientation se sont raréfiées ces deux dernières années*¹⁰⁵⁹ ». D'autres¹⁰⁶⁰ déclarent que si les grands principes sont discutés à l'échelle du réseau d'établissements, dans les faits le lycée « *interagit peu avec les établissements du réseau en ce qui concerne les actions*¹⁰⁶¹ ». Il est cependant fait état, à certains endroits, de l'existence d'un « *travail en réseau dans l'aire urbaine avec d'autres lycées dans le cadre du bac – 3, bac + 3*¹⁰⁶² ». Plusieurs actions inter-EPLE et inter-réseaux sont ainsi mises en place dès la classe de première et la structuration de l'académie autour de huit réseaux de lycées commence à avoir un impact sur les politiques d'orientation des établissements. Cette mise en réseau des établissements demeure toutefois embryonnaire. Le proviseur d'un lycée professionnel déplore ainsi « *qu'il n'existe aucune préparation pédagogique de cette entrée dans le supérieur. Les enseignants de LP ne travaillent pas avec ceux de STS [...]. Les quotas sont remplis, 66 % de bac pro sont pris en STS industrielles, il y a un lien qui se crée, mais pas d'heures de préparation, les BTS sont sur le lycée général, il n'y a pas de lien extraordinaire entre LP et LGT*¹⁰⁶³ ».

Certains chefs d'établissements souhaiteraient voir se développer des actions au niveau des bassins de formation et en appellent à un meilleur partage d'informations avec les CIO sur les résultats des élèves. D'autres considèrent que « *la constitution de réseaux d'établissements prend tout son sens dans la capacité des unités éducatives à mutualiser leurs forces pour atteindre une taille critique permettant d'organiser un forum des métiers interétablissements dans un bassin ou des forums de formation et des partenariats secondaire-supérieur à l'échelle régionale*¹⁰⁶⁴ ».

3.4. Une faible mobilité des élèves

Le constat est général et vaut au lycée comme au collège : les élèves sont peu mobiles et « *les demandes d'affectation dans le supérieur se concentrent sur le connu et conduisent de nombreux lycéens à viser des formations de proximité*¹⁰⁶⁵ ». La proviseure adjointe d'un lycée situé au cœur du bassin minier du Pas-de-Calais¹⁰⁶⁶, dans un quartier relevant de la politique de la Ville, déclare ainsi qu'ils ont « *peu d'ambition, des résultats modestes et parfois des projets irréalistes. Ce sont des élèves qui ont grandi dans ce quartier, ils ne sont pas mobiles, notamment dans la voie générale et technologique* ». À l'autre extrémité du pays, plusieurs chefs d'établissement tiennent le même discours : « *le processus d'orientation est subi par les familles. Celles-ci considèrent que les procédures sont automatiques et leurs choix sont souvent guidés par des critères de proximité géographique. Dans de trop nombreux cas, l'établissement visé est le plus proche du domicile de l'élève, indépendamment des filières qu'il offre. Les familles défavorisées ont du mal à envisager l'intérêt d'une certaine mobilité*¹⁰⁶⁷ ».

La conclusion est partout la même : « *la faible mobilité des élèves [...] conduit naturellement à une restriction des choix*¹⁰⁶⁸ ». En seconde, les élèves privilégient ainsi les enseignements de spécialité existant dans

¹⁰⁵⁸ Académie de Normandie.

¹⁰⁵⁹ Académie de Poitiers.

¹⁰⁶⁰ Académie de Besançon.

¹⁰⁶¹ Académie de Besançon.

¹⁰⁶² Académie de Montpellier, forum des formations et 24 h dans le supérieur. Le travail sur l'orientation est encore modéré au niveau des voies générale et technologique, dans lesquelles il se limite à quelques régulations engagées en fonction des situations locales (à l'exception notable de la ville de Nîmes, où les enseignements de spécialité ont été répartis entre trois lycées de façon concertée). La concertation pour établir la carte des formations est davantage visible dans la voie professionnelle, de même qu'au niveau des STS où un travail sur les implantations est mené collégialement.

¹⁰⁶³ Académie de Lille.

¹⁰⁶⁴ Académie de Nancy-Metz.

¹⁰⁶⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶⁶ Académie de Lille.

¹⁰⁶⁷ Académie de Montpellier.

¹⁰⁶⁸ Académie d'Orléans-Tours.

l'établissement, ce qui perturbe parfois les prévisions (sur-sollicitation de la spécialité numérique et sciences informatiques, par exemple). La tentative de leur offrir en 2019-2020 des choix d'orientation plus ouverts dans le cadre du réseau d'établissements n'a pas été reconduite cette année. Cette faible mobilité « conduit à des orientations par défaut », notamment en STMG. De nombreux chefs d'établissement soulignent les difficultés rencontrées dans cette série, où l'on retrouve « les jeunes de filière générale dont les résultats sont les plus fragiles, qui ne sont pas acceptés en STS ou en IUT et pour lesquels la solution de repli, c'est l'université alors que les enseignants savent bien que, pour ces jeunes, c'est une impasse et un échec programmé ». Ils jugent les passerelles entre les formations « insuffisantes et trop étroites [...] pour faire vivre le droit à l'erreur et améliorer la fluidité des parcours ».

À la faible mobilité des élèves et aux rigidités – voire dans certains cas au désajustement – de la carte des formations s'ajoute le cloisonnement entre lycées d'un même territoire. La réforme de la voie professionnelle, pourtant destinée à favoriser une orientation choisie et bien accueillie à ce titre par la plupart des acteurs, se heurte dans certains cas aux rigidités de la carte métiers de la construction durable, du bâtiment et des travaux publics » dans un lycée¹⁰⁶⁹ où il n'existe qu'un bac professionnel « menuiserie-aluminium-verre » peuvent théoriquement intégrer une première professionnelle davantage centrée sur le bâtiment dans un autre lycée, mais ne bénéficient pas dans ce cas de la bonification réservée aux élèves ayant préparé la seconde professionnelle dans le même établissement. La perspective d'une orientation progressive et d'un choix véritable à l'issue de la classe de seconde risque dès lors de se révéler illusoire.

3.5. Une perception contrastée de Parcoursup

La plupart des acteurs – élèves, professeurs et personnels d'encadrement – rencontrés par les correspondants académiques de l'IGÉSR portent un regard positif sur la plateforme d'accès à l'enseignement supérieur Parcoursup, tout en distinguant et en appréciant diversement le portail en tant qu'outil d'information et de découverte des formations permettant aux futurs étudiants d'acquérir une vision très large des choix qui leur sont offerts et la procédure elle-même, souvent qualifiée d'opaque.

Ce constat rejoint celui établi par la mission de suivi de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants¹⁰⁷⁰, qui fait état d'une large adhésion au principe même de la nouvelle plateforme Parcoursup, mais note qu'elle « s'accompagne d'interrogations [...] sur la cohérence des propositions faites par les universités, la réalité de l'examen opéré du dossier des élèves et, plus généralement, l'équité des propositions faites aux candidats ». Ces réserves sont assorties de propositions portant « sur les rapports avec le monde universitaire, le calendrier général de Parcoursup, l'application en elle-même, la communication et la mécanique des réponses aux propositions faites par les établissements d'enseignement supérieur ».

3.5.1. Le sentiment des personnels

Parcoursup marque aux yeux des proviseurs, des professeurs et des psy-EN un progrès notable en matière d'orientation, dans la mesure où l'outil porte à la connaissance de tous les candidats, indépendamment de leur milieu social et culturel, l'ensemble des formations proposées et où il objective les choix possibles en indiquant les attendus de chacune d'entre elles. Cet accès à une information très complète tant sur la nature et le contenu des formations que sur leurs exigences et leur degré de sélectivité est perçu par de très nombreux enseignants et chefs d'établissement à la fois comme une aide précieuse, qui permet à chacun de se positionner en connaissance de cause et de faire des choix éclairés de poursuite d'études, et comme un facteur d'équité entre les candidats.

Les équipes éducatives et pédagogiques insistent fréquemment sur ce dernier point et se réjouissent que Parcoursup offre un horizon plus large qu'auparavant aux élèves issus de milieux défavorisés. De nombreux lycéens déclarent utiliser le portail pour y effectuer des recherches sur les formations et le jugent bien conçu, facile à utiliser et très utile – même s'il ne lève pas les contraintes existantes en matière d'accès à l'enseignement supérieur¹⁰⁷¹.

¹⁰⁶⁹ Académie de Lille.

¹⁰⁷⁰ Note IGAENR n° N2018-13, *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur*, juin 2018.

¹⁰⁷¹ Académies de Besançon et Montpellier.

Parcoursup ouvre ainsi l'éventail des possibles en tant qu'outil d'information et de recherche, mais le referme parfois en tant qu'outil d'affectation, du fait de l'écart entre l'offre et la demande et du nombre limité de places disponibles dans certaines formations. Un proviseur note ainsi les problématiques structurelles liées à la dissociation entre orientation et affectation, qui résultent principalement de la rigidité de la carte des formations. Dans ce cas, l'accompagnement à l'orientation doit alors intégrer l'explication des contraintes et des opportunités aux élèves et aux familles, afin d'éviter que les résultats de la procédure ne déçoivent les attentes suscitées par l'outil lui-même¹⁰⁷². Un autre dit attendre des enseignants qu'ils maîtrisent mieux l'articulation entre orientation et affectation, la première constituant « *un processus de longue haleine qui requiert un travail sur soi avec l'élève, de façon pluriannuelle* », tandis que la seconde implique « *une décision prise aux moments clés des parcours des jeunes, qui nécessite parfois un ajustement avec le projet de l'élève qu'il faut accompagner* »¹⁰⁷³. Il mentionne lui aussi les limites de l'offre et le manque de souplesse des procédures parmi les difficultés rencontrées dans l'affectation des élèves.

L'affichage des attendus suscite également des réactions contrastées. Si beaucoup se félicitent qu'il permette aux futurs étudiants d'évaluer la pertinence d'une candidature dans telle ou telle formation, certains professeurs¹⁰⁷⁴ regrettent un « *manque de clarté dans les critères de sélection* », en particulier au regard des spécialités choisies en première et en terminale. Ils se disent démunis et font part de la difficulté qu'ils éprouvent dans certains cas à conseiller utilement les élèves. Ils reconnaissent que les attendus « *apportent parfois de la clarté en vue de guider les choix des enseignements de spécialité* », mais considèrent qu'ils sont parfois « *trop imprécis pour être vraiment éclairants* ». Ce sentiment n'est cependant pas partagé par toutes les équipes éducatives et pédagogiques. Certaines jugent en effet que Parcoursup a progressé et qu'il permet une bonne compréhension des attendus de la plupart des filières, tout en pointant le risque d'un excès d'information qui pourrait faire obstacle à son appropriation par les élèves. Les professeurs déclarent ainsi devoir « *trier à destination des élèves un flot d'informations que ceux-ci peuvent avoir du mal à hiérarchiser* »¹⁰⁷⁵.

Plus généralement, et en dépit de ces appréciations positives, Parcoursup constitue aux yeux de nombreux professeurs « *un sujet majeur d'inquiétude, voire d'angoisse chez les lycéens, tant pour ce qui relève de son fonctionnement propre, de son calendrier, qu'en raison de l'enjeu qu'il représente* »¹⁰⁷⁶ (complexité des choix, des procédures, crainte de ne pas maîtriser l'outil). Ils estiment que le calendrier est trop resserré et souhaiteraient avoir connaissance dès le mois d'octobre des évolutions dans la procédure et dans l'offre de formation pour pouvoir consacrer plus de temps à l'accompagnement des élèves. Ces derniers ont le sentiment de ne pas maîtriser suffisamment le déroulement de la procédure et se plaignent de recevoir des informations contradictoires (parents, enseignants, professionnels).

Ils redoutent d'être victimes de l'algorithme de Parcoursup, dans un contexte où les choix effectués leur apparaissent déterminants pour leur avenir : « *Cela engendre une forme de stress* ». Certains s'inquiètent des écarts de notation entre professeurs, de leur impact sur leur affectation et de l'inégalité qui pourrait en résulter entre les classes ou les établissements.

Les équipes de direction et les professeurs pointent de leur côté une complexification croissante du système d'orientation qui engendre « *un sentiment de perte de sens et, d'une certaine manière, de désorientation* ». Ils indiquent que même les parents appartenant aux catégories socioprofessionnelles supérieures se sentent perdus et concluent que « *Parcoursup est très riche, mais [que] c'est un outil extrêmement complexe* ». Cette complexité fait obstacle à une vision globale du processus d'orientation et conduit les élèves à aborder l'une après l'autre chacune des étapes de leur parcours sans être en mesure d'articuler les enjeux en matière de formation et d'orientation¹⁰⁷⁷.

¹⁰⁷² Académie de Montpellier

¹⁰⁷³ Académie d'Orléans-Tours.

¹⁰⁷⁴ Académies de Besançon, Limoges et Nice.

¹⁰⁷⁵ Académie de Poitiers.

¹⁰⁷⁶ Académie de Limoges.

¹⁰⁷⁷ Académie de Nancy-Metz.

3.5.2. Le ressenti des lycéens

En amont de la procédure, 53 % des étudiants ont déclaré avoir eu des « *entretiens personnalisés* » avec leurs professeurs principaux à propos de Parcoursup et 59 % à avoir eu des échanges plus informels avec leurs professeurs principaux¹⁰⁷⁸. Là encore, comme l'ont montré certains travaux de recherche, la famille s'en remet davantage à l'institution pour l'orientation des enfants de milieux populaires¹⁰⁷⁹.

Les étudiants de milieu favorisé et ceux ayant obtenu la mention bien ou très bien au bac sont davantage enclins à émettre un grand nombre de vœux. Ce constat « *confirme en particulier l'élaboration de stratégies socialement situées derrière les choix : le fait par exemple de faire plusieurs choix pour garder le plus de portes ouvertes est ainsi davantage l'apanage des catégories plus favorisées, que ce soit scolairement ou socialement. En outre, il apparaît que ce ne sont pas toujours les étudiants les plus vulnérables qui ont recours à l'aide institutionnelle ! Souvent, cette aide est mobilisée par les étudiants ayant, par ailleurs, les ressources dans leur entourage pour avoir accès à l'information.* »¹⁰⁸⁰.

Les trois raisons principales avancées par les élèves pour justifier leurs choix d'orientation sont le projet professionnel (31,7 %), l'intérêt pour le contenu des études (29 %) et « *les débouchés attendus du diplôme* » (12 %). Cette prédominance des motivations liées à l'insertion professionnelle conduit la présidente de la Courroie¹⁰⁸¹ à privilégier le terme « *d'orientation professionnelle* » pour qualifier le travail d'orientation dans l'enseignement supérieur.

Bien que la procédure Parcoursup, contrairement à la plateforme d'Admission post-bac (APB), ne demande pas aux étudiants de classer leurs vœux, l'enquête Transition de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) les invitait à hiérarchiser *a posteriori* ces derniers afin d'analyser les taux de satisfaction réels à l'issue de la procédure. Au total, parmi les étudiants qui ont utilisé la plateforme et qui y ont exprimé au moins un vœu, 26,5 % n'ont pas obtenu la formation qu'ils auraient souhaitée en premier choix et 10 % aucune des trois premières. C'est notamment le cas de ses bacheliers technologiques et professionnels, des redoublants ou encore des élèves dont les parents ont au mieux un niveau équivalent au brevet des collèges (38 %).

Pour autant, les chercheurs ont montré à partir des données de l'enquête OVE que les variables liées à la situation sociodémographique des étudiants exercent un effet très limité sur la satisfaction de leurs vœux. Prises en compte simultanément, ces variables n'expliquent que 3 % (dans le cas du premier choix) à 4 % (dans le cas des trois premiers choix) des écarts constatés¹⁰⁸².

La seule variable qui revêt un poids déterminant est le type de baccalauréat, notamment pour les candidats n'ayant obtenu aucun de leurs trois premiers vœux. Les bacheliers technologiques ont ainsi deux fois plus et les bacheliers professionnels deux fois et demie plus de probabilité que les bacheliers généraux de n'être admis dans aucune des formations de leur choix.

Invités à se prononcer sur différents aspects de la procédure Parcoursup, les étudiants dressent ainsi un bilan mitigé : si 41 % d'entre eux se déclarent satisfaits ou très satisfaits de la procédure, 29 % d'entre eux expriment un avis contraire. C'est l'information disponible et les délais de procédure qui génèrent le plus d'insatisfaction (respectivement 35 % et 33 % des étudiants interrogés se déclarant insatisfaits ou très

¹⁰⁷⁸ Feres Belgith et al., *L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés*, OVE infos, n° 39, septembre 2019. À l'invitation de l'observatoire national de la vie étudiante, plusieurs chercheurs ont exploité les résultats de l'enquête Transition du secondaire au supérieur menée en 2019 afin de déterminer la façon dont les étudiants ont vécu le processus de Parcoursup, depuis la formulation des vœux en terminale jusqu'à l'inscription effective dans une filière de l'enseignement supérieur. L'objectif étant notamment d'identifier les stratégies mises en place au regard du profil des étudiants.

¹⁰⁷⁹ « *Les élèves de milieu populaire apportent plus de crédit à l'opinion de leurs professeurs, ce qui explique en partie pourquoi ils se focalisent davantage sur les exigences scolaires pour choisir leurs vœux d'orientation, à niveau scolaire contrôlé : les représentations des élèves d'origine populaire sont davantage dépendantes du système de valeurs des professeurs.* ». Pauline Proboeuf, *Étudier le choix en train de ses faire. Une analyse de la fabrication des choix d'orientation post-bac*, mémoire de master en sociologie, Sciences Po Paris, 2017, p. 102.

¹⁰⁸⁰ Feres Belgith et al., *L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés*, OVE infos, n° 39, septembre 2019.

¹⁰⁸¹ Conférence universitaire en réseau des professionnels de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants.

¹⁰⁸² *Qui sont les étudiant-e-s qui n'ont pas vu leurs choix préférés validés dans Parcoursup ?*, Olivier Galland, sociologue et directeur de recherche au CNRS.

insatisfaits). En revanche, plus de 50 % s'estiment satisfaits ou très satisfaits de l'aide apportée par les professeurs. Le degré de satisfaction à l'égard de la procédure est directement lié aux résultats de cette dernière. Ce sont ainsi les bacheliers professionnels qui s'estiment le moins bien traités (19 %, contre 10 % des bacheliers généraux). Toutefois, ce sentiment croît également chez les étudiants dont le premier choix n'a pas été validé.

L'enquête réalisée en septembre 2020 par L'ipsos pour le compte du MESRI permet de mieux comprendre la nature des griefs formulés à l'endroit de Parcoursup. Elle révèle que la plateforme, et notamment le moteur de recherche des formations, sont perçus comme plus utiles pour recueillir de l'information sur les formations recherchées (entre 68 et 72 %) que pour identifier des formations auxquelles les candidats n'avaient « *pas pensé* » (39 %). 15 % des répondants déclarent cependant avoir découvert de nouvelles formations grâce à la plateforme. Concernant les attendus des formations présentés dans les fiches descriptives, 75 % estiment qu'ils renseignent utilement sur les conditions de réussite dans la formation demandée et 65 % sur leurs chances d'obtenir cette dernière.

Au total, 79 % des néobacheliers se déclarent très ou plutôt satisfaits des réponses obtenues, 78 % jugent la plateforme claire et 74 % fiable, mais seuls 48 % estiment que la procédure est « *juste* » et qu'elle « *traite tous les candidats de la même manière* ».

Ces résultats illustrent en fait le hiatus qui caractérise Parcoursup, mais aussi Affelnet dans le secondaire. À travers les algorithmes, c'est moins la performance de l'outil ou celle de la procédure qui sont en cause que les biais d'une orientation jugée inéquitable par presque la moitié des jeunes interrogés. Ils rejoignent les constats effectués dans le cadre de l'enquête OVE, malgré les différences de champ et de formulation des questions : si les « *règles du jeu* » de l'orientation sont plus lisibles et transparentes pour les étudiants, les écarts liés au baccalauréat obtenu (lui-même largement influencé par l'origine sociale) ne permettent pas dans certains cas au futur étudiant de trouver une formation correspondante à ses attentes. Cette situation génère une insatisfaction liée au sentiment que tout le monde ne dispose pas des mêmes possibilités ni des mêmes chances de voir son projet de poursuite d'études couronné de succès.

Pourtant, ni Parcoursup ni Affelnet ne régleront le caractère particulièrement genré de la demande d'orientation et encore moins le décalage patent entre une offre par essence contingentée et une demande qui se concentre, partout sur le territoire, sur un nombre limité de formations. Sauf à considérer que l'offre doit s'adapter en permanence à la demande, et faute d'un accompagnement effectif des candidats qui leur permette de construire leur parcours en ayant pleinement conscience de leurs atouts et de leurs faiblesses, il est à craindre que le continuum bac – 3, bac + 3 ne demeure à l'état d'intention, quelles que soient la nature des réformes mises en œuvre.

4. Conclusion

En substituant une approche centrée sur l'individu à une démarche centrée sur la formation, les réformes en cours créent les conditions nécessaires à la construction de parcours personnalisés, entendus comme autant d'itinéraires organisés (parce qu'identifiés et sécurisés) d'acquisition de connaissances et de compétences. Ce faisant, elles transfèrent sur l'élève et sa famille la responsabilité de nombreux choix. En inscrivant ces derniers dans le cadre d'un continuum, elles interrogent leur capacité à se saisir des nouvelles opportunités offertes par la diversification des parcours au lycée et dans l'enseignement supérieur.

On mesure toutefois, à la lecture des entretiens conduits par les correspondants académiques, les attentes (parfois contradictoires) et les frustrations suscitées par Parcoursup – faute parfois, concernant ces dernières, de démêler clairement ce qui relève du fonctionnement même de la plateforme, des informations délivrées par les établissements d'enseignement supérieur et des contraintes liées à la carte des formations ou au calendrier universitaire. À cet égard, il convient de s'interroger sur le déplacement des préoccupations liées à l'orientation vers le lycée et sur la place occupée de fait aujourd'hui par Parcoursup.

Cette évolution conduit souvent en effet à centrer les efforts en matière d'accompagnement sur la seule classe de terminale – oubliant au passage que le choix du type de baccalauréat qui conditionne le parcours de l'élève et de l'étudiant se fait à deux moments précis du parcours : en classe de troisième et en classe de seconde. Eu égard aux enjeux que recouvre ce choix, il est aujourd'hui indispensable de sortir du non-dit et

d'assumer ou non la présence de trois voies de formation au lycée. Si deux d'entre elles, la voie professionnelle et la voie technologique se sont érigées au fil du temps en alternatives à l'enseignement général, l'absence de visibilité de la voie technologique remet désormais en cause l'organisation même des études au lycée. L'avènement de la notion de parcours, le temps long et le décloisonnement des formations qui lui sont associés commandent que l'on sécurise en effet les modalités de construction de tous les parcours. Quelle que soit l'option retenue, celle-ci devra être assumée au-delà du discours sur l'égalité de dignité des voies de formations, le plus souvent contredit dans les faits par la reconnaissance de la seule voie générale comme voie de réussite.

Pour l'heure, l'accent mis sur Parcoursup et les critiques qui lui sont adressées tendent à occulter le fait que l'essentiel, en matière d'orientation, ne réside pas dans la plateforme elle-même, mais dans la dynamique qui lui est associée et sur laquelle tous les acteurs doivent pouvoir s'appuyer pour offrir un accompagnement personnalisé au lycée dans le cadre du continuum bac – 3, bac + 3. Or, si la plupart considèrent que « *Parcoursup est entré dans les mœurs sans difficulté*¹⁰⁸³ », qu'il incite les élèves à s'interroger plus tôt sur le choix de leur orientation et à mieux préparer celle-ci, qu'il contribue enfin à l'ouverture sociale de l'enseignement supérieur en offrant à tous un égal accès à l'information disponible sur l'offre de formation, beaucoup jugent également l'information délivrée pléthorique, la procédure complexe et le calendrier trop resserré. Les inquiétudes liées à un choix perçu comme décisif dans le parcours de l'élève se reportent alors dans certains cas sur l'outil lui-même, tenu pour responsable de difficultés plus générales, structurelles ou organisationnelles, voire inhérentes au processus d'orientation, par nature complexe et anxiogène.

En outre, la focalisation sur Parcoursup tend à occulter le caractère systémique des réformes en cours, qui s'attachent à organiser de façon intégrée, en amont comme en aval du baccalauréat, l'orientation et la formation sur l'ensemble du continuum bac – 3, bac + 3. Une telle exposition « médiatique » fait courir à Parcoursup le risque d'apparaître comme la réponse à tous les problèmes en matière d'orientation dans l'enseignement supérieur et d'être ainsi détourné de sa vocation première d'accompagnement des néobacheliers vers les formations post-baccalauréat.

Pourtant, pas plus Parcoursup qu'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 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 effectif de l'élève et de l'étudiant 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.

Ainsi, tout en reconnaissant « les progrès tangibles que porte Parcoursup, notamment dans la lisibilité des procédures », certains considèrent que « *la bataille de la communication semble perdue pour le moment* » et « *qu'un effort d'acculturation important reste à conduire dans les médias, notamment sur les réseaux sociaux, tant auprès des usagers (élèves, parents) qu'auprès du corps enseignant* ». Un avis loin d'être partagé par tous, mais auquel il convient d'être attentif si l'on veut asseoir durablement la crédibilité de la plateforme et faire de celle-ci l'outil reconnu par tous d'une transition réussie vers l'enseignement supérieur.

Au-delà de l'outil lui-même, les chefs d'établissement expriment ainsi et de façon unanime le souhait de pouvoir disposer de données relatives à la poursuite d'études et à la réussite de leurs élèves dans les formations post-baccalauréat. Ils rejoignent, de ce point de vue, le constat établi par le délégué interministériel à l'orientation en 2009 : « *les établissements d'enseignement secondaire ne peuvent préparer leurs élèves aux poursuites d'études dans l'enseignement supérieur et développer une politique d'orientation que s'ils disposent d'outils efficaces d'analyse et d'aide à la décision. La mise en place d'un véritable suivi de cohorte et d'un retour nominatif sur la réussite et les parcours de leurs anciens élèves apparaît indispensable ; le pilotage, aussi bien que l'évaluation, doit en effet reposer sur des indicateurs précis, adaptés à la situation de chaque établissement, dont la mesure de la performance ne doit pas s'arrêter aux résultats du*

¹⁰⁸³ Académie d'Orléans-Tours.

baccalauréat ni au nombre d'élèves admis dans les filières sélectives, mais tenir compte également des poursuites d'études à l'université »¹⁰⁸⁴.

De même, l'IGAENR recommandait en 2016 de « *mettre à la disposition des équipes éducatives et pédagogiques des lycées des données relatives à la poursuite d'études et à la réussite de leurs élèves dans les formations post-baccalauréat* »¹⁰⁸⁵. Pour autant, la situation ne semble guère avoir évolué depuis. Or la mise à disposition des lycées d'informations relatives au devenir de leurs élèves dans les différentes filières de l'enseignement supérieur apparaît plus que jamais nécessaire aux professeurs et aux chefs d'établissement.

De façon plus générale, les entretiens conduits par les correspondants académiques font apparaître une attente forte concernant l'instauration de relations structurées avec les écoles et les universités ou encore entre établissements. Si de ce point de vue, l'accompagnement à l'orientation fait l'objet d'instructions académiques qui précisent la répartition des compétences entre académie et région, rappelle l'existence des outils Onisep ou encore donne accès à des ressources dont les établissements peuvent s'emparer, les actions menées par les établissements s'avèrent globalement peu coordonnées et encore moins évaluées. Dans ce contexte, les orientations académiques sont généralement perçues comme un ensemble de grands principes peu en phase avec la dimension nécessairement opérationnelle des acteurs en établissement. Chacun, dès lors, travaille de son côté, sans véritable concertation ni vision d'ensemble, et les actions menées reposent pour la plupart d'entre elles sur des initiatives individuelles ou l'établissement de relations interpersonnelles.

5. Préconisations

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.

¹⁰⁸⁴ Bernard Saint-Girons, (2009), *Renforcer l'orientation active. Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur*, rapport à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, juillet 2009.

¹⁰⁸⁵ Rapport IGAENR n° 2016-004, *L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée - État des lieux et propositions*, janvier 2016.

Chapitre 3. Bac + 3

Lors de la présentation du projet devant les parlementaires, la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (loi ORE) a été exposée comme « la pierre angulaire » d'une action globale destinée à mieux accompagner les étudiants, à améliorer leurs conditions de vie et d'études et à favoriser leur réussite dans les filières d'enseignement supérieur qu'ils ont choisies. Ce plan d'ensemble est censé apporter une réponse cohérente et structurée aux difficultés que ces derniers rencontrent. Il fait en effet évoluer « [...] *tout à la fois les modalités d'entrée dans l'enseignement supérieur, de couverture des étudiants au titre de l'assurance maladie et traduit une nouvelle ambition en faveur de la vie universitaire et de campus et des conditions de vie des étudiants*¹⁰⁸⁶ ». Il est précisé que pour y parvenir, il convient de rénover profondément l'orientation des lycéens « *en lui consacrant plus de temps et en développant les outils qui y sont consacrés* » — cet effort en matière d'orientation étant considéré comme « *le socle sur lequel pourra se construire la nouvelle procédure d'entrée dans l'enseignement supérieur qui est mise en place au travers du présent projet de loi* ».

Bien que dans ce cadre il soit explicitement précisé que « *la procédure nationale d'inscription dans l'enseignement supérieur constitue la clé de voûte de cet effort de personnalisation* », celle-ci se trouve néanmoins ordonnée autour d'un objectif plus global de personnalisation des parcours, mais aussi des formations. Par là même, 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 non seulement en matière d'orientation, mais aussi de formation. Il s'agit là d'une évolution notable dans la façon de penser la transition entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur.

Là où, en 2006, la commission Université-Emploi¹⁰⁸⁷, en réponse à un constat sans appel sur l'orientation (« *L'orientation à revoir... Un constat d'échec du système actuel de l'orientation qui demande à être repensé profondément : il est perçu comme opaque, incomplet et créateur d'injustices.* »), proposait la mise en place d'une « séquence » qui allait du « pré-bac au post-bac », soit l'année de terminale et la première année d'enseignement supérieur, la loi ORE, quant à elle, prend en compte l'intégralité du parcours du lycéen et l'articule avec le premier niveau du LMD. Se faisant, elle implique que soit repensées non seulement l'orientation, mais aussi la formation sur l'ensemble du continuum bac – 3, bac + 3 – les deux dimensions étant désormais, et pour la première fois, intégrées.

Ainsi, loin de se réduire à Parcoursup, la loi ORE conduit à mettre en perspective les évolutions qui affectent l'organisation du second cycle de l'enseignement secondaire avec celles qui modifient en profondeur le premier cycle universitaire. C'est tout l'objet de ce chapitre que de tenter d'éclairer, à travers une pluralité de sources, les enjeux d'une loi qui, bien que récente, en s'attachant à élargir la liberté de choix des étudiants tout en réduisant les contraintes liées à l'existence de parcours prédéfinis, confère à la notion de parcours un mode de régulation pouvant alors reconfigurer assez significativement l'organisation et le fonctionnement des structures (établissements, etc.), la gestion des politiques publiques, mais aussi l'activité des acteurs eux-mêmes en matière d'orientation.

¹⁰⁸⁶ Exposé des motifs du projet de loi relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants présenté par le ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

¹⁰⁸⁷ Le rapport final *De l'université à l'emploi* de la commission du débat national « Université-Emploi » dont le président était Patrick Hetzel (recteur de l'académie de Limoges) a été remis en Sorbonne, le mardi 24 octobre 2006. Pour améliorer la relation Université-Emploi, six grandes orientations sont privilégiées : 1. Lutter contre l'échec principalement dans le premier cycle universitaire ; 2. Repenser l'information et l'orientation ; 3. Améliorer la professionnalisation ; 4. Rapprocher durablement l'université du marché du travail ; 5. Créer un partenariat universités/employeurs pour la croissance ; 6. Faire évoluer le système universitaire dans son ensemble. Ce rapport a nourri la réflexion autour de la loi LRU de 2008.

1. Une augmentation générale des effectifs qui masque des évolutions contrastées

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. En avril 2020, sur la base d'études réalisées avant les conséquences de la crise sanitaire, une note du SIES¹⁰⁸⁸ prévoyait une augmentation de 60 000 étudiants dans l'enseignement supérieur entre la rentrée 2019 et la rentrée 2020, et projetait une tendance continue à l'augmentation des effectifs à l'horizon 2023 (+ 91 000 étudiants par rapport à 2018) et 2028 (+ 133 000).

Si la tendance générale est à l'augmentation des effectifs étudiants, ce sont toutefois des écoles – notamment privées – et de nouvelles formations qui enregistrent les augmentations proportionnellement les plus importantes, alors que la part relative des filières traditionnelles continue de diminuer¹⁰⁸⁹. La massification de l'enseignement supérieur touche ainsi de façon différenciée les différents secteurs qui le composent et à l'intérieur les filières de formation attestant, par là même, de la présence de stratégies multiples en matière d'orientation lesquelles renvoient à de fortes inégalités en fonction de l'origine sociale et scolaire des étudiants.

1.1. Parcours à l'université : l'écart se creuse entre les bacheliers généraux et les autres bacheliers

Alors qu'il est encore trop tôt pour constater les effets de la loi ORE et de la réforme du bac, les données des dernières années sur les parcours témoignent d'un creusement des écarts en fonction des séries du baccalauréat. Parmi les bacheliers 2014 inscrits en L1 l'année de leur baccalauréat, 29 % ont obtenu leur diplôme de licence (générale ou professionnelle) à la session 2018, à l'issue des trois années de formation de la licence¹⁰⁹⁰. Près de 13 % supplémentaires ont obtenu leur licence après une année supplémentaire. Ainsi, le taux de réussite en licence, en trois ou quatre ans, s'établit à 41,9 % pour la session 2018, soit en hausse de 0,7 point par rapport à l'année précédente (cf. tableau 1). Toutefois, ces taux de réussite diffèrent fortement selon la série du baccalauréat obtenu. Les étudiants titulaires d'un baccalauréat général, qui représentent les trois quarts des bacheliers 2014 inscrits en licence, sont 37 % à valider leur diplôme de licence en trois ans et 52 % en trois ou quatre ans¹⁰⁹¹.

À l'opposé, les étudiants titulaires d'un baccalauréat technologique ne sont que 8 % à réussir leur licence en trois ans et 15 % en trois ou quatre ans à la session de 2018. Quant aux bacheliers professionnels qui représentent 9 % des bacheliers 2014 inscrits en licence, leur taux de réussite est légèrement supérieur à 2 % en trois ans. Il est de 5 % en trois ou quatre ans.

Les écarts de réussite entre bacheliers généraux et bacheliers technologiques ou professionnels se sont ainsi accrus de 2 points par rapport à la session 2017. Si les bacheliers généraux voient leur taux de réussite augmenter (+ 2 points en trois ou quatre ans), celui des bacheliers technologiques et professionnels demeure quasiment stable. Les taux de réussite en licence en trois ou quatre ans dépendent cependant de la discipline. Seuls 36 % des étudiants inscrits en L1 en sciences économiques ou administration économique et sociale (AES) sont diplômés de licence en trois ou quatre ans. À l'opposé, 46 % des inscrits en droit ou sciences politiques, obtiennent leur licence quatre ans après leur inscription en L1.

¹⁰⁸⁸ Note d'information du SIES 20-05. *Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2019 à 2028.*

¹⁰⁸⁹ Le SIES constatait que « les baisses des taux de poursuite d'études observées dans les filières traditionnelles, que sont les universités, IUT, CPGE et STS, pourraient être liées à des contraintes de capacité. En effet, les marges sur leurs capacités d'accueil ont sans doute été amoindries après l'arrivée massive des baby-boomer en 2018. De plus, on observe depuis quelques années une hausse des taux de poursuite des néobacheliers généraux vers les écoles d'ingénieur, de commerce, en facultés privées ou encore en écoles paramédicales, sociales, artistiques ou culturelles. Enfin, la mise en place de Parcoursup, par la visibilité que la plateforme apporte sur l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur, pourrait aussi favoriser un déplacement des poursuites d'études des filières traditionnelles vers de nouvelles formations moins connues qu'auparavant ».

¹⁰⁹⁰ Note Flash n° 26 (décembre 2019). *Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018.*

¹⁰⁹¹ Parmi eux ce sont les bacheliers scientifiques et économiques qui réussissent le mieux (6 points d'écart avec les bacheliers littéraires).

**Tableau 1 : Réussite à la licence en trois ou quatre ans des bacheliers 2014
inscrits en L1 à la rentrée 2014, selon leurs caractéristiques (en %)**

Caractéristiques	Part des inscrits	Réussite en 3 ans	Réussite en 3 ou 4 ans
Homme	40,7	22,6	34,8
Femme	59,3	33,8	46,9
Série baccalauréat			
Littéraire	19,5	33,3	47,1
Économique	29,1	37,6	53,6
Scientifique	27,1	38,4	53,2
Ens. bac général	75,7	36,8	51,8
Techno STG *	8,7	6,3	13,1
Autres bacs techno	6,6	9,6	17,4
Ens. bac techno	15,3	7,7	15
Ens. bac pro	9	2,4	5
Mention obtenue			
Très bien	4,6	69,6	78,3
Bien	12,5	57,7	69,5
Assez bien	27,7	36,5	51,3
Passable 1 ^{er} groupe	38	18,3	31,6
Passable 2 nd groupe	14,2	8,5	18,4
Inconnue	3	18,9	27,5
Ensemble	100	29,2	41,9

** Sciences et technologies de gestion*

Source : MESRI-SIES, système d'information SISE

Ces écarts s'expliquent en partie par le profil scolaire des étudiants inscrits en L1 dans chaque discipline. C'est en effet en sciences économiques ou AES que l'on compte le moins de bacheliers généraux (66 %) ¹⁰⁹². Le parcours antérieur des étudiants semble moins expliquer la réussite en trois ou quatre ans en licence de sciences et en santé, qui accueillent 81 % de bacheliers généraux et 19 % de mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat.

¹⁰⁹² La part de bacheliers ayant eu une mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat y est aussi inférieure de 4 points à la moyenne. Cette part est de 6 points supérieure à la moyenne pour les étudiants en licence de droit ou sciences politiques, où plus de huit inscrits sur dix ont un baccalauréat général.

1.2. CPGE : un « marché de la formation » à deux vitesses

Depuis 1975, malgré la hausse du nombre de bacheliers, les efforts de 1985¹⁰⁹³ en matière de maillage du territoire et les réformes de 1995 (ouverture de nouvelles filières, notamment destinées aux bacheliers technologiques, réforme des CPGE économiques et commerciales, etc.), la part des étudiants de CPGE dans le premier cycle de l'enseignement supérieur a peu évolué. Si leur nombre a néanmoins progressé, c'est surtout leur profil qui s'est largement diversifié, les CPGE accueillant désormais des élèves ayant accompli un bon parcours scolaire, mais issus de milieux sociaux et culturels moins familiers de l'enseignement supérieur.

Toutefois, en 2017-2018, près de la moitié (48,5 %) des étudiants inscrits en CPGE étaient des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, alors qu'ils ne représentaient que 30 % des effectifs universitaires. Par ailleurs, nonobstant les réformes¹⁰⁹⁴ engagées pour diversifier le profil des bacheliers, notamment technologiques, les bacheliers généraux représentent encore la quasi-totalité (93 %) des entrants (cf. tableau 2).

En fait, il semble que les efforts de démocratisation de l'accès aux CPGE et aux grandes écoles aient globalement davantage profité aux jeunes des classes moyennes qu'à ceux des classes populaires ; la sélection les concernant ayant été opérée en amont du lycée. En 2010¹⁰⁹⁵, tout en rappelant le double objectif assigné aux CPGE, à savoir une proportion de 30 % de boursiers de l'enseignement supérieur et l'accueil de 5 % des meilleurs élèves de terminale, un rapport des inspections générales mettait en relief la dualité du fonctionnement des CPGE. Ce rapport faisait apparaître, d'une part, que « *Les lycées qui s'approchent ou dépassent les 30 % de boursiers, tous publics, sont peu nombreux, généralement situés dans des zones géographiques plutôt défavorisées socialement et qui offrent une CPGE technologique* », d'autre part, que la moyenne académique observée correspondait, en fait, « *à une situation fortement polarisée : d'un côté quelques établissements accueillent l'essentiel des boursiers, de l'autre, les établissements privés et les établissements publics les plus prestigieux semblent considérer que leur vivier de recrutement ne leur permet pas de participer à la politique d'ouverture sociale des CPGE*¹⁰⁹⁶ ».

¹⁰⁹³ L'évolution des effectifs des classes préparatoires depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, soit plus d'un demi-siècle, met en évidence un profil d'ensemble à la hausse, avec trois périodes bien distinctes : une montée en charge de la fin des années 1940 à 1985, un fort et vif accroissement, pendant dix ans, de 1985 à 1995, suivi d'un plateau où l'effectif demeure à peu près constant frôlant sans jamais l'atteindre les 60 000 élèves. Les classes préparatoires scientifiques se taillent la part du lion puisque à elles seules elles constituent, tout au long de la période, près des deux tiers des effectifs. C'est à elles qu'on doit la forte croissance observée entre 1985 et 1995. Cette hausse sera relayée de 1995 à 2000 par l'essor des filières économiques, dont les effectifs progressent de plus de 30 % en cinq ans.

¹⁰⁹⁴ Outre la diversification des CPGE entamée dès les années 1980, plusieurs dispositifs destinés à promouvoir l'égalité des chances d'accès aux grandes écoles, ont vu le jour. Le plus connu est sans doute les Cordées de la réussite. Lancées en 2008, elles mettent en réseau des lycées de quartiers populaires avec des classes préparatoires et des grandes écoles. Les Cordées ont peu à peu intégré nombre de dispositifs locaux en cherchant à mieux les coordonner, les ajuster et les accompagner.

¹⁰⁹⁵ Aujourd'hui, les CPGE accueillent environ 30 % de boursiers, pendant que le taux de boursiers dans l'enseignement supérieur est de 40 %.

¹⁰⁹⁶ Rapport IGAENR n° 2010-100, (juillet 2010). *Contrôle de l'ouverture sociale et de la diversité dans les classes préparatoires aux grandes écoles.*

**Tableau 2 : Taux de passage en deuxième année pour la rentrée 2019-2020
(élèves inscrits en première année en 2018-2019)**

	Bacheliers généraux	Bacheliers technologiques	Bacheliers professionnels	Ensemble
Filière économique				86,6
ENS Cachan section D1 (économie et droit)	81,2	5 sur 12		80,5
ENS Cachan section D2 (économie et méthodes quantitatives de gestion)	82	3 sur 5	1 sur 1	81,9
Prépa. économiques et commerciales opt. économique	86,2			86,2
Prépa. économiques et commerciales opt. scientifique	90,3			90,3
Prépa. économiques et commerciales opt. technologique	0 sur 16	83,5	86,7	82,4
Filière littéraire				78,4
École nationale des chartes	81,3			81,3
Lettres	77,9			77,9
Lettres et sciences sociales	80,4			80,4
Saint-Cyr option lettres et sciences humaines	81,3			81,3
Filière scientifique				87,3
BCPST (biologie, chimie, physique, sciences de la Terre)	81,6	1 sur 1		81,6
ENS Cachan section C (art et design)	85,1	84,4		84,8
Concours officier-chef de quart maritime — chef mécanicien	0 sur 1		2 sur 4	2 sur 5
Navigant ingénieur	50,0			50,0
MPSI (mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur)	89,4	80		89,3
PCSI (physique, chimie et sciences de l'ingénieur)	88,8	6 sur 8		88,8
PTSI (Physique, technologie et sciences de l'ingénieur)	88,1		1 sur 2	88,1
TB (technologie et biologie)	77,3	80,4		80
TPC (technologie, physique et chimie)	2 sur 2	79,2		79,6
TSI (technologie et sciences industrielles)	9 sur 16	82	22,2	79,3

Source : MESRI-SIES/Systèmes d'information scolarité et Scolege du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, système d'information de l'enseignement agricole du ministère de l'agriculture et de l'alimentation

Comme toutes les formations de l'enseignement supérieur, les CPGE ont été incitées, au cours des dernières années, à développer leur attractivité. Même si les classements de reçus à la sortie dans les grandes écoles constituent un facteur important d'attractivité d'une CPGE¹⁰⁹⁷, nombreuses sont celles, à l'instar des CPGE

¹⁰⁹⁷ Le parcours des bacheliers admis en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) scientifiques ou commerciales, dont huit sur dix ont obtenu leur baccalauréat avec mention, se traduit généralement par l'intégration d'une école préparant un diplôme de niveau bac + 5. La quatrième année après le bac, 80 % des élèves des classes scientifiques sont inscrits dans ce type de formation et 14 % sont inscrits à l'université. Ces proportions sont quasiment identiques concernant les élèves des classes commerciales. La situation des élèves des classes littéraires est particulière, dans la mesure où les écoles auxquelles elles préparent traditionnellement offrent peu de places chaque année : ainsi, près de 40 % ne sont plus inscrits dans cette filière la deuxième année après le bac et 66 % la troisième année. La quatrième année, 55 % sont inscrits à l'université, dont 35 % en master 1. 29 % sont inscrits dans une école de niveau bac + 5. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, n° 10 (avril 2017).

« de proximité », qui faute de pouvoir se positionner sur ce créneau ont cherché avant tout à promouvoir une identité propre sur la base d'autres critères : innovation pédagogique, ouverture à certaines disciplines, proximité avec les enseignants, coopération et entraide entre élèves, place de la culture ou du sport, services d'internat, dispositif de type Cordées de la réussite, etc. Cette évolution s'est traduite par un renforcement de la « segmentation » de l'offre de formation en CPGE autour d'un public spécifique de bons élèves d'origine socioculturelle plus modeste et dont les résultats ne leur permettent pas de postuler dans les CPGE les plus prestigieuses ou qui hésitent à y candidater, pour des raisons tout à la fois culturelles et matérielles (éloignement, coût des études, etc.) parfois résumées sous le terme d'autocensure.

De fait, les CPGE se distinguent par la dualité de l'offre de formation. D'un côté, les CPGE traditionnelles les plus prestigieuses implantées au centre des métropoles universitaires, au sein des grands lycées historiques et qui accueillent une population très favorisée. De l'autre, les CPGE plus périphériques ou de seconds rangs et qui reçoivent des étudiants soucieux de chercher, avant tout, une alternative sécurisée à l'université ; CPGE de proximité par ailleurs confrontées à une offre croissante d'établissements privés qui s'attachent également à offrir à ce type d'étudiants des parcours scolaires sécurisants et des positions sociales attractives.

Un rapport réalisé en 2016 pour le compte du Cnesco sur l'origine sociale des étudiants de CPGE¹⁰⁹⁸ ¹⁰⁹⁹ montrait ainsi que l'évolution la plus notable était celle de l'augmentation des effectifs d'étudiants des CPGE du secteur privé (comme dans le reste de l'enseignement supérieur), particulièrement dans la filière économique et commerciale.

Ainsi, et de façon plus générale, les CPGE puisent aujourd'hui dans un vivier de « bons élèves » qui dépasse celui des seuls bacheliers assimilés aux « héritiers » les plus à l'aise dans le monde scolaire et universitaire. Cette évolution nécessite une adaptation des nouveaux profils étudiants aux règles de sélection. Elle nécessite également une adaptation des exigences pédagogiques et des pratiques d'accompagnement des établissements concernés dont les effectifs sont moins homogènes qu'auparavant.

1.3. STS et IUT : deux voies technologiques qui ne se confondent pas

Contrairement à une vision couramment répandue, il n'existe pas de catégorie « enseignement supérieur court » ou « professionnalisé » qui engloberait les STS et les IUT. Si ces deux types de formations ont été créées au tournant des années 1950 et 1960 pour répondre à une problématique proche (offrir une alternative aux filières universitaires dans l'enseignement supérieur), elles se sont fortement différenciées à travers le temps. Alors que les STS ont joué le jeu de la massification et de la dispersion territoriale, les IUT ont maintenu, quant à eux, une politique d'ouverture limitée en privilégiant leur ancrage universitaire et une politique d'accueil des bacheliers généraux.

Ainsi, deux bacheliers sur trois inscrits en première année de préparation d'un diplôme universitaire de technologie (DUT) sont issus de la série générale, tandis qu'un sur trois est un bachelier technologique. La part des bacheliers professionnels y est marginale (moins de 3 %)¹¹⁰⁰. 73 % des néobacheliers de 2015 inscrits en DUT sont passés en seconde année¹¹⁰¹ et plus des trois quarts d'entre eux ont obtenu leur diplôme au bout de deux ou trois années d'études¹¹⁰². Comme pour le taux de passage en seconde année, le taux de réussite au diplôme varie sensiblement selon le profil scolaire de l'étudiant¹¹⁰³ (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Réussite au DUT en deux ou trois ans selon la filière et la mention de baccalauréat des bacheliers 2016 inscrits en première année à la rentrée 2016

¹⁰⁹⁸ Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) accueillent en 2018 plus de 85 000 étudiants, dont 53 546 dans les sections scientifiques.

¹⁰⁹⁹ Yves Dutercq et James Masy, (2016). Origine sociale des étudiants de CPGE ; quelles évolutions ? in *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?*, rapport pour le Cnesco.

¹¹⁰⁰ Note flash n° 25 du SIES, *Parcours et réussite en DUT : les résultats de la session 2018*, décembre 2019.

¹¹⁰¹ Ce pourcentage varie cependant fortement selon la filière du baccalauréat : il s'élève à 81 % pour les bacheliers généraux, à 58 % pour les bacheliers technologiques et à 51 % chez les bacheliers professionnels.

¹¹⁰² 67 % ont été diplômés en 2017 après deux années de formation, et 10 % en 2018 après une année supplémentaire.

¹¹⁰³ Il est plus élevé pour les bacheliers généraux (84 % en deux ou trois ans) que pour les bacheliers technologiques (63 %) et les bacheliers professionnels (52 %). Il varie en outre selon la mention obtenue au baccalauréat : un peu plus de 70 % des bacheliers admis au premier groupe décrochent leur diplôme en deux ou trois ans, contre 86 % des bacheliers ayant obtenu une mention Bien.

Série de baccalauréat	Part des inscrits (%)	Taux de passage (%)	Taux de réussite en 2 ans (%)	Taux de réussite en 2 ou 3 ans (%)
Littéraire	2	77,2	72,3	78
Économique	24	83	79,4	85,5
Scientifique	41,2	80,9	75,6	84,8
Ensemble bac général	67,2	81,5	76,9	84,8
STG (1)	14,3	63,5	57,2	66,5
Autres bac techno.	16,7	52,8	46	60,5
Ensemble bac techno	31,1	57,7	51,2	63,3
Ensemble bac professionnel	1,7	53,3	47,2	56,1
Mention obtenue				
Très bien	4,8	90,4	87,8	91,2
Bien	21,1	85,2	81,6	86,8
Assez bien	39,5	75,4	70,1	79
Passable 1^{er} groupe	27,8	64,1	57,4	70,2
Passable 2nd groupe	5,1	51,8	45,1	60,1
Inconnue	1,7	65,5	58,6	68,6
Ensemble	100	73,7	68,4	77,6

Source : MESRI-SIES, système d'information SISE

De leur côté, un peu moins de 80 % des inscrits en première année de STS à la rentrée 2015 avaient obtenu leur baccalauréat la même année¹¹⁰⁴. Parmi eux, les titulaires d'un baccalauréat technologique étaient les plus nombreux (36 %), suivis des bacheliers professionnels (28 %). Les bacheliers généraux, quant à eux, sont minoritaires : ils représentent 14 % des effectifs, provenant essentiellement des séries économiques (6,7 %) ou scientifiques (5,3 %).

Comme en IUT, les taux de passage et de réussite sont plus élevés chez les néobacheliers généraux, pour lesquels ils dépassent 80 %, avec une pointe à 90 % pour les bacheliers scientifiques (cf. tableau 4).

¹¹⁰⁴ Note flash n° 10 du SIES, *Parcours et réussite en STS : les indicateurs de la session 2018*, juin 2020.

Tableau 4 : Réussite en STS en deux ou trois ans selon la filière et la mention de baccalauréat des étudiants inscrits en première année à la rentrée 2016

Série de baccalauréat		Part des inscrits	Taux de passage	Taux de réussite en 2 ans	Taux de réussite en 2 ou 3 ans
Bacheliers 2016	Littéraire	2	83,3	76,7	78
	Économique	6,7	86,1	79,7	81,5
	Scientifique	5,3	90,4	84,3	85,7
	Ensemble bac général	14,0	87,3	81,0	82,6
	STMG	20,5	76,5	61,9	65,2
	Autres bac techno.	15,5	85,7	71,4	75
	Ensemble bac techno	36,1	80,5	66	69,5
	Ensemble bac pro	28	66,7	44,5	49,1
Total Bacheliers 2016		78,1	76,8	61	64,5
Autres origines		21,9	87,5	73,6	76,3
Mention obtenue					
Bacheliers 2016	Très bien	1,4	93,3	90	90,2
	Bien	10,0	86,7	79,9	81,3
	Assez bien	27,2	79,5	66,2	69,2
	Passable 1er groupe*	27,8	72,5	52,1	57,0
	Passable 2d groupe*	5,7	68,4	45,6	51,2
	Inconnue	5,9	71,3	55,2	57,4
Autres origines		21,9	87,5	73,6	76,3
Total		100	79,1	63,8	67,2

Source : MESRI-SIES/Systèmes d'information Scolarité et Ocean du MENJ

Si les néobacheliers technologiques ont également un taux de passage en deuxième année élevé, à 80,5 %, leur taux de réussite est toutefois sensiblement inférieur à celui de leurs homologues de la voie générale : 66 % obtiennent leur diplôme en deux ans et 69,5 % en deux ou trois ans. Quant aux néobacheliers professionnels, deux sur trois passent en deuxième année et 44,5 % décrochent leur diplôme en deux ans (49,1 % en deux ou trois ans).

L'analyse des choix scolaires opérés au moment du baccalauréat montre, en fait, qu'avant même les opérations de sélection et de recrutement, ces deux types de formations ne visent ni n'attirent les mêmes bacheliers. À un recrutement plus faible scolairement et socialement pour les STS, s'oppose un recrutement relativement plus élitiste pour les IUT. En 2010, les chercheurs avaient montré que parmi ceux pour qui une STS constituait un premier vœu APB, le taux de candidatures exclusives de STS était de 66,4 %¹¹⁰⁵.

¹¹⁰⁵ Sophie Orange, *Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire*, Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 183, no. 3, 2010.

En d'autres termes, deux tiers des élèves de terminale qui se projetaient de manière privilégiée vers une STS le faisaient à l'exception de tout autre choix contrairement aux candidats à un IUT qui opéraient, dans le même temps, des choix répartis entre les différents types de formation de l'enseignement supérieur. Dix ans plus tard, bien que la notion de premier vœu ait disparu avec Parcoursup, 50 % des candidats ont fait au moins un vœu en STS et 29 % n'ont sélectionné que des STS¹¹⁰⁶.

En fait, les STS correspondent à ce que d'aucuns appellent « *l'autre enseignement supérieur*¹¹⁰⁷ », un champ relativement autonome par rapport à l'espace hiérarchisé des CPGE et des formations universitaires, qui accueille principalement des bacheliers professionnels et concentre la plus large proportion de boursiers¹¹⁰⁸ de l'enseignement supérieur. Les STS constituent de fait un espace vécu comme un sous-espace d'orientation autonome dans l'univers de l'enseignement supérieur au sein duquel se construisent les choix des bacheliers professionnels. À cet égard, la recherche a montré qu'il existait un véritable travail de l'institution scolaire pour « imposer » le BTS comme horizon scolaire à un public déjà disposé à la proximité scolaire et géographique¹¹⁰⁹. Le public cible de la voie professionnelle, principalement d'origine populaire, et par conséquent moins familiarisé et préparé à l'enseignement supérieur par leurs parents, est ainsi plus enclin que d'autres, car plus dépendants, à recevoir et à accepter une forme d'injonction quant à la nature de la poursuite d'études à envisager après le baccalauréat.

Cette question de la poursuite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ne cesse, depuis les événements de 2005, de préoccuper les gouvernements successifs. Elle justifie aujourd'hui encore une grande partie des dispositifs de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dont la plupart s'attachent à détourner des formations universitaires des bacheliers pourtant détenteur du premier grade universitaire. Quelle que soit la légitimité des raisons qui conduisent à le faire, tôt ou tard, il faudra sortir de l'ambiguïté qui entoure ce diplôme, ambiguïté qui s'accompagne par ailleurs d'une absence de discours concernant la voie technologique. C'est la finalité même de ces deux voies de formation qui se trouve désormais questionnée.

1.4. Bacheliers professionnels : pas de lien de causalité en matière de poursuite d'études

Une étude¹¹¹⁰ du SIES sur les diplômés du baccalauréat préprofessionnel issus du panel 2007 (élèves entrés en sixième cette année-là) a montré que les deux tiers (63 %) des bacheliers professionnels poursuivaient des études après le bac : la moitié dans l'enseignement supérieur et 13 % dans une formation non supérieure¹¹¹¹. Au final, 34 % d'entre eux (sept sur dix de ceux qui continuent) intègrent une STS et 7 % une première année de licence. Un an après, 45 % d'entre eux suivent encore une formation dans l'enseignement supérieur, 5 % ont abandonné, dont 20 % de ceux qui s'étaient inscrits en licence.

Une recherche conduite dans l'académie de Dijon¹¹¹² sur ces étudiants issus de la voie professionnelle qui ont souhaité entamer des études longues¹¹¹³ montre que cette trajectoire s'explique en grande partie par une scolarité réussie en lycée professionnel qui a fonctionné comme un processus de réassurance dans le cadre d'un contournement de la forme scolaire traditionnelle au service de leur ambition éducative. Certes ces étudiants sont peu nombreux. Néanmoins, l'existence de ce type de parcours interpelle le déterminisme contenu dans l'accompagnement dont peuvent bénéficier ces étudiants dans le cadre du continuum bac – 3, bac + 3, où se conjuguent des dispositifs d'orientation qui tantôt valorisent la liberté de choix et l'engagement individuel de l'élève ou de l'étudiant dans son projet, tantôt referment les portes de nombreuses filières universitaires au motif qu'elles ne sont pas « destinées » aux bacheliers professionnels.

¹¹⁰⁶ Note flash SIES, *Parcoursup 2019 Les vœux d'orientation des lycéens pour la rentrée 2019*, n° 8, avril 2019.

¹¹⁰⁷ Sophie Orange, *L'autre enseignement supérieur. Le BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris : PUF, 2013.

¹¹⁰⁸ 50 % des étudiants de STS bénéficient d'une bourse sur critères sociaux.

¹¹⁰⁹ Sophie Orange, (2010), *Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire*, Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 183, no. 3, pp. 32-47

¹¹¹⁰ Note d'information du SIES n° 19-07, *Le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études*.

¹¹¹¹ CAP, mention complémentaire, diplôme d'État, réinscription dans une autre terminale...

¹¹¹² Dans une CPGE ouverte aux bacheliers professionnels, ainsi que dans une L1 de Staps.

¹¹¹³ Carine Erard, Christine Guégard, Magali Danner, (2019), *Prendre le risque de la vulnérabilité ? Des bacheliers professionnels à l'université ou en classe préparatoire*, in *Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite*, X. Collet et S. Macaire (dir.), Céreq, Échanges, n° 12.

En d'autres termes, il ne faut pas confondre lien de causalité et corrélation statistique. D'autant que l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur place les bacheliers professionnels dans une trajectoire d'accès à l'emploi plus favorable que les autres bacheliers qui n'ont pas fait d'études supérieures ou sont sortis non diplômés de l'enseignement supérieur.¹¹¹⁴

Autrement dit, le pari de l'enseignement supérieur, quand il est réussi¹¹¹⁵, représente une réelle plus-value pour ces bacheliers. On retrouve ici la conclusion des inspections générales¹¹¹⁶ qui dans un rapport en 2015 écrivaient que « *l'accès à l'enseignement supérieur est une chose, la réussite en est une autre !* ». 6 % seulement des bacheliers professionnels inscrits à l'université parviennent, en effet, à obtenir une licence en trois ou quatre ans^{1117 1118}. On perçoit, ici, les enjeux qui entourent la transformation de la voie professionnelle et l'accompagnement au plus près dont doivent bénéficier ces lycéens tout au long de leur parcours de formation.

1.5. De fortes inégalités qui perdurent

En 2008, des chercheurs estimaient « *fondé de parler de démocratisation ségrégative : la démocratisation est advenue principalement du fait de la diffusion des baccalauréats professionnels, alors que dans le même temps, le fait d'obtenir un baccalauréat général devenait relativement de plus en plus difficile pour les enfants des familles les moins instruites* »¹¹¹⁹. Sur la période 2013-2015, 74 % des enfants de cadres ou de professions intermédiaires sont diplômés du supérieur contre 38 % des enfants d'employés ou d'ouvriers. En considérant les filières, l'écart entre les différents groupes sociaux s'élargit : 33 % des enfants de cadres sortent diplômés d'une grande école ou de l'université à niveau master ou équivalent contre 8 % des enfants d'ouvriers.

En 2017, les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures représentaient 31,2 % des néobacheliers qui poursuivaient leurs études dans l'enseignement supérieur, contre 17,7 % des enfants d'employés, 14,5 % des enfants de classes intermédiaires et 15,2 % des enfants d'ouvriers. Mettre en perspective ces constats nécessite cependant de retracer les parcours des élèves et des étudiants, dans la mesure où les inégalités susceptibles de peser sur l'orientation se construisent de façon dynamique tout au long de la scolarité. Ainsi, concernant les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur en général, elles semblent davantage liées à la nature et à la série du baccalauréat qu'aux inégalités sociales des néobacheliers – ces dernières ayant néanmoins fortement pesé lors de l'accès au lycée et dans le choix de la filière de formation conduisant au baccalauréat.

Un travail à partir des données de l'enquête Génération 2004 confirme cependant qu'être issu d'un milieu aisé favorise la poursuite d'études, surtout dans le cadre des études longues¹¹²⁰. En revanche, dans le cas des jeunes entrés par l'université (IUT ou licence), l'impact de l'origine sociale, assez élevé en début de parcours, s'atténue aux paliers suivants, notamment en ce qui concerne la poursuite d'études en master. Mais ces inégalités sociales, à performance égale, continuent d'avoir un fort impact sur l'accès à une CPGE et au-delà sur celui des Grandes Écoles. Toutefois, ici l'avantage compensatoire ne se vérifie pas : de mauvaises performances scolaires ne permettent pas l'entrée en CPGE malgré des parents diplômés du supérieur par exemple.

¹¹¹⁴ Amélie Briffaux, et Philippe Cordazzo, (2019), *Sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur : quelles incidences sur la trajectoire professionnelle ?* in Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite, X. Collet et S. Macaire (dir.), Céreq échanges, n° 12.

¹¹¹⁵ Rapport IGEN-IGAENR, n° 2014-089, *Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs*, février 2015.

¹¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹¹⁷ Note d'information n° 19-12, *Le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études*, avril 2019.

¹¹¹⁸ Ils sont moins de la moitié (43 %) à obtenir un BTS en deux ans.

¹¹¹⁹ Marie Duru-Bellat, et Annick Kieffer, (2008), *Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités*, Population, 63, 1, p. 123-157.

¹¹²⁰ Magali Jaoul-Grammare, et Nadia Nakhili, (2010), *Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ?*, Net.doc n° 68, Céreq.

On observe ainsi un effet de renforcement : les bacheliers socialement favorisés sont plus à même de tirer parti de leurs bons résultats scolaires pour intégrer une CPGE que les bons bacheliers d'origine défavorisée¹¹²¹.

2. Des parcours diversifiés qui en appellent à de nouvelles formes de régulation des flux d'étudiants

L'augmentation du nombre de bacheliers, la proportion croissante en leur sein de bacheliers professionnels, associées à des capacités d'accueil insuffisantes pour accompagner ce mouvement et à la volonté de différenciation des universités dans un contexte national et international plus compétitif, ont conduit à remettre en cause la frontière traditionnellement admise entre des filières sélectionnant les étudiants sur dossier¹¹²² et les formations universitaires ouvertes de plein droit aux bacheliers. La mise en place de Parcoursup, la généralisation des commissions d'examens pour l'accès dans les premières années de licence ou encore la publication d'attendus pour les formations du supérieur cristallisent ces évolutions.

Mais là où APB constituait un outil destiné à rationaliser l'admission dans l'enseignement supérieur, la démarche globale qui sous-tend la nouvelle procédure au lycée pose en des termes nouveaux la question de l'accompagnement du parcours du futur étudiant : « *Parcoursup a mis les élèves et les professeurs dans une démarche réflexive, car il faut renseigner le projet de formation motivé, se poser des questions sur les attendus, accompagner les élèves, etc.* »¹¹²³. Se faisant, cette évolution conduit à s'interroger sur les modalités retenues pour réguler les flux d'étudiants dont les parcours sont de moins en moins linéaires.

2.1. Des parcours de moins en moins linéaires qui nécessitent une meilleure prise en charge des réorientations

L'ensemble des données disponibles, en dépit de leurs limites, témoigne d'une augmentation continue du nombre de réorientations au cours des dix dernières années. Ces changements de trajectoires étudiantes, en constante augmentation, pourraient à terme devenir une voie de réussite d'égale dignité que les parcours linéaires et continus¹¹²⁴. À cet égard, un rapport récent de l'IGÉSR¹¹²⁵ identifie trois situations types de réorientation : la réorientation stratégique qui correspond à la réalisation d'un projet de l'étudiant qu'il n'avait pu concrétiser immédiatement après le bac ; la réorientation d'adaptation (évolution du projet après les premiers mois d'expérience dans l'enseignement supérieur) ; la réorientation de rebond (après des difficultés prévisibles ou anticipées).

Outre la tendance profonde à la « délinéarisation » des parcours étudiants, l'ouverture de Parcoursup semble avoir favorisé une meilleure visibilité des possibilités offertes en matière de réorientation. Les étudiants¹¹²⁶ peuvent en effet y trouver à la fois un large éventail de formations (dont ils n'avaient pas toujours conscience) et la possibilité de formuler une demande sans se mettre en danger dans leurs parcours actuels, en gardant ainsi « deux fers au feu » (redoublement ou réorientation). Là où intuitivement on aurait pu s'attendre à des modes de gestion privilégiant la proximité (réorientations internes, voire académiques), les établissements étant sans doute les plus à même de gérer les réorientations internes, à l'issue du premier semestre, le recours à Parcoursup semble au contraire avoir permis l'élargissement du champ des possibles induits par les nouveaux textes relatifs à la licence.

¹¹²¹ Estelle Herbaut, (2019), *Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français : avantages cumulatifs et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire*, Revue française de sociologie, Vol. 60, n° 4, p. 535-566.

¹¹²² En CPGE, STS, IUT et dans certaines formations universitaires dérogatoires.

¹¹²³ Vice-présidente orientation réussite étudiante de l'université Rennes 1, directrice du service d'information et d'orientation des étudiants et présidente de la Courroie.

¹¹²⁴ Au sein du panel des bacheliers 2008 (suivi par le SIES-Dgesip), 20 % ont suivi des parcours non linéaires ou atypiques. La réorientation est ainsi devenue un phénomène de masse. 52 000 étudiants se réorientent par exemple en fin de première année de licence. Dans un cas sur deux, la réorientation d'un étudiant a lieu entre la première et la deuxième année post-bac.

¹¹²⁵ Rapport IGÉSR n° 2020-063, (2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*.

¹¹²⁶ Estimés à 200 000.

Le CESP¹¹²⁷ interroge cependant l'opportunité d'un passage par la plateforme Parcoursup pour les étudiants qui postulent pour une réorientation dans l'université où ils sont déjà inscrits. De son côté, l'IGÉSR dans un rapport estime que « *cette ouverture de la plateforme se fait sur un mode dégradé, puisque la fiche de suivi n'est pas obligatoire, et que les universités ne sont pas considérées comme les établissements d'origine, ce qui ne leur permet pas de suivre leurs étudiants dans le processus d'affectation*¹¹²⁸ ». Elle tire alors les conséquences de ce constat et recommande d'aligner la procédure Parcoursup pour les étudiants en réorientation sur celle des candidats lycéens.

La CPU voit au contraire pour sa part dans le recours systématique à Parcoursup l'avantage de la simplicité et de l'efficacité. Ce dispositif ouvre ainsi pour la CPU le maximum de possibilités aux candidats et évite qu'ils s'autocensurent dans leurs choix en se limitant à des formations existantes dans leur établissement.

En fait, les établissements connaissent mal la population des étudiants réorientés. Deux raisons au moins expliquent cette situation. D'une part, la « dispersion » de la fonction statistique au sein des établissements entre différents services. D'autre part, l'absence de données concernant le suivi des parcours des étudiants lorsque ces derniers quittent un établissement. Or, un étudiant sur trois¹¹²⁹ se réoriente à l'issue de sa première année dans l'enseignement supérieur, notamment en raison du désintérêt éprouvé pour les études suivies. Cette raison est avancée par un étudiant de licence sur deux (bien avant les résultats des examens). Le décalage est également perceptible pour les étudiants d'IUT et de STS. Que tous les étudiants ne trouvent pas un égal intérêt au contenu de la formation dans laquelle ils se sont engagés est parfaitement audible. Mais qu'un étudiant sur deux, en licence, en DUT et en STS, déclare ne pas être intéressé par ses études interroge le processus qui les a conduits à faire ce choix d'études et la représentation qu'ils en avaient, et ce bien au-delà du contenu desdites formations.

Toutefois, et contrairement à ce qu'on aurait pu penser de prime abord, il n'y a pas de lien de causalité entre les réorientations et le fait de se trouver en situation d'échec ou de difficultés scolaires. L'absence de corrélation entre le niveau scolaire de l'élève, approché par le type de baccalauréat, la mention obtenue et le retard accumulé mettent ici à mal l'idée de réorientations réservées aux seuls élèves dont le profil serait le plus éloigné de celui attendu dans l'enseignement supérieur. De tels constats conduisent nécessairement à prendre de la distance par rapport à l'idée communément admise d'un parcours linéaire scandé par l'obtention d'un diplôme. La réorientation s'apparente davantage, pour de nombreux étudiants, à une transition vers le supérieur qui se construit bien après l'obtention du baccalauréat. Le slogan bac – 3, bac + 3 prend alors ici tout son sens en termes d'accompagnement. Contrairement à l'enseignement secondaire, où la linéarité du parcours constitue la norme et où tout retard hypothèque le choix d'orientation, dans l'enseignement supérieur, le « retard » peut également constituer la trace d'une forme de « maturation du projet d'orientation » de l'étudiant, la réorientation devenant progressivement une voie normale de réussite.

2.2. De nouveaux profils d'étudiants et de nouvelles attentes à l'endroit de Parcoursup

La campagne 2019 de Parcoursup a révélé l'inscription sur la plateforme d'un public nouveau de candidats qui ne sont pas des néobacheliers¹¹³⁰. Loin de ne concerner que des jeunes confrontés à des difficultés d'insertion, cette évolution semble traduire plus fondamentalement un rapport nouveau à la formation. Or, la plateforme Parcoursup, conçue pour les formations initiales post-bac n'est pas nécessairement l'outil le plus adapté pour répondre à cette demande émanant d'un public hétérogène (salariés, demandeurs d'emploi, sans activité, etc.). Avec le concours du ministère en charge du travail, il s'est donc

¹¹²⁷ Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2021), *Parcoursup à la croisée des chemins*, rapport au Parlement.

¹¹²⁸ Rapport IGÉSR n° 2020-063, (2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*.

¹¹²⁹ 38 % du panel de bacheliers 2014 (source Dgesip-SIES).

¹¹³⁰ Parmi les jeunes de la génération 2010, un sur huit a obtenu un nouveau diplôme dans les cinq années suivant la fin de sa formation initiale, réduisant au passage la part de jeunes non-diplômés. Les formes de ces retours précoces sur le chemin des diplômes sont très variées, de même que les logiques individuelles qui y conduisent. Selon le niveau de diplôme atteint en fin de formation initiale, les chances sont en outre très variables de reprendre des études ou une formation dans les cinq ans et d'obtenir un nouveau diplôme. Parmi les jeunes bacheliers, cette propension à obtenir un nouveau diplôme concerne surtout les titulaires de baccalauréats généraux (29 %) ou technologiques (21 %), plutôt que les détenteurs de baccalauréats professionnels (9 %). En comparaison, seuls 12 % des jeunes non-diplômés – pourtant particulièrement pénalisés au moment de l'insertion professionnelle – et 11 % des jeunes titulaires d'un diplôme de niveau V, effectuent de telles démarches. Bref N° 360, 2017, Céreq, *Retours précoces sur la voie des diplômes : vers une formation tout au long du début de la vie ?*

agi d'accompagner ce nouveau public vers les dispositifs les plus adaptés à leur situation. 109 224 candidats en reprise d'études ont alors confirmé un vœu et 72 592 d'entre eux ont reçu au moins une proposition d'admission. Au final, un peu plus de la moitié (52 %) de ces candidats ont accepté une proposition d'admission, soit la grande majorité (79 %) des candidats qui avaient reçu une proposition.

D'aucuns estiment qu'il conviendrait de faire de Parcoursup le « guichet unique » d'accès à l'enseignement supérieur, quels que soient le profil du candidat et le type d'inscription demandée (primo-inscription, réorientation, reprise d'études, etc.). Le risque principal résiderait toutefois dans le fait « *de mettre en concurrence des types de candidats dont le parcours ne peut se comparer, et d'alourdir le processus d'inscription des bacheliers, qui doit au contraire rester le plus rapide et agile possible*¹¹³¹ ».

Au-delà de l'hétérogénéité des situations préalables, les reprises d'études varient en fait sur de nombreux autres plans : modalités d'obtention, niveau des nouveaux diplômes, écarts relativement au diplôme initial, date de retour aux études, changement plus ou moins marqué de spécialité, conditions d'arrêt d'études¹¹³². Toutefois, pour de nombreux candidats, il ne s'agit pas d'un choix optimal. Un accompagnement professionnel leur a donc été proposé. 5 400 candidats en reprise d'études ayant exprimé le souhait de bénéficier d'un conseil en évolution professionnelle ont été contactés à cet effet par l'Apec (Association pour l'emploi des cadres). Près de 2 000 candidats en reprise d'études ayant exprimé l'intérêt pour une formation en alternance et n'ayant pas trouvé d'employeur ont souhaité pouvoir être mis en contact avec les partenaires locaux du rectorat.

De façon générale, ces candidats manifestent un fort intérêt pour les métiers de la santé et du social. Afin de leur proposer des solutions plus adaptées, le ministère en charge de l'enseignement supérieur, le ministère du travail et le ministère des solidarités et de la santé ont engagé une réflexion avec les partenaires de la formation tout au long de la vie (CPU, France Compétences, Caisses des dépôts et consignations, régions de France, missions métiers du grand âge, etc.). Une offre spécifique d'information, d'accompagnement et de formation à destination de ces candidats en reprise d'études leur est ainsi proposée avec France Compétences pour l'accès au conseil en évolution professionnelle (CEP).

2.3. Une nouvelle procédure pour l'accès au master à l'issue de bac + 3

La publication du décret n° 2017-83 du 25 janvier 2017 a permis l'application de la loi n° 2016-1828 du 23 décembre 2016 portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système licence-master-doctorat¹¹³³. Mise en application dès la fin de l'année universitaire 2016-2017, cette réforme de l'accès au master s'est traduite par la suppression du palier de sélection existant entre la première et la deuxième année du master¹¹³⁴. Les établissements peuvent ainsi organiser leur recrutement à l'entrée du master en fixant des capacités d'accueil et subordonner l'accès au succès à un concours ou à l'examen de leur dossier.

Dans le même temps, un portail national « *Trouver mon master* » a été mis en place afin de rendre lisible l'offre de formation, permettre aux titulaires d'une licence de candidater dans un cadre transparent, mais aussi de garantir à l'étudiant qui en fait la demande une place en master. Il appartient en revanche aux étudiants de candidater auprès des universités offrant les masters concernés, la plateforme ne prenant pas en charge le processus de gestion des candidatures¹¹³⁵. L'essentiel des saisines se déroule au mois de juillet et les rectorats sont chargés d'organiser cette poursuite d'études dans le cas où un étudiant n'aurait été admis dans aucun des masters demandés.

¹¹³¹ Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2021), *Parcoursup à la croisée des chemins*, rapport au Parlement.

¹¹³² *Ibid.*

¹¹³³ Décret n° 2017-83 du 25 janvier 2017 relatif aux conditions dans lesquelles les titulaires du diplôme national de licence non admis en première année d'une formation de leur choix conduisant au diplôme national de master se voient proposer l'inscription dans une formation du deuxième cycle.

¹¹³⁴ Certaines filières, comme la psychologie ou le droit, avaient bénéficié de conditions dérogatoires temporaires pendant les deux rentrées universitaires suivant le décret.

¹¹³⁵ Les étudiants titulaires d'une licence obtenue dans les trois ans qui précèdent leur candidature et qui n'ont reçu aucune réponse positive à leurs différentes candidatures, peuvent se retourner vers le rectorat de l'académie ou région académique d'obtention de leur licence. Le rectorat doit alors leur faire trois propositions de master au sein de la région académique, dans des domaines si possibles proches des filières demandées.

En 2018, près des deux tiers des diplômés de licence générale se sont ainsi inscrits en master l'année suivante, dont 11 % dans les masters enseignement (MEEF), avec cependant des variations fortes entre disciplines¹¹³⁶. Mise en place à la rentrée 2017, la plateforme est passée de 2 198 saisines dites « recevables¹¹³⁷ », à 3 052 en 2018, 3 365 en 2019 et plus de 8 000 à la rentrée 2020. Cette augmentation est notamment due aux taux de réussite en augmentation en licence (dans le contexte de la crise sanitaire), mais aussi en large partie liée au nombre de saisines de licenciés en droit, du fait de la sortie des masters de droit du régime transitoire dit dérogatoire.

La généralisation d'un échelon de régulation entre la licence et le master a probablement conduit des étudiants sans perspectives claires d'accès à un master (que leurs demandes aient été refusées ou que les procédures s'avèrent dissuasives) à envisager, plus tôt qu'auparavant, une entrée sur le marché du travail à l'issue de la licence. Les dispositifs existants en matière d'insertion professionnelle n'ont sans doute pas encore pris toute la mesure de cette évolution puisque la licence générale ne figure pas dans les diplômes dont l'insertion professionnelle est obligatoirement mesurée, centralisée et affichée, au nom du fait qu'elle serait un diplôme menant prioritairement à la poursuite d'études. Or, bien que les sortants de l'université avec une licence générale représentent en pourcentage une minorité de ces étudiants, moins du quart (23 % en 2017)¹¹³⁸, eu égard aux effectifs concernés, 30 000 étudiants¹¹³⁹, leur nombre est aujourd'hui supérieur à celui des sortants avec une licence professionnelle. Pour la présidente de la Courroie¹¹⁴⁰, auditionnée par la mission, la réflexion sur la poursuite en licence devrait commencer dès le quatrième semestre de la licence, soit au cours de la deuxième année. Or, selon elle, il existe une vraie difficulté à sensibiliser les étudiants aux masters avant la troisième année de la licence, alors même que la transition entre la licence et le master devient un enjeu d'importance croissante.

3. Une orientation dominée par les perspectives professionnelles et les différenciations internes à l'enseignement supérieur

Deux constats s'imposent parmi ceux qu'on peut établir en matière d'orientation des étudiants. Le premier concerne les perspectives d'insertion professionnelle, qui tiennent une place centrale dans les projets des étudiants ; le second, la recherche d'une gestion plus fine de l'affectation des bacheliers, motivée notamment par le souci de limiter le décalage entre le profil des candidats et les attendus des formations universitaires. Si ces considérations générales visent en premier lieu les licences et les masters universitaires, qui constituent la part quantitativement la plus importante de l'enseignement supérieur, celles-ci ne sauraient épuiser la réflexion sur l'orientation dans l'enseignement supérieur. D'une part, parce que les STS et les CPGE implantées en lycée constituent un débouché naturel pour de très nombreux étudiants. D'autre part, parce que la situation des bacheliers professionnels, souvent prise en exemple des « problèmes d'orientation », renvoie aux contradictions originelles d'un diplôme initialement pensé pour une insertion rapide dans le monde du travail.

3.1. Une orientation indexée à la question de l'insertion professionnelle

L'analyse des choix des bacheliers à l'entrée de l'enseignement supérieur, comme de ceux des étudiants pendant leur cursus, montre que le projet professionnel, combiné avec l'intérêt pour le contenu des études, demeure la principale motivation invoquée pour choisir une filière¹¹⁴¹, bien que cela puisse recouper des réalités variées. C'est pourquoi, l'information sur les formations de l'enseignement supérieur devrait à terme

¹¹³⁶ Si les étudiants de droit poursuivent à plus de 80 %, ce chiffre n'est que de 54 % pour les titulaires d'une licence en langues (dont 15,5 % en MEEF). Le taux de poursuite était en baisse par rapport aux tendances précédentes (près des trois quarts des diplômés de licence poursuivaient en master en 2015), car l'année 2017-2018 correspond à la première année d'application de la nouvelle réglementation.

¹¹³⁷ Les filières juridiques représentent 30 % des saisines, celles de l'économie 15 %, de la psychologie 14 % et de la biologie 12 %. Les propositions d'admission acceptées par les étudiants (après le recours auprès des rectorats) s'élevaient fin septembre à 985, en nette hausse (contre 639 à la même époque l'année précédente).

¹¹³⁸ Note Flash n° 04 de février 2020 du SIES.

¹¹³⁹ À rapporter aux 138 500 diplômes de licence délivrés en 2017.

¹¹⁴⁰ Conférence universitaire en réseau des responsables de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants.

¹¹⁴¹ Selon l'enquête TSS 2019 de l'OVE, les étudiants interrogés invoquent le projet professionnel comme source première de leur choix d'orientation à plus de 30 %.

comporter, de façon systématique, non seulement l'information sur les débouchés professionnels probables, mais aussi celle concernant les services offerts en matière de stages, d'alternance et plus largement d'aide à l'emploi et à l'insertion professionnelle¹¹⁴².

Si les étudiants de STS anticipent fréquemment une entrée sur le marché du travail qu'il s'agit de rendre la meilleure possible en visant des métiers en lien avec leur spécialisation, les étudiants de CPGE cherchent, la plupart du temps, en intégrant une Grande école, une position sociale attractive plus qu'un métier précis que par ailleurs, ils identifient mal au début de leurs parcours. Il semble ainsi qu'à l'université, lorsqu'ils choisissent le droit ou la santé, c'est avant tout le prestige attaché à ces professions qui est le facteur principal de leur motivation¹¹⁴³. Quant à l'orientation vers les autres licences universitaires, elle est déterminée tantôt par le choix d'un secteur d'activité, tantôt par celui d'un champ disciplinaire plus ou moins associé à des débouchés probables, selon que l'on inscrit son parcours dans une filière plus ou moins professionnelle¹¹⁴⁴.

3.2. Des appréciations du parcours dans le supérieur qui varient en fonction du champ des possibles

L'entrée dans la vie adulte des jeunes Français s'apparente par bien des aspects à un « placement » social et professionnel précoce. Comme le soulignent certaines recherches¹¹⁴⁵, les études ont un rôle prépondérant, puisque c'est le diplôme qui joue le rôle clé pour accéder aux places, le temps de la formation et des études supérieures étant alors perçu comme un « investissement à vie » pour les étudiants et leurs familles. L'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur à des lycéens qui jusque-là en étaient écartés et auxquels l'obtention du baccalauréat ouvre un champ de possibles inédit dans leur histoire familiale se traduit cependant à la fois par une individualisation du rapport aux études, pour lesquelles chacun est censé faire des choix responsables et personnels, et par une incertitude pouvant déboucher sur des situations diverses de vulnérabilité¹¹⁴⁶.

Cette vulnérabilité relative des étudiants face aux parcours de l'enseignement supérieur n'est pas sans effet sur leur capacité à faire des choix d'orientation, en fonction non seulement de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur capacité à réussir, mais aussi du coût supplémentaire qu'engendre une poursuite d'études longues ainsi que la proximité de la formation avec le domicile. Deux éléments jouent un rôle essentiel dans les choix d'orientation à l'entrée dans le supérieur : le salaire visé et les opportunités d'emploi sur le marché du travail. Au-delà de ces deux dimensions, divers facteurs pèsent sur les comportements individuels, certains rationnels (rentabilité objective, coût du diplôme), d'autres liés à une prise de risque (milieu social, conjoncture économique, coût des études) ou au sentiment de réussite (présence des pairs, rentabilité subjective, sentiment d'aptitude, auto-sélection, capacités, réussite scolaire). Ils diffèrent également selon les caractéristiques personnelles de l'individu : son genre et son milieu social.

L'approche spontanée tend à séparer le moment où l'étudiant ou le bachelier construit le sens de son parcours d'orientation en fonction de ses aspirations (affinité élective d'une discipline ou d'une matière, préférence pour un type d'établissement ou de formation, vocation, secteur professionnel envisagé...) et le moment de confrontation avec la réalité de la filière de formation, vécue sur le mode de la satisfaction ou au contraire de la déception relative. Certaines études¹¹⁴⁷ ont montré, au contraire, que le sens ne préexiste pas toujours à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et que l'engagement se construit aussi par la confrontation à l'expérience concrète de sa nouvelle filière, qui peut consolider, réorienter ou restructurer

¹¹⁴² Rapport IGÉSR n° 2020-101, (octobre 2020). *La mission d'insertion professionnelle de l'université : bilan dix ans après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités*.

¹¹⁴³ Le prestige social associé à une profession, tout comme le salaire espéré, est un facteur important dans le choix d'orientation des individus. Des travaux de recherche ont mis en évidence une relation de substitution entre les formations juridiques et médicales dont l'évolution des études médicales semble être le point de départ. Magali Jaoul-Grammare, (2014). *Prestige social des professions et substituabilité des filières universitaires*, Working Papers of BETA 2014-01, bureau d'économie théorique et appliquée, UDS, Strasbourg.

¹¹⁴⁴ Sans oublier que les masters MEEF et les concours d'enseignement préparés dans les universités constituent encore une part importante des filières professionnelles de l'enseignement supérieur.

¹¹⁴⁵ C. Van de Velde, (2008). *Devenir adulte, sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Presses universitaires de France.

¹¹⁴⁶ Nathalie Beaupère et Xavier Collet, (2019), *Les vulnérabilités étudiantes, quels effets sur les parcours ?*, in *Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite*, X. Collet et S. Macaire (dir.), Céreq, échanges, n° 12.

¹¹⁴⁷ Saeed Paivandi, (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.

le sens que l'on donne à son parcours, ces parcours étant alors susceptibles de s'amender en fonction des expériences professionnelles qui jouent un rôle structurant pour l'insertion future¹¹⁴⁸.

C'est pourquoi les acteurs universitaires s'efforcent de « détendre » le nouvel étudiant, selon l'expression de la présidente de la Courroie, afin de lui faire comprendre que tout ne se joue pas dans Parcoursup et que la première année a aussi un rôle de maturation au niveau individuel comme au niveau scolaire. S'il est ainsi « nécessaire de donner du temps au jeune pour qu'il fasse régulièrement le point là où il en est¹¹⁴⁹ » – le premier semestre étant officiellement présenté dans les textes comme un semestre d'orientation –, la mise en œuvre semble en revanche délicate, certains parcours restant à distance des considérations liées à l'orientation ou encore à la validation des compétences¹¹⁵⁰.

En 2016, les résultats de l'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante¹¹⁵¹ établissaient que 54 % des étudiants inscrits en licence et titulaires d'un baccalauréat professionnel affirmaient s'être inscrits dans une formation de licence « par défaut ». Ce taux s'élevait à 48 % pour les titulaires d'un baccalauréat technologique et à 29 % pour les titulaires d'un baccalauréat général. Les résultats étaient inverses pour les étudiants en STS. 31 % des titulaires de baccalauréat professionnel déclaraient avoir fait un choix par défaut contre 41 % et 44 % respectivement pour les étudiants issus d'un baccalauréat technologique et d'un baccalauréat général. La satisfaction des étudiants était en outre variable selon leur filière et la nature de leur baccalauréat. Si les étudiants inscrits en STS s'affirmaient globalement satisfaits, seuls 33 % des bacheliers professionnels inscrits dans une formation en licence se disaient satisfaits contre 61 % des étudiants titulaires d'un baccalauréat général.

L'enquête Transition du secondaire au supérieur (TSS) de l'OVE en 2019 permet d'approfondir certaines analyses concernant les sources d'information mobilisées par ces lycéens à partir d'enquêtes menées lors de la première version du dispositif Parcoursup¹¹⁵². Les résultats¹¹⁵³ de cette enquête montrent que la première source d'information mobilisée par les étudiants pour choisir leur orientation est Internet (citée par 31 % des étudiants), suivie des journées portes ouvertes (14 %). Viennent ensuite les enseignants (10 %), les salons (9 %) puis, dans une moindre mesure, les parents (7 %), les conseillers d'orientation (6 %) et la fratrie (2 %).

La principale différenciation s'opère cependant à travers la série du baccalauréat : les étudiants des séries générales sont plus nombreux à s'être renseignés auprès de leurs parents (7 % contre 3 % des titulaires d'un baccalauréat professionnel) ou dans les salons d'information et d'orientation (10 % contre 2 %). Les bacheliers professionnels se sont plus souvent informés auprès de leurs amis (11 % contre 3 % des bacheliers généraux), auprès d'un conseiller d'orientation ou auprès de leurs enseignants.

¹¹⁴⁸ « La diversité des parcours des diplômés de l'enseignement supérieur est le produit de la combinaison des formations suivies dans le cadre des cursus formels, mais concerne plus largement l'ensemble des expériences des étudiants pouvant avoir un impact significatif sur leur insertion professionnelle [...] Les compétences formelles, mais aussi informelles acquises au fil de parcours et d'expériences individuelles viennent compléter et élargir les savoirs et qualifications reconnus par les diplômés. Ainsi, le diplômé a intérêt à mettre en valeur, non seulement son dernier titre universitaire, mais aussi des illustrations tendant à montrer la richesse et la complexité de son parcours, avec par exemple les expériences de stages ou de projets, les mobilités internationales, les engagements associatifs ou citoyens, la pratique artistique ou sportive de haut niveau, les langues et les outils informatiques maîtrisés, les capacités d'adaptation démontrées par l'enchaînement des formations ou les reconversions, les moments qui ont permis de démontrer des capacités d'expression écrite et orale, de faire preuve d'une habileté particulière, etc. ». Rapport IGÉSR n° 2020-101, (octobre 2020). *La mission d'insertion professionnelle de l'université : bilan dix ans après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités*.

¹¹⁴⁹ Joëlle Faure, responsable administrative du SCUIO-BAIP, université Paris-Est-Créteil (UPEC).

¹¹⁵⁰ Sur un plan pédagogique, les parcours de licence sont organisés en semestres, en blocs de connaissances et de compétences et en unités d'enseignement, afin de séquencer les apprentissages. Cette architecture de l'offre de formation doit notamment permettre aux étudiants de se spécialiser progressivement et de choisir leurs mentions et leurs parcours aussi bien en début de licence qu'au terme d'un ou plusieurs semestres. Article 9 de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence.

¹¹⁵¹ Enquête « Conditions de vie 2016 ».

¹¹⁵² L'enquête « Transition du secondaire au supérieur 2019 (TSS) » est une enquête nationale menée par l'Observatoire national de la vie étudiante au printemps 2019 sur 29 173 individus inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur français en 2018-2019. L'échantillon final est composé de 4 482 individus primo inscrits, interrogés sur les choix d'orientation et la motivation de ces choix au moment de l'accès à l'enseignement supérieur.

¹¹⁵³ Feres Belgith et al., *L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés*, OVE infos, n° 39, septembre 2019.

De toute évidence, l'appartenance sociale joue un rôle majeur dans les stratégies des lycéens en matière de recherche d'information. Une majorité des étudiants interrogés (57 %) se sont déjà rendus à l'université avant leur entrée dans le supérieur : 41 % lors de journées portes ouvertes, 13 % lors d'une visite organisée par le lycée, 9 % pour assister à un cours et 5 % à une autre occasion.

4. Orientation : une mission de plus en plus partagée à l'université

Depuis une dizaine d'années, des réformes telles que l'orientation active ou plus récemment la loi ORE en appellent à un engagement plus important des enseignants dans l'accompagnement des néobacheliers et des étudiants, en miroir, en quelque sorte, de la plus forte implication attendue des enseignants du secondaire dans l'orientation au lycée. Le travail d'orientation conduit par les universités se mène à la fois vers l'extérieur, principalement vers l'enseignement secondaire, et au sein des établissements en direction des étudiants déjà engagés dans leurs cursus. Les universités s'appuient pour cela sur leurs services en charge de l'orientation et de l'insertion professionnelle ainsi que sur l'engagement d'enseignants-chercheurs dans des actions et dispositifs d'orientation et de sensibilisation à l'insertion professionnelle.

La construction du contrat pédagogique, instauré par la loi ORE qui vise à individualiser les parcours universitaires des nouveaux étudiants et ainsi favoriser leur réussite constitue également une opportunité en matière d'accompagnement des étudiants pour aborder ces questions¹¹⁵⁴. Toutefois, les universitaires sont en général peu formés aux enjeux liés à l'orientation. Cette mission demeure anecdotique pour la plupart d'entre eux, à l'exception de ceux qui occupent des responsabilités pédagogiques ou institutionnelles particulières au sein de carrières universitaires, organisées d'abord autour de la recherche et dans une moindre mesure de l'enseignement.

4.1. Les SCUIO : un service dédié reconnu et mobilisé dans le cadre de l'accompagnement des étudiants

Deux éléments ont bouleversé le contexte d'intervention des SCUIO au cours des quinze dernières années. D'une part les nouvelles procédures organisant la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, d'autre part l'affirmation de la mission d'insertion professionnelle des universités. La mise en place du LMD dans les universités, le renforcement général de la fonction de pilotage pédagogique des établissements ou encore la multiplication de portails dédiés à l'information et à l'accompagnement des étudiants ont, dès lors, souvent mobilisé les SCUIO pour contribuer à travers leur médiation à une meilleure lisibilité de l'offre de formation et surtout à sa compréhension par les futurs étudiants comme par les différents partenaires des universités.

La perception qui pouvait exister de SCUIO centrés sur un rôle de recensement et de diffusion de l'information ne correspond plus aux attentes de leurs usagers actuels. Diverses enquêtes témoignent que les étudiants utilisent Internet comme première source d'information sur les filières et les débouchés. En revanche, ils ne savent pas forcément faire le tri dans cette masse d'information ni comment la mobiliser pour faire leurs choix. D'aucuns¹¹⁵⁵ pointent les conséquences de cette situation pour les acteurs des services face à des étudiants qui viennent : « [...] au SCUIO pour l'aide au choix et le conseil plus que pour disposer de l'information comme auparavant. Cette situation impose une professionnalisation plus forte des personnels pour s'adapter à cette demande de conseil plus que de fourniture de documentation spécialisée ».

La présidente de la Courroie¹¹⁵⁶ remarque ainsi qu'au sein de nombreux établissements, des initiatives se sont inscrites dans le prolongement de réflexions sur l'accompagnement des étudiants lancées lors du plan

¹¹⁵⁴ Dans le cadre de son inscription pédagogique dans l'établissement, chaque étudiant conclut avec l'établissement un contrat pédagogique pour la réussite étudiante qui précise son parcours de formation et les mesures d'accompagnement destinées à favoriser sa réussite. Le contrat pédagogique pour la réussite étudiante : 1° Prend en compte le profil, le projet personnel, le projet professionnel ainsi que les contraintes particulières de l'étudiant ; 2° Précise l'ensemble des caractéristiques du parcours, les objectifs qu'il vise et, le cas échéant, ses modalités pédagogiques et les rythmes de formation spécifiques ; 3° Définit les modalités d'application des dispositifs personnalisés ; 4° Énonce les engagements réciproques de l'étudiant et de l'établissement. Article 5 de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence.

¹¹⁵⁵ Isabelle Llantia-Suhard, responsable projets innovation-orientation-insertion, démarche compétences et eportfolio, SCUIO-IP de l'université Toulouse Capitole.

¹¹⁵⁶ Cécile Lecomte, présidente de la Courroie et VP orientation et insertion professionnelle de l'université Rennes 1.

licence. Ces initiatives ont débouché sur des pratiques durables à l'image de la mise en place d'enseignants référents. Ainsi, les actuels dispositifs « oui si » avaient été expérimentés avec les moyens accordés par le plan licence, par exemple pour construire à Rennes un parcours de L1 de biologie en deux ans en direction des bacheliers non scientifiques, dont certains ont poursuivi jusqu'en master.

Parallèlement à la mise en place d'une procédure d'admission dans l'enseignement supérieur, l'insertion professionnelle a été inscrite par loi dans les missions des universités. Dans ce contexte, la création de vice-présidents à l'orientation et à l'insertion professionnelle ou de vice-présidents délégués auprès de la vice-présidence aux formations, bien qu'elle ne soit pas systématique, est cependant fréquente. Un tel « portage » politique s'avère d'autant plus nécessaire pour conforter le lien entre les SUIO, les composantes et les différentes communautés et équipes enseignantes que, face aux traditions universitaires, le risque est réel d'une dilution ou d'un affaiblissement des activités dédiées à l'orientation au profit d'autres priorités. C'est pourquoi, la présidente de la Courroie revendique le fait que les chargés d'orientation qui développent de plus en plus, selon elle, des compétences en ingénierie pédagogique, parfois même en co-animation avec des enseignants-chercheurs, fassent partie des équipes pédagogiques, afin de normaliser cette dynamique dans le fonctionnement universitaire. En revanche, le maintien de services dédiés à l'orientation professionnelle demeure, selon elle, indispensable pour ne pas diluer cette mission dans le fonctionnement interne ou la gestion des scolarités dans l'établissement : « *C'est le risque de mise en place de grands pôles dédiés à la formation et à la vie de l'étudiant, si ces derniers ne maintiennent pas l'autonomie relative de services qui ont, par ailleurs, de nombreuses relations propres avec l'extérieur (lycées, acteurs de l'orientation des autres établissements et de l'État, entreprises, collectivités territoriales, etc.)* ».

4.2. De nombreuses initiatives en appui des politiques d'information et d'orientation des universités

L'arrêté de 2018 relatif à la licence précise que « *la licence favorise la personnalisation des parcours de formation et offre des dispositifs d'accompagnement pédagogique, en tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis en formation initiale et en formation continue. Ces dispositifs sont organisés pour permettre la cohérence entre, d'une part, le projet de formation de l'étudiant, ses acquis et ses compétences et, d'autre part, le parcours de formation qui lui est proposé. Ce parcours de formation permet une spécialisation progressive de l'étudiant*¹¹⁵⁷ ». En d'autres termes, les universités ont à la fois la responsabilité de mettre en place des dispositifs pour favoriser l'élaboration de son projet par l'étudiant, mais aussi de l'accompagner dans sa démarche. Il ne s'agit donc pas seulement de proposer une offre de « services » destinée à permettre aux étudiants de construire leur projet. Il convient également de suivre et d'étayer la construction de ces projets.

Diverses initiatives sont prises par des établissements ou des acteurs des universités pour améliorer la construction par les étudiants de leurs projets personnels et professionnels, à travers des unités d'enseignement ou modules d'accompagnement spécialisés, au sein du cursus ou *via* des séances spécialisées sur démarche de l'étudiant¹¹⁵⁸.

Un ancien vice-président de CEVU et directeur de SCUIO à Strasbourg, par ailleurs membre du comité national de suivi du cursus master, estime qu'il est en effet « *de la responsabilité de l'institution universitaire d'inciter l'étudiant à l'élaboration de son projet personnel et professionnel en même temps qu'il entreprend*

¹¹⁵⁷ Article 2 de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence.

¹¹⁵⁸ Dans le cadre du troisième programme d'investissements d'avenir (PIA 3), l'action « Nouveaux cursus à l'université » vise à soutenir, les universités et les regroupements d'établissements qui souhaitent diversifier leur offre de formation afin de répondre aux enjeux auxquels est confronté le système français d'enseignement supérieur et à renforcer l'autonomie des établissements en matière de politique de formation. La création de ces nouveaux cursus a pour objectif d'améliorer la réussite en premier cycle par une diversification des formations adaptée à la diversité des publics accueillis. Afin d'améliorer la réussite en premier cycle, les universités ou regroupements d'établissements devront notamment : offrir aux étudiants une palette de licences différenciées ; construire grâce à une spécialisation progressive des parcours plus flexibles et individualisés ; encourager et diversifier les modes de professionnalisation ; recourir à des approches pédagogiques innovantes qui peuvent solliciter les nouveaux usages numériques ; proposer de nouveaux contenus ou de nouvelles organisations qui encouragent le décloisonnement, qu'il s'agisse de décloisonnement disciplinaire, de décloisonnement entre licences, licences professionnelles et DUT ou de décloisonnement entre institutions. Agence nationale de Recherche.

des études supérieures »¹¹⁵⁹. Il s'agit d'éviter une focalisation excessive de l'étudiant sur ses études et sur l'obtention des examens conduisant à retarder la construction de son projet professionnel.

Toutefois, toutes les composantes n'ont pas nécessairement saisi l'occasion des récentes réformes pour mettre en place un accompagnement de nature à permettre une éventuelle réorientation, à l'instar de la licence d'économie de l'université de Montpellier. Son doyen¹¹⁶⁰ explique avoir ainsi construit une certification « parcours réussir » en direction d'une cinquantaine d'étudiants qui peuvent accomplir leur L1 en deux ans, afin de préparer une réorientation¹¹⁶¹. Bien qu'il s'agisse d'un contrat pédagogique typique des nouvelles licences, la dénomination retenue n'est pas celle du dispositif « oui si ». La raison invoquée tient dans le fait qu'il convenait d'envoyer aux étudiants un signal positif qui ne soit pas interprété comme un échec ; tout écart au parcours ressenti comme « normal » étant vécu par la plupart des acteurs comme un échec. Dans le même esprit, il existe également une certification 3R « réagir, rebondir, réussir » au SCUIO-IP de l'université, à destination des étudiants de première année, qui permet d'être accompagné dans la construction ou la consolidation de son projet de formation. Ce dispositif ne concerne pas seulement les étudiants en difficulté, mais « *a par exemple servi à une étudiante en santé, mention TB au bac, poussée en médecine par ses parents, pour se réorienter dans une école de cuisine* ».

En fait, derrière ces stratégies en matière de communication se dissimule le modèle implicite de l'orientation en France. Mis en lumière par les études comparatives, ce modèle se singularise notamment par la capacité à franchir rapidement et sans trop de temps de maturation les différentes étapes d'un cursus en enchaînant autant que possible les examens et les concours¹¹⁶². Ce modèle met à mal l'idée de construction progressive d'un parcours de formation. D'un côté, en cas de retard, « être orienté » est devenu dans le secondaire l'expression qualifiant les élèves en difficulté qui ne peuvent envisager une poursuite d'études dans la voie générale et qui sont tenus de construire en urgence un projet professionnel. De l'autre, les meilleurs élèves ne choisissent bien souvent pas davantage leur orientation, mais s'inscrivent « naturellement », pour la plupart d'entre eux, en classe préparatoire aux grandes écoles. L'orientation se résume alors à rester le plus longtemps possible dans le dispositif qui maintient ouvert le champ des possibles et à différer à nouveau la question de l'insertion professionnelle.

Or, cette procrastination conduit chaque année de nombreux étudiants à un paradoxe. Tout en étant diplômés de l'enseignement supérieur, de nombreux titulaires de licence voient leur dossier refusé dans les masters envisagés, faute d'avoir construit une réflexion autour de leur insertion professionnelle. Ils sont alors contraints d'envisager pour nombre d'entre eux une insertion professionnelle « par défaut ». C'est la raison pour laquelle certains estiment indispensable d'intégrer la préparation du projet professionnel dans le cadre des enseignements obligatoires. D'une part, pour prévenir des conséquences d'un choix tardif en la matière. D'autre part, afin de sensibiliser les équipes pédagogiques à cette dimension qui fait explicitement partie des missions de l'université.

Dans ce cadre, un outil a été conçu, le portefeuille d'expériences et de compétences (PEC)¹¹⁶³ dont l'objectif est d'aider l'étudiant à faire le bilan de ses acquis, et ce quel que soit l'endroit : en cours, dans sa vie étudiante, dans la vie associative, dans ses emplois occasionnels, à l'occasion de stages, de périodes de mobilité internationale, etc. Il ne s'agit donc pas d'un outil d'évaluation des seules compétences académiques des étudiants en vue des examens, mais d'un moyen d'approcher les différentes expériences qui ont par définition contribué à l'acquisition de compétences.

Bien que de l'aveu même du chef de projet du Portefeuille d'expériences et de compétences (PEC)¹¹⁶⁴, l'outil s'avère quelque peu complexe au premier abord, il n'en demeure pas moins très structurant par la suite.

¹¹⁵⁹ Jean Arrous, (2015), *Élaboration et accompagnement du projet personnel et professionnel de l'étudiant*, université Claude Bernard de Lyon.

¹¹⁶⁰ François Mirabel également directeur du SCUIO-IP de l'université de Montpellier.

¹¹⁶¹ Des discussions avec le Crous ont permis d'obtenir du maintien du bénéficiaire de la bourse pour les étudiants concernés, afin que l'allongement du parcours ne soit pas considéré comme un redoublement d'année.

¹¹⁶² Nicolas Charles, (2015), *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, La Documentation française, coll. Études & recherche.

¹¹⁶³ Déployé dans une trentaine d'universités, il s'est développé depuis 2009 à partir d'un travail entamé en 2007.

¹¹⁶⁴ Isabelle Llantia Suhard, cheffe du service universitaire d'information, d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle-relation entreprises (SUIO-IP), Toulouse 1.

Il nécessite de la part des étudiants qu'ils adoptent une posture qui ne se limite pas à une simple compilation des résultats aux examens. Il contribue par ailleurs à familiariser les enseignants avec la logique de compétences. Le doyen de la faculté d'économie de Montpellier¹¹⁶⁵ estime ainsi que le PEC peut contribuer à rendre l'étudiant autonome au maximum dans sa démarche, seul moyen d'avoir un étudiant qui fait des bons choix d'orientation : « *notre objectif est d'apprendre à l'étudiant d'être dans une démarche réflexive dès la licence, pour qu'il sache la mobiliser en master* ». Il reconnaît, toutefois, qu'au début l'identification de leurs expériences par les étudiants reste compliquée et lente. Les enseignants ont ici un rôle fondamental pour les accompagner à faire émerger progressivement cette identification des compétences qu'ils ont acquises dans leurs parcours scolaires, personnels, sportifs, citoyens et culturels.

Toutefois, le PEC pose la question de l'accompagnement à la maîtrise de l'outil. Ce dernier nécessite en effet d'être exploité de façon modulable, avec un degré d'ouverture différencié des modules selon que l'on est en L1 ou en master : si un étudiant est confronté en fin de L1 à l'ensemble des modules, dont une partie n'a pas encore d'utilité opérationnelle pour lui, cette complexité risque de l'effrayer inutilement. Plus fondamentalement, le PEC pose la question de la traçabilité de l'expérience des étudiants, et par là même celle de la multiplicité des outils et des procédures d'appui à l'orientation destinés à accompagner les jeunes durant leurs parcours.

4.3. L'orientation : une mission des enseignants insuffisamment reconnue

Les enseignants-chercheurs, selon leur statut, « *assurent la direction, le conseil et l'orientation des étudiants* »¹¹⁶⁶. Au sein de la gouvernance universitaire, des enseignants et enseignants-chercheurs pilotent les services universitaires d'orientation qu'ils dirigent et assurent des vice-présidences en charge des missions d'orientation et d'insertion professionnelle¹¹⁶⁷.

Pour certains, il y a une nécessité à mettre en place des formations pour les plus motivés, en présence des spécialistes du SCUIO, mais aussi de professionnels (Apec, ANDRH, Pôle emploi, etc.). Ainsi « *il faut accepter que les enseignants-chercheurs aient des profils diversifiés, avec certains dont l'investissement particulier dans l'accompagnement et la pédagogie soit valorisé dans les carrières, y compris pour passer professeur d'université*¹¹⁶⁸ ». En attendant, il demeure difficile de sensibiliser les enseignants-chercheurs au travail d'information et d'orientation vers l'enseignement secondaire et « *trouver des enseignants volontaires pour tenir des permanences pendant quatre jours lors du salon Infosup est de plus en plus compliqué. Même dans de grands projets accompagnés de moyens, comme ceux qui sont retenus dans les PIA concernant les territoires d'orientation, il n'est pas toujours évident de trouver des enseignants prêts à s'investir dans des dispositifs pour les nouveaux entrants à l'université*¹¹⁶⁹ ».

Or, la massification des effectifs universitaires pose la question d'un recours aux seuls spécialistes de l'orientation pour assurer un accompagnement de l'ensemble des étudiants sur ces questions, mais aussi celle d'un recours à des prestataires extérieurs (Apec, associations, etc.) qui sont rarement en mesure de prendre en charge cet afflux d'étudiants. La participation des enseignants-chercheurs – comme celle des enseignants dans le second degré – devient dès lors incontournable à partir du moment où l'on estime que l'accompagnement des étudiants dans l'élaboration de leur projet personnel et professionnel relève des services que l'université doit offrir aux étudiants ; processus aujourd'hui engagé avec la construction des contrats pédagogiques individuels.

En 2016, sur les 79 universités qui ont répondu à une enquête de la Dgesip, on estimait à 3 580 le nombre de personnels exerçant sur des missions dédiées à l'orientation et/ou l'insertion professionnelles.

¹¹⁶⁵ François Mirabel.

¹¹⁶⁶ Article 3 du décret du 6 juin 1984.

¹¹⁶⁷ Bien que la majorité des responsabilités universitaires soient assurées par des enseignants-chercheurs, il convient de noter l'engagement d'enseignants d'autres statuts (agrégés de l'enseignement secondaire en particulier) dans les universités, singulièrement en premier cycle où leur expérience de l'enseignement secondaire peut être considéré comme un atout pour une meilleure connaissance des publics étudiants. Certains enseignants issus de l'enseignement secondaire assument des responsabilités dans des établissements (vice-présidences notamment), souvent dans le champ de la formation et de l'orientation.

¹¹⁶⁸ François Mirabel, doyen de la faculté d'économie de Montpellier. Également directeur du SCUIO-IP de l'université de Montpellier.

¹¹⁶⁹ Isabelle Llantia Suhard, cheffe du service universitaire d'information, d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle-relation entreprises (SUIO-IP), Toulouse 1.

Les trois quarts d'entre eux (73 %) étaient enseignants ou enseignants-chercheurs. Toutefois, à côté des enseignants-chercheurs, certains estiment que « *l'on n'utilise pas assez les personnels du second degré en activité dans le supérieur, à l'image de ce qui fait dans les IUT, pour faire le lien entre le lycée et l'université*¹¹⁷⁰ ». De la même façon, d'autres personnels non enseignants en réseau avec le SCUIO, comme les ingénieurs et les personnels techniques de recherche et de formation (ITRF) par exemple, à l'interface entre le pédagogique et l'administratif, pourraient prendre en charge des questions d'orientation dans les composantes, pour piloter des dispositifs permettant d'améliorer l'adéquation entre les profils des étudiants et leurs parcours, leurs engagements et leurs projets. Pour y parvenir, il est cependant nécessaire que « *chacun sorte d'une sorte d'égoïsme de filière, visant à vouloir les meilleurs bacheliers pour privilégier une approche globale et plus partagée*¹¹⁷¹ ».

D'aucuns estiment cependant qu'émerge aujourd'hui « *l'idée générale d'une tâche pédagogique partagée entre, d'une part, un conseiller d'orientation-psychologue ayant un rôle de conseil en orientation [...] et de coordination/pilotage de l'action, et, d'autre part, un enseignant ayant davantage une fonction de mise en œuvre éducative.* »¹¹⁷². Pour les enseignants-chercheurs, leur activité dans le domaine de l'orientation consiste pour l'essentiel à vérifier la conformité entre le projet du néobachelier ou de l'étudiant et les attendus ou exigences du domaine de formation dont ils sont spécialistes (et qui recoupe souvent leur domaine disciplinaire). Hors dispositif ou enseignement spécifiques visant à aider les étudiants à construire leur projet, la majorité des enseignants-chercheurs s'estime donc plutôt légitime et compétente à ratifier ou au contraire à décourager les choix des futurs étudiants, surtout ceux qui semblent le plus éloignés de la culture et du savoir universitaires (bacheliers professionnels et technologiques), comme il a été constaté par exemple dans le cadre la mise en place du dispositif d'orientation active et plus récemment dans le cadre de Parcoursup.

En revanche, la participation à des dispositifs d'information sur les formations universitaires, par exemple à travers des déplacements dans les lycées ou des participations à des journées portes ouvertes, semble soulever davantage d'interrogations chez les universitaires, qui par manque de temps ou d'intérêt n'investissent pas cette modalité d'information des lycéens. La différenciation qui existe entre les différents secteurs de l'enseignement supérieur (privé/public ; CPGE/universités) peut alors s'en trouver renforcée ; certaines filières étant familières d'une démarche promotionnelle (IUT, IAE, masters à visée professionnalisante, etc.). Or, la perte relative d'attractivité de l'université au sein de l'enseignement supérieur et le déficit d'image des formations générales de licence, souvent ressentis par les enseignants de ces formations, devraient conduire à interroger cette posture afin d'engager une action volontariste en vue de modifier les représentations des lycéens, dont les choix sont parfois influencés par les stéréotypes associés à l'université (manque d'encadrement, de repères, d'évaluations, prédominance des cours magistraux, etc.).

4.4. Une multiplication des échanges indispensables entre le secondaire et le supérieur

L'information délivrée par l'enseignement supérieur en direction de l'enseignement secondaire est aujourd'hui plus que jamais devenue un enjeu stratégique tant pour la construction du projet personnel des futurs étudiants qu'en matière d'attractivité des établissements et des formations. La réforme du baccalauréat constitue de ce point de vue un enjeu critique. D'aucuns anticipent ainsi, avec l'abandon des mathématiques par certains lycéens, des difficultés au niveau des prérequis et la nécessité d'une remise à niveau à la rentrée 2021. Les auditions font ainsi apparaître une relative difficulté de la part des universitaires à se saisir d'une réforme du lycée qui les intéresse modérément et dont ils ne perçoivent pas immédiatement les incidences.

Quoi qu'il en soit, pour répondre aux questions soulevées par le travail d'orientation à destination des lycéens, l'offre de service des universités s'est au fil du temps considérablement¹¹⁷³ accrue. Quelle que soit

¹¹⁷⁰ Joëlle Faure, responsable administrative du SCUIO-BAIP, université Paris-Est-Créteil (UPEC).

¹¹⁷¹ *Ibid.*

¹¹⁷² Sylvain Obajtek, (2018), *Les missions d'aide à l'orientation des enseignants-chercheurs : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques*, Éducation et socialisation, n° 47, p. 4.

¹¹⁷³ On y trouve entre autres : journées portes ouvertes ; réunions d'informations dans les lycées ; rencontres entre équipes pédagogiques des lycées et équipes pédagogiques des universités ; présence dans les salons post-bac ; participation de lycéens à des cours universitaires ; dispositifs « entre pairs » d'information des lycéens par des étudiants ; dispositifs d'accompagnement, de tutorat ou de mentorat pour préparer l'orientation des élèves vers l'enseignement supérieur (dont les Cordées de la réussite).

la modalité choisie, l'objectif vise au renforcement des relations entre les acteurs et usagers du secondaire et du supérieur. Il s'agit d'éviter les malentendus ou les incompréhensions et ainsi de surmonter les idées reçues ; nombre d'enseignants de lycée ou de l'enseignement supérieur ayant une image respective de « l'autre » avant tout fondée sur sa propre expérience et le souvenir qu'ils en ont.

Cette relation entre les deux niveaux d'enseignement passe généralement par un processus d'acculturation, à l'instar de ce qui s'est fait à Rennes où, pour la première année des représentants des universités ont rencontré l'ensemble des professeurs principaux de terminale. Cette initiative a contribué, selon la présidente de la Courroie, par ailleurs vice-présidente orientation et insertion professionnelle de l'université Rennes I, à changer l'image de l'université auprès des équipes pédagogiques au lycée. Le processus s'est ensuite poursuivi avec les professeurs principaux de première puis de seconde auxquels une journée a été dédiée à l'échelle académique, associant également des professeurs documentalistes et des psychologues de l'éducation nationale. À cet égard, la présence de psychologues de l'éducation nationale au sein des SUIO constitue généralement une demande au motif qu'ils constituent un trait d'union entre deux mondes qui sont appelés dans le cadre du continuum bac -3, bac + 3 à œuvrer ensemble au profit de la réussite de tous les lycéens dans l'enseignement supérieur. Toutefois, cette présence est très hétérogène selon les académies. La mission a relevé ainsi l'existence de pratiques assez contrastées témoignant elles-mêmes de politiques académiques différentes en la matière : maintien de mises à disposition en service partagé, demande de remboursement de la masse salariale à l'université, rapatriement des psychologues dans les services académiques, etc.

Quoi qu'il en soit, la pluralité des expertises est au cœur de l'appel à projets du troisième programme d'investissements d'avenir « *Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures* ». De nombreuses universités vont en effet s'attacher à mettre en réseau l'ensemble des acteurs de l'orientation (dont les SUIO-IP) à l'échelle du territoire. Ce travail en réseau des universités sur l'orientation constitue ainsi un axe fort du projet PIA Oraccl en région parisienne, avec un agenda unique, l'enrichissement de la base de données de l'Onisep, un travail spécifique avec les lycées étrangers, une politique partagée au niveau de la réorientation, etc. autour de l'université numérique Île-de-France.

4.5. Salons et portes ouvertes, Mooc¹¹⁷⁴ : une information à encadrer

La massification qui a marqué l'enseignement supérieur s'est également caractérisée par l'arrivée de multiples opérateurs notamment privés, sur le marché en développement des services d'information et d'orientation, singulièrement en direction des bacheliers. Divers « salons » proposent ainsi aux lycéens, aux étudiants et à leurs familles de présenter et de rencontrer les formations de l'enseignement supérieur. Ces salons, selon les moments, les opérateurs et les territoires, sont organisés en articulation plus ou moins forte avec les pouvoirs publics (ministères en charge de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale), voire avec les universités (*via* les établissements ou les associations telles que la CPU, la CGE, la CDEFI, etc.).

Aborder la question de l'orientation dans l'enseignement supérieur ne peut, par conséquent, faire l'impasse sur ce type de manifestations et surtout les effets qu'elles produisent sur les futurs étudiants. Les lycéens en quête d'informations mobilisent en effet différents types de connaissances : celles qui les touchent de près *via* des réseaux personnels (famille, amis, enseignants, etc.), celles qui sont dispensées *via* des informations institutionnelles (brochures, sites web des établissements, etc.) et enfin celles qu'ils peuvent recueillir en fréquentant les manifestations spécialisées (salons, journées portes ouvertes, etc.). Si les informations transmises par les proches sont généralement les plus efficaces (indépendamment de leur pertinence), les connaissances acquises lors des manifestations sont cruciales pour les étudiants les moins familiers de l'enseignement supérieur, car c'est pour eux souvent le seul moment qui leur permet de disposer d'un accès sans intermédiaire à des acteurs de l'enseignement supérieur et d'avoir une occasion d'échanges plus ou moins directs avec eux.

Une récente enquête de l'Observatoire de la vie étudiante relative aux journées portes ouvertes¹¹⁷⁵ éclaire les stratégies déployées par les établissements et les responsables de formations pour attirer des bacheliers.

¹¹⁷⁴ Acronyme formé des initiales de *massive open online course*, en français formation en ligne ouverte à tous ou FLOT, ou encore cours en ligne ouvert et massif ou CLOM.

¹¹⁷⁵ D'après l'enquête TSS 2019 de l'OVE, les étudiants qui ont assisté à des journées portes ouvertes sont 80 % à avoir validé leur premier choix de formation, contre seulement 69 % de ceux qui n'ont pas participé à ces journées portes ouvertes. Ce résultat ne

Des chercheurs¹¹⁷⁶ avaient par ailleurs catégorisé trois groupes à partir d'une taxonomie en trois niveaux. Un statut « haut » (CPGE prestigieuse, Grande école, université du centre de Paris avec de nombreuses filières électives). Un statut « intermédiaire » (IUT, STS de grand lycée et école de commerce privée accessible sans prépa). Un statut « bas » (STS, prépa dite de proximité, université non sélective). Les stratégies mises en œuvre par les établissements des trois groupes témoignaient de leur statut dans une sorte de hiérarchie. Bien reconnues par les acteurs, elles sont néanmoins l'objet de compétition pour en maintenir ou au contraire en redéfinir les frontières à la marge. Ainsi, et alors que les formations de « haut statut » rivalisent pour mettre en scène la sélectivité de leur politique, l'exigence envers les étudiants et la richesse supposée de leur institution (lieux prestigieux, relations avec la recherche, les employeurs et l'international, etc.), celles du « bas » s'efforcent au contraire d'insister sur l'accompagnement des étudiants, la proximité des enseignants et l'accessibilité de leurs formations, en valorisant la motivation des lycéens plutôt que leurs résultats scolaires. Les formations de statut intermédiaire, quant à elles, visent plutôt des candidats au parcours scolaire hétérogène, mais à la recherche d'un certain prestige social, qui les conduit à valoriser une forme d'excellence académique ou professionnelle, mais sans la pression compétitive censée caractériser les CPGE ou les formations d'élite.

Les différentes formes de salons de l'étudiant n'échappent pas à ce principe de segmentation de l'information. Ainsi, les organisateurs principaux des salons sont en France deux entreprises privées (l'Étudiant et Studyrama) et l'opérateur public Onisep. Durant l'année universitaire 2013-2014, environ 150 manifestations de ce type ont été organisées selon une enquête réalisée par des chercheurs¹¹⁷⁷. La région parisienne concentre à elle seule presque un tiers de ces manifestations, les autres se déroulant dans une cinquantaine de villes universitaires en province, avec une concentration toutefois sur certaines métropoles (Lyon par exemple) pendant que d'autres villes n'accueillent qu'un salon par an. Or, si les grandes cités universitaires accueillent des salons généralistes et spécialisés (selon le type de filières ou les secteurs professionnels), les régions à faible densité d'enseignement supérieur n'accueillent que des salons généralistes. Contrairement à ce que peuvent spontanément imaginer les lycéens et les familles en quête d'information, les salons sont donc rarement représentatifs de l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Les chercheurs estiment ainsi que « *ces salons, qui se définissent comme une sorte de service public, de vitrine objective des offres de formation dans le supérieur, sont la plupart du temps organisés par les acteurs marchands du secteur. Les établissements privés à la réputation au mieux moyenne (les meilleures écoles n'ont pas besoin de publicité) et aux frais de scolarité élevés s'y taillent la part du lion, et le discours anti-université y est très prégnant.* »¹¹⁷⁸ Or, la plupart des visiteurs ne sont pas en mesure d'évaluer la qualité et le statut des formations qui sont présentées. Cette incapacité à pouvoir choisir en connaissance de cause peut alors être exploitée dans un propos qui mêle, avec subtilité, une présentation rassurante et valorisante des formations et des « conseils » adaptés au profil du visiteur.

permet pas de savoir si la corrélation positive résulte du fait que les journées permettent aux néo-étudiants de mieux construire leurs choix en fonction de leur profil, ou si le fait de participer à ces journées est le signe d'un profil des lycéens plus engagés dans leurs études et la préparation de leur parcours.

¹¹⁷⁶ Van Zanten, Agnès, et Olivier, Alice, (2015), *Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur : une étude des « journées portes ouvertes »*, Sciences Po, LIEPP Working Paper, n° 40.

¹¹⁷⁷ Agnès Van Zanten et Amélia Legavre, (2014), *Engineering access to higher education through higher education fairs*, Sciences Po, LIEPP Working Paper, n° 22.

¹¹⁷⁸ Agnès van Zanten (2018), *Comment l'orientation scolaire renforce les inégalités*, CNRS Le journal, 27 août 2018.

5. Conclusion

La croissance des effectifs de l'enseignement supérieur que l'on observe depuis plusieurs années s'accompagne d'un pilotage plus volontariste de l'orientation des néobacheliers. La mise en place de Parcoursup, la publication des attendus attachés à chaque formation et la généralisation des commissions d'examen pour l'accès dans les premières années de licence cristallisent ces évolutions. Si un certain nombre de formations (CPGE, STS, IUT et certaines autres formations universitaires) avaient déjà la possibilité de sélectionner leurs étudiants, la loi ORE permet désormais aux universités un examen préalable des dossiers scolaires et de la motivation des candidats¹¹⁷⁹. En ouvrant la possibilité aux universités de mettre en place des parcours aménagés auxquels les étudiants n'ayant pas *a priori* le profil correspondant aux attentes et prérequis de la formation sont tenus d'assister, la loi ORE modifie les conditions de leur inscription dans cette 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 concernant la licence¹¹⁸⁰, aux modifications de l'accès au master et à divers dispositifs mis en place au cours des dernières années¹¹⁸¹ cet ensemble de mesures trace un paysage nouveau du fonctionnement de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, les parcours des étudiants tendent à être de moins en moins linéaires¹¹⁸², le principe de réversibilité conduisant à appréhender de plus en plus les réorientations comme l'expression d'une maturation du projet de l'étudiant, sans que cela soit systématiquement associé à un échec. À l'image de ce nouveau public en reprise d'études dont les motivations spécifiques en appellent à la mise en œuvre d'une offre adaptée à ces étudiants.

Pour l'heure, quel que soit le profil des étudiants, ces parcours s'inscrivent dans une organisation du second cycle de l'enseignement secondaire et des premiers cycles de l'enseignement supérieur profondément remaniée. Ces évolutions confèrent un rôle majeur à la réflexion autour du continuum bac – 3/bac + 3, notamment pour atténuer les inégalités sociales, de genre et territoriales qui caractérisent encore les parcours dans l'enseignement supérieur et qui s'expriment notamment à travers le type de baccalauréat possédé par l'étudiant. Bien que l'orientation dans l'enseignement supérieur se singularise par la place centrale du projet professionnel, force est de constater que celui-ci se conjugue avec d'autres logiques, plus ou moins prégnantes selon les caractéristiques des étudiants, telles que l'intérêt pour le contenu des études, ou encore les contraintes liées au parcours scolaire antérieur. On mesure ici les enjeux qui entourent les réformes engagées dans l'enseignement secondaire à travers la réforme du baccalauréat et la transformation de la voie professionnelle.

Sans doute conviendrait-il de dépasser ici et de façon assez générale, l'hypothèse de l'auto-sélection généralement avancée pour expliquer le choix des élèves défavorisés (manque d'ambition ou prise de risque) afin d'examiner également les stratégies mises en œuvre dans les milieux favorisés dont on sait qu'elles contribuent au mécanisme de renforcement pour pouvoir identifier les contextes institutionnels dans lesquels elles s'avèrent les plus décisives.

Autrement dit, la moindre « ambition » des jeunes d'origine populaire, que l'on essaie de combattre par des dispositifs tels que les Cordées de la réussite, voire des internats d'excellence, gagnerait probablement à être également analysée à travers l'identification des stratégies mises en œuvre par les jeunes issus de familles plus favorisées. Comment ces familles socialement favorisées arrivent-elles à compenser de faibles

¹¹⁷⁹ L'article 1-IV de la loi dispose que « lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil d'une formation, les inscriptions sont prononcées par le président ou le directeur de l'établissement dans la limite des capacités d'accueil, au regard de la cohérence entre, d'une part, le projet de formation du candidat, les acquis de sa formation antérieure et ses compétences et, d'autre part, les caractéristiques de la formation. »

¹¹⁸⁰ Articles D. 612-32-1 à R. 612-32-6 du code de l'éducation.

¹¹⁸¹ Dont la réforme des études de santé, la mise en place de diplômes d'établissements en un an labellisés « Paréo », de parcours rebonds, la réforme de la licence professionnelle, la création du bachelor universitaire de technologie, etc.

¹¹⁸² Dans cette logique, la mesure de la réussite universitaire, ainsi que l'analyse les rapports de l'IGAENR puis de l'IGÉSR parus sur cette question, devient un nouveau sujet de réflexion : à partir du moment où les crédits ECTS acquis, et non plus les années, constituent le socle de référence réglementaire de la licence, la définition de la réussite universitaire repose sur l'acquisition d'un certain nombre d'unités d'enseignement et/ou crédits ECTS en fonction du contrat pédagogique passé avec l'étudiant.

performances scolaires initiales pour permettre à leur enfant d'obtenir le baccalauréat ? Et par quels moyens capitalisent-elles sur de bons résultats scolaires pour intégrer les formations prestigieuses dans l'enseignement supérieur ? Tout simplement parce qu'en matière de formation, la réussite des uns ne se nourrit pas de l'échec des autres.

6. Préconisations

Préconisation 20 : Systématiser le suivi de l'insertion et de la réussite des étudiants en L1 à partir des quatre indicateurs identifiés par l'IGÉSR¹¹⁸³ : le taux de présence aux examens¹¹⁸⁴ ; le taux de réussite¹¹⁸⁵ ou les crédits ECTS correspondants ; le taux d'insertion dans un parcours de réussite¹¹⁸⁶ ; le taux d'abandon¹¹⁸⁷.

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.

¹¹⁸³ Rapport IGÉSR, *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE - Année 2018-2019*, février 2020.

¹¹⁸⁴ Calculé à partir du nombre de néobacheliers disposant d'au moins une note supérieure à zéro dans chacune des UE auxquelles ils sont inscrits.

¹¹⁸⁵ Établi à partir du nombre de néobacheliers ayant validé toutes les UE auxquelles ils sont inscrits.

¹¹⁸⁶ Déterminé à partir du nombre de néobacheliers ayant validé au moins 50 % des UE – ou les crédits ECTS correspondants – auxquelles ils sont inscrits.

¹¹⁸⁷ 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.

Conclusion générale

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 éducatif¹¹⁸⁸.

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'éducation¹¹⁸⁹ 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 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*¹¹⁹⁰ ».

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*¹¹⁹¹ », 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* [...]»¹¹⁹².

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 (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

¹¹⁸⁸ 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.

¹¹⁸⁹ 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* ».

¹¹⁹⁰ Exposé des motifs de la réforme de l'enseignement public, décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

¹¹⁹¹ Guy Brucy, *La naissance du Baccalauréat de Technicien*, in CPC Info, n° 58, second semestre 2016.

¹¹⁹² 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* ».

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*¹¹⁹³ ». 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 décloisonnement 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.

¹¹⁹³ Rapport annuel 2014 IGEN-IGAENR, *Les transitions dans les ordres d'enseignement*.

Bibliographie

- Cédric Afsa, (2013). *Qui décroche ?*, Éducation et formations, n° 84, p. 9-19.
- Michèle Alten, (1993). *Le chef d'établissement : deux siècles sans histoire*, Recherche & formation, n° 14, p. 27-36.
- Jérôme Aust, et Benoit Cret, (2012). *L'État entre retrait et réinvestissement des territoires : Les Délégués régionaux à la recherche et à la technologie face aux recompositions de l'action publique*, Revue française de sociologie 2012/1 (Vol. 53), pages 3 à 33.
- Stéphane Beaud, et Michel Pialoux, (2001). *Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse*, Revue française de pédagogie, n° 136, p. 87-95.
- Stéphane Beaud, (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris.
- Pierre-Yves Bernard, (2014). *Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire*, Carrefours de l'éducation, n° 37, p. 29-45.
- Pierre-Yves Bernard, et Christophe Michaut, (2016). *Les motifs de décrochage par les élèves, un révélateur de leur expérience scolaire*, Éducatifs et Formation.
- Pierre-Yves Bernard, (2017). *Le décrochage scolaire en France : du problème institutionnel aux politiques éducatives*, Conférence de comparaisons internationales, rapport scientifique Prévention et intervention : comment agir efficacement face au décrochage scolaire ?, CNESCO, 2017.
- Jean-Michel Berthelot, (1984). *Orientation formelle et processus sociétal d'orientation*, L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 13, n° 2, p. 91-113.
- Jean-Michel Berthelot, (1993). *École, orientation, société*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Romuald Bodin, Mathias Millet, (2011). *L'université, un espace de régulation*, Sociologie, n° 3, vol. 2.
- Isabelle Borrás et Claudine Romani (2010). *Orientation et politiques publiques. Évolutions nationales, enjeux internationaux*, Formation-Emploi, n° 109.
- Jean-Michel Bonvin et Émilie Rosenstein, (2015). *L'accessibilité au prisme des capacités*, in Zaffran Joel (dir.) Handicap et accessibilité. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2015.
- Gérard Boudesseul, Patrice Caro, Yvette Grelet, Laure Minassian, Olivier Monso, Céline Vivent (2014). *L'Atlas des risques sociaux d'échecs scolaire. L'exemple du décrochage France DOM-TOM*, Céreq/Depp.
- Pascal Bressoux, Laurent Lima, Laurent Rossignol, (2018). *L'orientation en fin de troisième : déterminants individuels et contextuels*, décembre 2018, Cnesco.
- Guy Brucy et Françoise Ropé, (2000). *Suffit-il de démocratiser ?*, Paris, Éditeurs de l'atelier.
- Guy Brucy, (2016). *La naissance du Baccalauréat de Technicien*, in CPC Info, n° 58.
- Guy Brucy, (2013). *L'apprentissage ou... les apprentissages ?*, Revue française de pédagogie, n° 183, p. 15-25.
- Jean-Paul Caille, (2017). *Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp)*, Éducation et Formations, n° 95.
- Nicolas Charles et Romain Deles, (2018). *Les parcours d'études, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale*, rapport pour le Cnesco.
- Bernard Charlot et Madeleine Figeat, (1985). *Histoire de la formation des Ouvriers 1789-1984*, Paris, Minerve.

- Bernard Charlot, (1987). *L'École en mutation, crise de l'école et mutations sociales*, Paris, Payot.
- Bernard Charlot, (1995). *La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques*, in Charlot Bernard et Beillerot Jacky, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Vincenzo Cichelli, et alii, (2007). *Retour sur les violences urbaines de 2005*, Horizons stratégiques n° 3, La Documentation française,
- Olivier Cosnefroy, Cécile Nurra et Philippe Dessus, (2016). *Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant*, Éducation et Formations, pp. 29-51.
- Louis Cros, (1961). *L'Explosion scolaire*, Paris, CUIP.
- Jean-Richard Cytermann, (2007). *Sociologie et économie de l'éducation : nouveaux enjeux, nouveaux acteurs*, Annuaire de l'EHESS, p. 436-437.
- Jean-Richard Cytermann et Pascal Aimé (2019). *La loi « libertés et responsabilités des universités » : origines, apports et bilan de la mise en œuvre*, Revue française d'administration publique, vol. 169, n° 1.
- Alexandra d'Agostino et Anne Delanoë, (2012). *Les observatoires prospectifs des métiers et des qualifications : des outils pour agir*, Bref CEREQ, n° 297-2.
- Agathe Dardier, Nadine Laïb et Isabelle Robert-Bobée, (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?*, France, portrait social, Insee Références
- Francis Danvers, (1988). *Pour une histoire de l'orientation professionnelle*, Histoire de l'éducation, n° 37, p. 3-15.
- Jean-Paul Delahaye et Frédérique Weixler (2017). *Le décrochage scolaire, entre parcours singuliers et mobilisation collective, un défi pour l'école*, Paris, Berger-Levrault.
- Jean-Louis Derouet, (2000). *Les inégalités d'éducation : un classique revisité*, Éducation et société, n° 1, p. 5-91.
- Christian Derrien, (2014). *L'École en réseaux*, Sciences de la société, n° 91, p. 62-83.
- Vincent Donne et Chakir Rachiq, (2019). *Connaître les débouchés pour mieux s'orienter : enjeux d'accès à l'information*, Document de travail n° 2019-01, France stratégie.
- Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, (1979). *Carte scolaire et orientation en fin de 5^e*, Orientation scolaire et professionnelle, n° 18, p. 171-184.
- Marie Duru-Bellat, (1988). *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, (1993). *Une étape décisive de la carrière scolaire : la classe de seconde*, Cahier de l'IREDU, n° 55.
- Marie Duru-Bellat, Alain Mingat, Jean-Pierre Jarousse, (1993). *Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales*, Revue française de sociologie, vol. 34, n° 1, pp. 43-60.
- Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, et Georges Solaux, (1996). *La détermination progressive de l'enseignement de spécialité de la troisième à la classe terminale*, IREDU.
- 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, 1997 p. 478.
- Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, (2008). *Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités*, Population, 63, 1, p. 123-157.

- Yves Dutercq et James Masy, (2016). *Origine sociale des étudiants de CPGE ; quelles évolutions ?* in Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?, rapport pour le Cnesco.
- Henri Eckert et Bernard Hillau, (1993). *De la diversification du niveau IV de formation. Les paradoxes de la seconde chance*, L'orientation scolaire et professionnelle, 22, n° 2, p. 147-167.
- Valérie Erlich, (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- Jean-Claude Eicher, Louis Levy-Garboua, et al., (1979). *Économie de l'Éducation*, Economica.
- Belgith Feres et al., *L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés*, OVE infos, n° 39, septembre 2019.
- Madeleine Figeat, (1996). *Les Baccalauréats professionnels : un espoir ou un leurre ?*, Paris, INRP.
- Yann Forestier, (2013). *Le malentendu réformateur des années 1960*, Histoire de l'Éducation, n° 139, p. 73-92.
- Cécile Gardies, (dir.) (2012). *Approche de l'information-documentation*, Concepts fondateurs Toulouse, Cépaduès.
- Dominique Glasman, (2000). *Le décrochage une question sociale et institutionnelle*, VEI Enjeux, n° 122.
- Boris Ménard, (2018). *Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités*, Formation-Emploi, n° 142.
- Nicolas Miconnet, (2016). *Parcours des élèves en difficulté scolaire — Influence de l'offre de formation et de l'académie*, Éducation et Formation, n° 90.
- Nina Guyon et Élise Huillery, (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*, LIEEP — Sciences Po, décembre 2014.
- Estelle Herbaut, (2019). *Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français : avantages cumulatifs et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire*, Revue française de sociologie, Vol. 60, n° 4, p. 535-566.
- Lydie Heurdier, (2014). *Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001)*, Vingtième Siècle, n° 124.
- Alain Hussenet et Patrick Santana, (2004). *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Haut Conseil à l'évaluation de l'école.
- Michel Huteau, (1996). *L'école française de psychotechnique 1900-1940*, in Clot, Yves (dir.), Les Histoires de la psychologie du travail, Toulouse, Octarès.
- Sandra Hoibian et Charlotte Millot, (2018). *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête auprès des 18-25 ans* Crédoc, septembre 2018.
- Viviane Isambert-Jamati, (1984). *Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème dans les milieux pédagogiques français*, in Plaisance Éric (dir.), L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Paris, Éditions du CNRS, p. 155-163.
- Alix Jacquemin, (1988). *La réussite en IUT selon l'origine scolaire*, L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 17, n° 2.
- Guy-Dominique Kennel, (2016). *Une orientation réussie pour tous les élèves*, rapport d'information.
- André Larceneux, (1996). *Éléments d'analyse du processus décisionnel de l'offre de formation professionnelle initiale*, Constructions et régulation de l'offre locale de formation, CEREQ, Collection Documents, n° 117, p. 17-44.
- Gabriel Langouët, (2002). *Écoles publiques et écoles privées. Trajectoires individuelles ou familiales et réussite des élèves*, in Langouët (dir.), Public ou privé ? Élèves, parents, enseignants, Paris, Fabert.

- Dominique Leclercq et Thierry Lambillote, (1997). *À la rencontre des décrocheurs. Plaidoyer pour une pédagogie du cœur*. Le point sur la recherche en éducation, n° 4.
- Florence Lefresne, (2013). *Que nous enseignent les comparaisons internationales en matière de carte scolaire ?*, Éducation et Formations, n° 83, juin 2013.
- André Legrand, (2005). *Des arbitrages politiques inachevés — L'orientation scolaire en France*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 38.
- André Legrand, (2012). *L'enseignement supérieur*, In Toulemonde Bernard (dir.), *Le système éducatif en France*, Paris, La Documentation Française, p. 209-223.
- Claude Lelièvre, (1990). *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*, Repères Pédagogiques, Nathan, Paris.
- Claude Lelièvre, (1996). *L'école à la française en danger*, Paris, Nathan-Pédagogie.
- Claude Lelièvre, (2015). *La carte scolaire, levier de mixité sociale à l'école ?*, Cnesco.
- Fabienne Maillard, (2013). *La disgrâce d'un diplôme professionnel français : le brevet d'études professionnelles*, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n° 4.
- Fabienne Maillard, (2016). *Les évolutions du bac pro : vers un nouveau diplôme ?*, Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel « La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro. Politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail », ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Revue CPC-Études, n° 2016, n° 1.
- Sophie Morlaix et Bruno Suchaut, (2012). *Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs*, document de travail de l'IREDU, janvier 2012/2.
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). *La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro. Politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail*, Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel, Revue CPC-Études, 2016, n° 1.
- Jacques Narbonne, (1994). *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Éditions Denoël.
- Charles Nicolas, (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, La Documentation Française, coll. Études & Recherche.
- Sylvain Obajteck et Francis Danvers (2014). *L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques*, Formation et profession : : revue scientifique internationale en éducation, n° 22 (1), p. 53-64.
- Sylvain Obajtek, (2018). *Les missions d'aide à l'orientation des enseignants-chercheurs : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques*, Éducation et socialisation, n° 47, p. 4.
- Jean-Pierre Obin, (1992). *L'orientation au collège en fin de 5^e*, rapport sur l'académie de Lyon, 1992.
- Françoise Oeuvarard, (1979). *Démocratisation ou élimination différée ?*, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 30, pp. 87-97.
- Françoise Oeuvarard et Dominique Glasman, (2011). *La déscolarisation*, La Dispute.
- Sophie Orange, (2010). *Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire*, Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 183, n° 3, pp. 32-47.
- Régis Ouvrier-Bonnaz, (2008). *L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ?*, L'Orientation scolaire et professionnelle, vol. 37, n° 2.
- Jacques Pain, (2010). *Déscolariser le décrochage ?* Colloque de l'AMSE, Monterrey, juin 2010.

- Saeed Paivandi, (2015). *Apprendre à l'université*, De Boeck Supérieur.
- Saeed Paivandi, (2019). *Le défi de la transition entre le secondaire et supérieur ; construisons des ponts*, Paris, Cnesco.
- Patrice Pelpel et Vincent Troger, (1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette Éducation.
- Jean Perrot, (1981). *La carte scolaire, un instrument efficace, mais inégalitaire*, L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 10, n° 1, p. 83-96.
- Jean Perrot, (1982). *Essai sur l'offre d'éducation*, thèse pour le doctorat d'État, université de Dijon.
- Jean-Michel Plassard, (2015). *La problématique de déclassement des diplômés et son impact sur les politiques de formation*, Revue française de pédagogie, n° 192, p. 49-60.
- Erick Prairat, (2003). *La sanction en éducation*, Presses Universitaires de France.
- Antoine Prost, (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France
- Antoine Prost, (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Antoine Prost, (1993). *Éducation, société et politiques*, Paris, Le Seuil.
- Antoine Prost et Jean-Richard Cytermann, (2010). *Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France*, Le Mouvement Social, vol. 4, n° 233.
- Antoine Prost, (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil.
- Alain Renaut, (1995). *Les révolutions de l'université - Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy.
- Yves Reuter, (2016). *Vivre les disciplines scolaires - Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris, ESF Éditions.
- Antoine Richard, (1997). *Diversité des enjeux et des pratiques, Les rapports entre académie et région*, Formation Emploi, n° 59, pp. 71-85.
- Marc Romainville et Christophe Michaut, (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur.
- Bernard Saint-Girons, (2009). *Renforcer l'orientation active. Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur*, rapport à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, juillet 2009.
- François Sarfati, (2013). *Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social*, Agora débats/jeunesses, n° 63, p. 7-21.
- Caroline Sauvajol-Rialland, (2014). *Infobésité, gros risques et vrais remèdes*, L'Expansion Management Review, n° 152, p. 110-118.
- Jean-Yves Seguy, (2007). *École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle*, L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 36, n° 3.
- Bertrand Schwartz, (1981). *L'Insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Paris, La Documentation Française.
- Georges Solaux, (1992). *Du CAP et de ses usages (1959-1992)*, Revue française de pédagogie, n° 100.
- Georges Solaux, (1995). *Le baccalauréat*, Paris, La Documentation Française.
- Georges Solaux, (1995). *Le baccalauréat professionnel et son curriculum*, Formation Emploi, n° 49, p. 31-45.

- Lucie Tanguy, (1986). *L'introuvable relation formation emploi*, Paris, La Documentation Française.
- Lucie Tanguy, (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lucie Tanguy, (1991). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Paris, La Documentation Française, rapport au secrétariat d'État à l'enseignement technique.
- Michèle Thauvel-Richard et Fanny Thomas, (2006). *Typologie des collèges publics, Données sociales*, La société française, Insee Références.
- Rémi Thibert, (2013). *Le Décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*, Dossier d'actualité Veille et analyses, IFÉ, n° 84, ENS de Lyon.
- Rémi Thierry, (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*, Dossier d'actualité Veille et analyses, IFÉ, n° 84, ENS Lyon, pp. 10-11.
- Cécile Van de Velde, (2008). *Devenir adulte sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, P Presses Universitaires de France.
- Agnès Van Zanten et Alice Olivier, (2015). *Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur : une étude des « journées portes ouvertes »*, Sciences Po, LIEPP Working Paper, n° 40.
- Agnès Van Zanten et Amélia Legavre, (2014). *Engineering access to higher education through higher education fairs*, Sciences Po, LIEPP Working Paper, n° 22.
- Agnès Van Zanten (2018). *Comment l'orientation scolaire renforce les inégalités*, CNRS Le journal, 27 août 2018.
- Gilbert Varet, (2000). *La science et son information à l'heure d'Internet*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Éric Verdire, (2008). *L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution*, Sociologie et sociétés.
- Rolland Viau, (2003). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Xavier Vigna, (2012). *Histoire des ouvriers en France au XX^e siècle*, Paris, Perrin.
- Frédérique Weixler, (2020). *L'orientation scolaire, paradoxes mythes et défis*, Berger-Levrault.
- Jingjing Yu, (2014). *Un regard didactique sur le décrochage scolaire : vécu disciplinaire des élèves de troisième (au collège)*, Colloque Lasale, mai 2014, Luxembourg, p. 80-86.
- Pierre Zarifian, (1993). *Le baccalauréat professionnel : de quelques problèmes non résolus*, L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 22, n° 2, p. 179-188.
- Joël Zaffran, (2012). *Le collège unique est-il (vraiment) un maillon faible ?*, dans Sociologies pratiques 2012/2 (n° 25), p. 99 à 109.

Rapports et notes des inspections générales

- Rapport IGEN-IGAEN, (1988). *L'orientation des élèves : problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation*, rapport au ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2000-097, (décembre 2000). *Les procédures d'affectation des élèves en filières professionnelles*.
- Rapport IGEN n° 2001-048, (novembre 2001). *L'emploi du temps des élèves du lycée*.

- Rapport IGEN-IGAENR n° 2005-074, (juin 2005). *Sorties sans qualification, analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier.*
- Rapport IGEN-IGAENR, n° 2005-101, (octobre 2005). *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2006-057, (octobre 2006). *La place et le rôle des parents dans l'école.*
- Mission d'audit de modernisation, rapport IGF-IGAENR-IGEN sur la carte de l'enseignement professionnel, 2006.
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2007-094, (novembre 2007). *Les nouvelles dispositions de la carte scolaire.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2009-065, (juillet 2009). *La rénovation de la voie professionnelle.*
- Rapport IGEN-IGAENR, n° 2009-094, (octobre 2009). *Le pilotage des formations professionnelles initiales par voie scolaire dans les académies - Une approche par les bonnes pratiques.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2010-082, (juillet 2010). *La préparation de la mise en œuvre pédagogique de la réforme du lycée.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2011-010 (février 2011). *Mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique.*
- Rapport IGEN n° 2012-123, (octobre 2012). *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac.*
- Rapport IGAS-IGEN-IGAENR n° 2013-008, (janvier 2013). *Le service public de l'orientation : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-037, (juin 2013). *Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-059, (juin 2013). *Agir contre le décrochage scolaire, alliance éducative et approche pédagogique repensée.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-088, (août 2013). *Évolution des cartes de formations professionnelles et technologiques à la rentrée 2013.*
- Rapport IGENR n° 2013-110, (décembre 2013). *Les parcours dans l'enseignement professionnel.*
- Rapport IGEN n° 2014-002, (janvier 2014). *Les parcours dans l'enseignement professionnel : autour de ce que les jeunes en disent.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2014-032, (octobre 2014). *Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2014-089, (février 2015). *Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs.*
- Rapport IGAENR n° 2015-021, (avril 2015). *Quelle évolution de l'État territorial pour l'éducation nationale, l'enseignement supérieur et la recherche ?.*
- Rapport IGAENR-IGAS-IGEN-IGJS n° 2015-036, (mai 2015). *Évaluation des préfigurations du service public régional de l'orientation (SPRO).*
- Rapport IGEN n° 2015-079, (novembre 2015). *Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège : rapport 2014-2015.*
- Rapport IG-INSEE-IGAENR n° 2016-026, (mai 2016). *Évaluation et organisation de la fonction statistique au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.*
- Rapport IGEN-IGAENR n° 2016-041, (juillet 2016). *Cartographie de l'enseignement professionnel.*

- Rapport IGEN-IGAENR n° 2016-060, (novembre 2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique.*
- Rapport IGAENR n° 2016-004, (janvier 2016). *L'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée — État des lieux et propositions.*
- Rapport IGF-IGEN-IGAENR n° 2017-040, (juillet 2017). *Premier bilan des campus métiers et des qualifications.*
- Note IGAENR n° N2018-05, (mars 2018). *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur.*
- Note IGAENR n° N2018-07, (avril 2018). *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur — Synthèse des observations réalisées par les membres de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ayant assisté à des conseils de classe de terminale du second trimestre de l'année scolaire 2017 — 2018.*
- Note IGAENR n° N2018-13, (juin 2018). *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur.*
- Rapport IGAENR n° 2018-069, (juillet 2018). *Conséquences de l'article 10 du projet de loi pour la Liberté de choisir son avenir professionnel sur les Dronisep.*
- Note IGAENR n° N2018-17, (octobre 2018). *La réforme de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur, septembre 2018.*
- Note d'étape IGÉSR n° 2019-110, (novembre 2019). *Mise en œuvre de la transformation de la voie professionnelle.*
- Rapport IGÉSR n° 2020-013, (février 2020). *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE — année 2018 — 2019.*
- Rapport IGÉSR n° 2020-063, (juin 2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur.*

Autres rapports

- André Caroff et Jacky Simon, (1988). *L'orientation des élèves : problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation.*
- Jacques Delors, (1996). Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.
- Christian Forestier, (1999). *Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée*, rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Organisation de coopération et de développement économique (2004), *Orientation professionnelle et politique publique, comment combler l'écart ?*
- Maryse Hénoque et André Legrand (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée — Rêves et réalités de l'orientation*, rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Orientation professionnelle et politique publique Comment combler l'écart*, 2004.
- Irène Tharin (2005). *Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi*, rapport au Premier ministre.
- Cnesco et Ciep, *Comment l'école française aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ?*, dossier de synthèse de la conférence de comparaisons internationales, 2018.
- *De l'Université à l'Emploi*, (2006). Commission du débat national « Université-Emploi ».
- Rapport de la Cour des Comptes, (2008). *La formation professionnelle tout au long de la vie.*

- Conseil éducation, jeunesse et culture (2008). Résolution du Conseil sur *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie*, 2905^e session, Bruxelles, 21 novembre 2008.
- Rapport de la députée Françoise Guegot (2009). *Développement de l'orientation professionnelle tout au long de la vie*.
- Rapport du député Reiss au Premier ministre (2010). *Quelle direction pour l'école du XXI^e siècle ?*
- Rapport du sénateur Demuynck au Premier ministre (2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire*.
- Rapport annexé à la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.
- *Qualifications et examens nécessaires à l'admission dans l'enseignement supérieur en Europe : comparaison*, Parlement européen, mai 2014.
- Rapport de la Cour des comptes, (2015). *Le coût du lycée*, septembre 2015.
- Rapport d'information du Sénat fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, juin 2016.
- Guy-Dominique Kennel, (juin 2016). *Une orientation réussie pour tous les élèves*, rapport d'information au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication.
- Daniel Filâtre (2017). Rapport général, *Consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur — Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants*, 19 octobre 2017.
- Rapport de la Cour des comptes, (octobre 2017). *Admission post-bac et accès à l'enseignement supérieur*.
- Rapport Calvez-Marcon, (28 février 2018). *La voie professionnelle : viser l'excellence*.
- Rapport Pascal Charvet, (juin 2019). *Refonder l'orientation — Un enjeu État - régions*.
- Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2019), rapport au Parlement.
- Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2020), rapport au Parlement.
- Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2021). *Parcoursup à la croisée des chemins*, rapport au Parlement
- Rapport du comité de suivi de la loi Orientation et Réussite des Étudiants, 7 octobre 2019.
- *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*, Cnesco, juillet 2019.
- Rapport Dalle-Germinet, (2019). *Concertation sur la professionnalisation du 1^{er} cycle post-bac*.
- Rapport public de la Cour des comptes, *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants — Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale* », février 2020.
- Sylvie Charrière et Patrick Roger, (2020). *Formation obligatoire des 16-18 : passer d'un droit formel à un droit réel*, rapport au Premier ministre.