HAL open science

Les pratiques d'orientation en Dordogne

Thierry Berthet, Clément Costanza, Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin, Véronique Simon

To cite this version:

Thierry Berthet, Clément Costanza, Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin, Véronique Simon. Les pratiques d'orientation en Dordogne. 2008, pp.222. halshs-00335806

HAL Id: halshs-00335806

https://shs.hal.science/halshs-00335806v1

Submitted on 18 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Net.Doc .41

Les pratiques d'orientation en Dordogne

Thierry Berthet (coord.)

E.mail : t.berthet@sciencespobordeaux.fr

Clément Costanza

Stéphanie Dechezelles

Rodolphe Gouin

Véronique Simon

CRACS, centre associé au Céreq pour la région Aquitaine
Spirit – Science Politique Relations Internationales Territoires
Institut d'Études Politiques de Bordeaux

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Septembre 2008

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES **1**

PARTIE 1.CADRAGES **5**

La problématisation localisée des questions d'orientation dans le département de la Dordogne : cadrage méthodologique **7**

Définition du terrain de la recherche 8
Présentation méthodologique 9

Les zones d'emploi de Bergerac, Sarlat et Terrasson : cadrage socio demographique **18**

La Dordogne, un département rural 18
Présentation des zones d'emplois enquêtées 18

Les établissements enquêtés : cadrage statistique **20**

Données concernant les collèges 21
Données concernant les lycées 27
Conclusion 33

La question de l'orientation sur l'agenda régional : cadrage politique **36**

Éléments de cadrage sur l'offre de formation, d'information et d'orientation en Dordogne et en Aquitaine ... 36
Objectifs affichés de la Région Aquitaine 37
Les leviers d'action du Conseil régional d'Aquitaine 41
L'outil internet et l'animation de l'information et de l'orientation 43
L'articulation avec la politique académique 45

PARTIE 2.ORIENTATION : LA PAROLE AUX ÉLÈVES **51**

Méthodologie et présentation générale de l'échantillon enquêté par questionnaire **54**

Méthode d'enquête et traitement des données 55
Données générales sur notre échantillon 58
Conclusion 66

Influences sur les choix d'orientation **68**

Présentation des données et interprétation 68
Hypothèses 75
Conclusion 81

Représentations et préférences des élèves dans le processus d'orientation **82**

Présentation des données et interprétation 82
Hypothèses 87
Remarques finales 89

Conclusion **91**

PARTIE 3.ORIENTATION : LE POINT DE VUE DES OPÉRATEURS **93**

Représentations en matière d'orientation portées par les acteurs dans et sur l'institution scolaire **96**

Les valeurs et concepts liés à l'orientation 96
Acteurs et institutions de l'orientation dans les établissements 104
Instruments et processus d'orientation 120

Acteurs de l'environnement des établissements **134**

Introduction 134
Représentations en matière d'orientation portées par les acteurs hors institution scolaire 135
Acteurs de l'orientation et institutions 144
Instruments et processus d'orientation 149
Conclusion 153

PARTIE 4.SYNTHÈSES ET ANALYSES **155**

Organisation du système d'orientation : quelles contraintes structurelles ? **158**

Les processus d'orientation scolaire et post-scolaire 158
Analyse du système d'orientation 166

Les visions de l'orientation : des contraintes cognitives inconciliables ? **173**

Les usages de l'orientation : contraintes fonctionnelles **182**

L'orientation entre intensité et diffusion de la contrainte sur les personnes 182
Les pratiques d'orientation et d'affectation dans l'orientation scolaire 185

Questions de territoires : contraintes spatiales et de coordination **188**

La question de la mobilité : le territoire comme entrave ou enclave ? 188
Orientation post-scolaire et projet de territoire : un partenariat incantatoire ? 190
Existe-t-il un niveau pertinent pour coordonner les actions d'orientation ? 191

CONCLUSION : ORIENTATION SCOLAIRE ET THÉORIE DES *CAPACITES* **195**

L'orientation entre libertés individuelles et contraintes collectives 197
Les théories normatives du social comme outil conceptuel d'action concrète 197
Amartya Sen, l'approche par les capacités et la philosophie politique au secours de l'économie 198
De l'intérêt d'utiliser l'approche par les capacités pour analyser et agir sur les systèmes d'orientation scolaire et professionnelle 200
Quel usage pratique de ce cadre théorique ? La place centrale des facteurs de conversion 200

BIBLIOGRAPHIE **203**

ANNEXES **205**

L'enquête[1] proposée ici entend contribuer à répondre au besoin accru, au niveau régional, d'informations et de connaissances objectives sur le thème de l'orientation. De fait, au plan institutionnel, les Conseils régionaux possèdent depuis 1993 des responsabilités en matière d'orientation. L'article 52 instituant le Plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes, invite à la définition d'un plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique d'information et d'orientation : « *Ce plan a pour objet la programmation à moyen terme des réponses aux besoins de formation* […]. *Il définit un plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique d'information et d'orientation* ». Si la loi d'août 2004 ne reprend pas explicitement la notion de « plan », elle précise que la Région *« définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle ».* Avec ce transfert de compétence, l'orientation a acquis une place de plus en plus importante dans les politiques publiques régionales.

Les politiques régionales d'orientation reposent sur deux grands postulats, largement partagés par les acteurs publics :

- Un bon système d'orientation professionnelle assurerait un ajustement entre le marché de l'emploi et le système éducatif. L'orientation, entendue comme l'interface entre l'offre d'éducation et de formation et la demande de qualifications, viendrait réduire les dysfonctionnements dus à une information asymétrique. Dans ce registre, le développement de l'orientation devient un vecteur de performance accrue des mécanismes de l'insertion dans l'emploi et de mobilité professionnelle.

- L'orientation contribuerait à garantir l'équité sociale dans la mesure où elle permet à chaque citoyen d'accéder à une information objective, cohérente et lisible et donc à avoir des chances d'accès plus égalitaires à l'emploi. Aussi l'orientation est-elle envisagée comme un outil de lutte contre les discriminations et de réduction d'une partie des inégalités sociales.

Cependant, le Conseil régional d'Aquitaine est confronté, comme l'ensemble des Régions, à la difficulté à connaître, comprendre et coordonner un système d'orientation très complexe. L'orientation scolaire et professionnelle est en effet traversée par des logiques institutionnelles multiples et parfois dissonantes, dans lesquelles on retrouve un ensemble de dispositifs et de structures organisés et pensés, peu ou prou, de manière articulée. L'orientation scolaire et professionnelle ne peut donc pas être assimilée à un secteur, unifié par des objectifs ou des méthodes harmonisées, des pratiques ou des normes communes acceptées par tous.

Notre recherche a vocation à clarifier le paysage et les enjeux de l'orientation en produisant une monographie sur ce thème dans un département : la Dordogne. Cette production a notamment pour fonction de constituer une base objective d'informations que les divers acteurs régionaux ou locaux pourront s'approprier dans le cadre de l'animation et du suivi de l'intervention régionale dans le domaine.

---

[1] Cette étude a été réalisée grâce au financement accordé par la Direction du Pôle Culture, Éducation, Jeunesse, Solidarité, Sport au Conseil régional d'Aquitaine, ainsi que par celui de SPIRIT (laboratoire d'accueil du Centre Associé CEREQ de Bordeaux).

Ce rapport est organisé en quatre parties. Une première partie est consacrée au cadrage du problème d'un point de vue méthodologique, statistique et politique. La seconde partie présente le matériau empirique recueilli par questionnaires auprès d'un échantillon d'élèves issus de différents établissements scolaires de Dordogne. Un troisième temps est consacré à la présentation d'un matériau qualitatif recueilli par entretiens semi-directifs auprès d'une série d'acteurs de l'orientation. Enfin, une quatrième partie de ce rapport est consacrée à la synthèse et l'analyse des informations recueillies sur le terrain.

PARTIE 1.

CADRAGES

LA PROBLÉMATISATION LOCALISÉE DES QUESTIONS D'ORIENTATION DANS LE DÉPARTEMENT DE LA DORDOGNE : CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE

L'objectif de cette étude est d'apporter des éclairages spécifiques sur la question de l'orientation scolaire et post-scolaire en Dordogne, en les rapportant aussi bien à la situation académique aquitaine qu'à la situation nationale, en prenant pour base le rapport 2007 du CEREQ pour la DGESCO sur la « valeur du diplôme ». Après un rappel des principaux questionnements sociologiques et méthodologiques qui ont guidé la confection de l'enquête, nous présentons les grandes lignes du protocole mis en œuvre, ainsi que les acteurs rencontrés.

L'un des objectifs de cette recherche est de mettre en évidence les arbitrages entre orientation subie et orientation choisie, en appréciant les marges de manœuvre, les moments d'opportunité et les contraintes vécues objectivement et subjectivement, tant pour les individus que pour les institutions. Les parcours sont en effet le résultat complexe de dimensions socio-économiques et contextuelles qui se mêlent aux « *capacités* » individuelles - différentes selon les publics - à accéder et faire usage des ressources et dispositifs existants, afin de définir des stratégies face à l'éducation et l'emploi.

Ces questionnements renvoient à deux registres d'investigation : celui lié aux effets produits par le système institutionnel et l'environnement ; celui lié à l'élaboration des stratégies individuelles, en fonction des désirs et des obstacles (explicites ou implicites) pour y parvenir.

C'est en définitive à l'intersection de ces deux domaines – l'offre et la régulation institutionnelle par les ressources et les dispositifs de formation et d'orientation, d'une part, et la demande et la stratégie individuelle, d'autre part – que naissent les décalages, les désajustements ou les tensions, qui peuvent alors se transformer parfois en une forme sociale de « contre-productivité ».

<u>Objectif 1. Identifier les effets structurants de l'offre territoriale de formation et d'orientation</u>

Il s'agit ici d'analyser dans quelle mesure la structuration de l'offre de formation et d'orientation pèse sur la liberté de choix des personnes. Saisir les effets structurants de l'offre implique d'abord d'identifier les multiples intervenants dans le champ de l'orientation en Dordogne, de repérer leur diversité tant du point de vue de leurs positionnements respectifs que de leurs sphères de compétences. Ces groupes incluent des professionnels de l'orientation *stricto sensu* qui agissent, au sein de l'Éducation nationale ou du ministère du Travail, au nom d'une compétence validée par des diplômes et des statuts mais aussi des agents d'orientation « de fait » .

Cependant, la liberté de choix des usagers n'est pas seulement obérée par la prescription sociale, mais aussi par la rareté des ressources et leurs modes de distribution. Cette rareté est spatialement distribuée et s'exprime dans des inégalités géographiques d'accès à la formation et aux services d'accompagnement et d'orientation : environnement urbain ou rural, proximité territoriale de l'offre de formation, connexion de l'offre à l'environnement de l'emploi local, etc. C'est alors la place qu'occupe la dimension territoriale dans la régulation de l'orientation que notre enquête compte soulever.

Objectif 2. Identifier les représentations constitutives de la demande sociale d'orientation

Nous considérons que les personnes concernées par les dispositifs d'orientation disposent de marges de décision et ne sont pas passives face aux dispositifs mis en oeuvre par les politiques publiques de la formation et de l'orientation. Les individus, qui sont conduits à inter-agir avec les structures, les acteurs et les outils liés à l'orientation et promus par ces politiques, n'adhèrent pas spontanément aux objectifs poursuivis par ces dernières. L'orientation n'est pas qu'un processus subi, elle se construit à la rencontre des contraintes de l'offre d'orientation et des stratégies individuelles, elles-mêmes fondées sur des représentations sociales de l'orientation souhaitable « subie » ou « contrainte ». De fait, l'étude aura également pour objet d'identifier :

- Les effets sociologiques de l'environnement familial et social sur la structure des choix et les arbitrages effectués par les personnes.

- Les effets induits par les représentations subjectives des chances et des opportunités (représentations des métiers, attractivité des formations, perception de l'utilité du diplôme, volonté de rester au « pays », etc.).

Les renseignements détaillés apportés sur l'offre et la demande d'orientation en Dordogne permettront de cerner d'un côté la part de la contrainte exercée, de l'autre les modes d'élaboration de la demande sociale, cette dernière étant directement en lien avec les représentations subjectives et les façons dont s'élaborent les projets individuels. Cette démarche permettra également de fournir un éclairage sur les effets des dispositifs en place, et sur leur capacité (ou non) à apporter des réponses efficaces aux questions posées par l'orientation, supposée aboutir à corriger les sources inégalitaires d'accès à la formation et favoriser une rencontre réussie entre besoins macroéconomiques et demande sociale des publics d'autre part.

Définition du terrain de la recherche

Le département de la Dordogne semble a priori constituer un terrain propice à l'exploration des différentes dimensions que nous venons d'évoquer. D'une part, la Dordogne offre un environnement socio-éducatif varié (des zones rurales, une ville moyenne, la présence d'une antenne universitaire) qui permet de tester sur une pluralité de sites les effets structurants de la spatialisation de l'offre de formation. Les discussions avec l'IEN/IO du Département ont également permis de mettre à jour un certain nombre de spécificités qui placent la Dordogne parmi les « mauvais élèves» de l'Aquitaine en matière de gestion des flux scolaires : un recours au redoublement plus fort qu'ailleurs, des sorties précoces du système scolaire plus importantes que ce soit vers les Maisons Familiales Rurales (dès la fin de cinquième) ou l'apprentissage (fin quatrième/troisième). Expliquer cette spécificité sera un des enjeux de l'enquête. Cependant, il s'agira également, à partir du cas local, de tirer des enseignements généralisables, l'étude des cas « problématiques » se révélant souvent plus fructueuse que celle des situations exemplaires.

Présentation méthodologique

Parce qu'il nous semblait important de recueillir un nombre suffisamment important d'opinions et d'attitudes d'élèves en cours de formation initiale afin de pouvoir en tirer des appréciations statistiquement significatives et signifiantes, mais également de réunir la parole de différentes catégories d'acteurs locaux, régionaux et nationaux de la relation formation-emploi et de l'orientation, notre équipe a décidé de faire appel à différentes techniques sociologiques d'enquête. Aussi le protocole mis au point pour le présent travail mêle-t-il aussi bien des méthodologies quantitatives (questionnaires) que qualitatives (entretiens semi-directifs approfondis).

Nous présenterons d'abord les sites sélectionnés pour l'étude, les publics enquêtés, les différents opérateurs de l'information-orientation et de l'enseignement, les responsables des établissements, les acteurs locaux des services publics de l'emploi et, enfin, les acteurs régionaux de la relation formation-emploi.

L'intérêt d'une approche locale de l'orientation : présentation des sites d'enquête

Avant d'entrer plus précisément dans la présentation des sites et lieux d'enquête, il importe de bien expliquer pour quelles raisons méthodologiques et sociologiques, nous avons fait le choix d'une approche territoriale. En effet, ainsi que le rappellent régulièrement les rapports d'étude consacrés aux thèmes de l'orientation scolaire et professionnelle, les pratiques concrètes d'orientation s'inscrivent dans une perspective de choix fortement structurés par la nécessité d'apparier la demande individuelle d'orientation et les contraintes émanant d'une part de l'offre de formation disponible et, d'autre part, des possibilités d'insertion sur le marché du travail. Si cette tension entre liberté individuelle et contraintes collectives est régulièrement affirmée, elle est rarement construite d'un point de vue conceptuel.

Il s'avère pourtant nécessaire de mieux spécifier ces deux pôles en tension et surtout de bien caractériser la relation qui les lie. Entre une position « stratégiste » qui insiste largement sur l'action des individus conçus comme des acteurs-stratèges de leur parcours professionnel et une posture marquée par la sujétion des individus à l'égard des contraintes institutionnelles des opérateurs de l'orientation, une troisième voie analytique se dessine dans l'articulation médiane de ces deux conceptions de l'orientation. Pour avancer dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse que ces deux pôles, liberté individuelle et contrainte sociale, ne relèvent pas de deux univers distincts mais procèdent d'une même réalité entremêlée et rétroagissante qui doit se comprendre en contexte.

Pour échapper à une entrée focalisée sur les déterminismes sociaux ou sur le calcul rationnel des individus, on propose de déplacer l'analyse vers le contexte territorial dans lequel s'inscrivent les « choix » des personnes et de déterminer en premier lieu la marge réelle de choix dont celles-ci disposent concrètement dans la singularité de leur situation. Outre qu'elle légitime fortement une approche territoriale fine des choix d'orientation, cette manière de procéder renvoie directement aux obstacles concrets – plus ou moins conscients, objectifs ou subjectifs – que les acteurs, quel que soit

leur statut, rencontrent et aux mesures par lesquelles ils peuvent concrètement accroître cette marge de choix.

Cette démarche méthodologique complexe et multifactorielle justifie que le travail d'enquête et d'analyse soit d'abord conduit à un niveau territorial fin.

En effet :

- Tout d'abord, c'est effectivement à ce niveau qu'est envisageable la conduite d'une démarche opérationnelle qui intègre de manière systémique ces différents facteurs.

- Ensuite c'est à cette échelle que se structure aujourd'hui l'action publique en matière d'éducation, d'orientation et d'insertion professionnelle. Le développement de logiques d'action qui confèrent à la notion de « proximité » une importance croissante dans la conduite des politiques éducatives et sociales suggère qu'un intérêt premier soit porté aux dimensions territoriales de l'action publique dans ces domaines.

- Enfin, c'est aussi à la dimension territoriale qu'on a pu observer, dans les différents travaux d'évaluation conduits sur le système français d'orientation, les pratiques expérimentales et partenariales les plus abouties[2].

L'approche territoriale s'impose donc *a priori* comme le niveau pertinent pour saisir les dynamiques concrètes des systèmes d'orientation. Toutefois, limiter l'analyse au seul niveau des territoires quel que soit l'échelon retenu (bassin d'emploi, ZAP, zone d'emploi, etc.) aboutirait à donner une vision trop particulariste et déconnectée des systèmes de contraintes dans lesquelles sont inscrits ces territoires. Il importe donc de montrer comment le système local d'orientation est encastré dans un cadre régional et national qui le structure. C'est la raison pour laquelle l'étude envisagée ici sur les pratiques d'orientation dans les trois sites de Sarlat, Bergerac et Terrasson sera réinscrite en permanence dans une analyse des modes de pilotage du système régional d'orientation.

Enfin pour affiner la prise en compte des modes d'encastrement des territoires de l'orientation, le rapport spécifique *Le pilotage de l'orientation scolaire et professionnelle : État comparé de la connaissance en France et à l'international* réalisé par deux économistes du réseau des centres associés du CEREQ, Isabelle Borras et Etienne Campens permet de bien resituer les observations conduites en région dans une perspective plus globale de transformation des logiques politiques, économiques et sociales qui dominent aujourd'hui le rôle confié à l'orientation scolaire et professionnelle.

En ce qui concerne l'enquête qui nous occupe ici, certains sites du département de la Dordogne ont été sélectionnés pour diverses raisons tenant toutes à leur caractère « problématiquement pertinent » sur la question de l'orientation. En accord avec la Région et sa Direction de l'Éducation, et

---

[2] Thierry BERTHET, « Gouverner l'action publique aux marges, l'exemple de l'orientation professionnelle » dans M. Bel, O. Mériaux et P. Méhaut, *La décentralisation de la formation professionnelle en France. Quels changements dans la conduite de l'action publique*, Paris, L'Harmattan, 2003 (avec L. Gayraud).

l'Inspecteur académique en charge des questions d'information et d'orientation pour le département de la Dordogne, cette étude porte ainsi sur 3 villes moyennes, en milieu rural, et leur zone (éducative, administrative, économique) :

- Sarlat
- Bergerac
- Terrasson

Il s'agit donc plutôt des zones méridionales et orientales du département, limitrophes de la Gironde, du Lot-et-Garonne pour ce qui est de l'Aquitaine, mais aussi de la Corrèze (Région Limousin) et du Lot (Région Midi-Pyrénées). Cette proximité avec deux autres Régions est importante à souligner dans la mesure où elle joue un rôle en termes de mobilité, de moyens de transport et de bassins d'emploi.

Un 4ème pôle, Excideuil, non encore exploré, avait été *a priori* retenu. Il serait sans doute opportun de l'inclure à l'occasion d'une étude ultérieure d'approfondissement, afin de le mettre en perspective avec les résultats obtenus pour les trois autres. Provisoire, le non-traitement d'Excideuil a répondu à la fois à une décision prise en accord avec la Région et en raison du calendrier de l'enquête, ne nous permettant pas de lancer le même protocole que pour les trois autres sites.

Au sein des trois zones repérées, il s'agissait ensuite d'opérer une sélection pertinente des établissements au sein desquels seraient ensuite isolées certaines classes particulièrement intéressantes pour l'enquête. Pour ce faire, nous avons considéré à la fois les collèges, les lycées d'enseignement général et technique, les lycées polyvalents, les lycées professionnels, les lycées agricoles, ainsi que les Maisons Familiales Rurales et les Centre de Formation d'Apprentis sur toute la zone couverte par l'enquête. Ici encore, c'est en concertation avec la Région, le Rectorat et l'Inspecteur de l'Éducation nationale en charge des questions d'Information et d'Orientation que nous avons resserré notre attention sur huit établissements répartis sur les trois pôles. Toutefois, c'est bien sur la base du volontariat que ces établissements avaient été auparavant inclus dans l'enquête. En effet, suite à une réunion d'information organisée en partenariat avec la Direction de l'Éducation à la Région et l'Inspecteur académique en charge des questions d'information et d'orientation de Dordogne, les responsables de certains établissements s'étaient déplacés et avaient donné leur accord pour recevoir nos enquêteurs et pour faire remplir les questionnaires à certaines classes. Précisons enfin que tous les collèges, lycées et établissements enquêtés ont accepté le principe de l'enquête et ont mis à disposition de nos équipes leur temps et leurs compétences. Seul un établissement contacté, le collège La Boétie de Sarlat, par voie de son directeur, a refusé de nous rencontrer et d'autoriser la passation des questionnaires.

En tout, il s'agissait donc d'enquêter auprès de huit sites, au sein desquels une équipe s'est rendue entre la fin de l'année 2007 et le début de l'année 2008, à raison d'une demi-journée environ pour chacun, après accord des directeurs et des professeurs principaux des classes concernées et du Recteur.

Les établissements choisis relèvent pour la plupart du ministère de l'Éducation nationale :

- Collège « Delbos » de Montignac

- Collège « Eugène Leroy » de Bergerac
- Lycée d'enseignement général et technologique, LEGT « Pré de Cordy » de Sarlat
- Lycée polyvalent « Saint Exupéry » de Terrasson
- Lycée professionnel, LP « L'Alba » de Bergerac

D'autres établissements relèvent, quant à eux, du ministère de l'Agriculture :

- Lycée professionnel agricole de Monbazillac, LPA « Domaine de La Brie »
- Maison familiale rurale, MFR du Bergeracois « La Force »

Enfin, l'un des établissements enquêtés relève d'une collectivité locale :

- Centre de formation dapprentis, CFA de ville de Bergerac

Les publics enquêtés

Dans un souci méthodologique de croiser des données de statut différent et d'approfondir un certain nombre de points, il nous a d'emblée semblé utile de mettre en œuvre une enquête de type quantitatif, par questionnaires auprès des acteurs concernés en premier lieu par l'orientation, c'est-à-dire les élèves, en plus d'une approche plus qualitative auprès des professionnels de l'enseignement, de l'information et de l'orientation et de la relation formation-emploi. Ce faisant, il nous était aussi possible de rapporter en permanence les résultats obtenus sur le département de la Dordogne aux résultats contenus dans l'enquête nationale de la DGESCO sur la « valeur du diplôme », commune sur bien des points avec nos propres interrogations. En effet, il nous paraissait intéressant de mesurer, au sens propre comme au sens figuré, l'hypothèse d'une spécificité ou, à l'inverse d'une absence de particularité, de la Dordogne au regard des questions d'orientation à l'échelle non pas seulement régionale mais à l'échelle nationale.

En ce qui concerne les publics, nous avons choisi d'interroger des individus qui se trouvaient non seulement à une étape déterminante de leur parcours scolaire, mais qui avaient également déjà eu une expérience individuelle minimale des personnels et/ou des procédures d'information et d'orientation dans leur parcours scolaire. C'est pourquoi notre choix s'est porté sur des élèves de classes de troisième, de seconde, de 1ère année BEPA et de Terminale.

Dans le détail, l'enquête a porté sur :

- 2 classes de 3ème dans deux collèges
- 1 classe de 3ème de l'enseignement agricole (hors EN)
- 2 classes de 2nde G et T (1 EN et 1 hors EN)
- 1 classe de Terminale BEP Maintenance véhicule matériels (hors EN)
- 1 classe de Terminale BEP ROC SM

- 1 classe de Terminale BEP Métiers de l'électronique
- 1 classe de Terminale BEP Restauration hôtellerie (hors EN)
- 1 classe de 1ère année BEPA Vigne et vin
- 1 classe de 1ère année BEPA Secrétariat accueil service
- 1 classe de Terminale BEPA Secrétariat accueil service

En tout, 353 élèves ont rempli le questionnaire que leur a soumis l'équipe, au sein même de leur établissement et en présence d'un enseignant. Les élèves se répartissent par niveau de classes et types d'établissement de la manière suivante :

Tableau 1. Répartition des élèves de l'échantillon selon le type d'établissement et le niveau de classe

	3ème	2nde	BEP (1ère)	BEP (Terminale)	**Ensemble**
Collège	89	0	0	0	**89**
LEGT-LPO	0	108	0	0	**108**
LP	0	0	0	37	**37**
Echantillon EN	**89**	**108**	**0**	**37**	**234**
MFR	43	0	0	0	**43**
LA	0	18	27	13	**58**
CFA	0	0	0	18	**18**
Echantillon hors EN	**43**	**18**	**27**	**31**	**119**
Ensemble	**132**	**126**	**27**	**68**	**353**

Les acteurs départementaux de l'orientation et/ou de la relation formation-emploi

Les acteurs de l'orientation et/ou de la relation formation/emploi opérant localement sur un ou plusieurs des pôles d'enquête ont été qualifiés de « départementaux », bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler des acteurs agissant à l'échelon du Département et en vertu de missions définies par le Conseil Général ou la Préfecture de Dordogne. Les différentes personnes ont été interrogées au cours d'entretiens en face-à-face entre la fin 2007 et le début 2008.

Leurs positions, fonctions et missions étant relativement diversifiées, nous proposons de les rassembler :

par sites d'enquête

Soit respectivement sur Sarlat, puis Bergerac et enfin Terrasson

et par catégorie

Soit respectivement :

1) les personnels (Éducation nationale et hors Éducation nationale) de l'enseignement, de la direction d'établissements et de l'information/orientation. Il est important de souligner que les professeurs principaux interviewés sont systématiquement ceux des classes ayant répondu au questionnaire. Ceci se justifie à la fois de manière générale pour établir des relations fines entre l'approche quantitative (questionnaire) et l'approche qualitative (entretien), et en particulier pour pouvoir établir une comparaison entre l'auto-évaluation des élèves de leurs résultats et les notes/appréciations de leur enseignant principal.

2) les personnels de la relation formation-emploi opérant en dehors des établissements

Une fois précisé ce découpage, les entretiens réalisés se rangent comme suit :

Sarlat

Personnels de l'enseignement, de la direction d'établissements et de l'information/orientation

- CIO (Bergerac-Sarlat)
- LEGT (direction)
- LEGT (équipe pédagogique)
- Collège Montignac (équipe pédagogique)
- Collège Montignac (direction)

Personnels de la relation formation-emploi hors établissements

- Mission Locale du Sarladais
- EEE (Périgord Noir Sarlat-Terrasson)
- Maison de l'Emploi
- ALE (Sarlat-Terrasson)

Bergerac

Personnels de l'enseignement, de la direction d'établissements et de l'information/orientation

- CIO (Bergerac-Sarlat)
- CFA de la ville de Bergerac (direction)
- CFA de la ville de Bergerac (équipe pédagogique)
- Collège Bergerac (direction)Collège Bergerac (équipe pédagogique)
- LP (direction)
- LP (équipe pédagogique)
- MFR (direction)

- MFR (équipe pédagogique)
- MFR (CDI)
- Pôle Relais Insertion

Personnels de la relation formation-emploi hors établissements

- Espace Economie Emploi
- Maison de l'Emploi
- Agence Locale pour l'Emploi
- Mission Formation Emploi
- Bureau Information Jeunesse

Terrasson

Personnels de l'enseignement, de la direction d'établissements et de l'information/orientation

- Lycée polyvalent (direction)
- Lycée polyvalent (équipe pédagogique)

Personnels de la relation formation-emploi hors établissements

- Mission Locale du Périgord Noir (Sarlat-Terrasson)
- Agence Locale pour l'Emploi (Sarlat-Terrasson)
- Espace Economie Emploi
- Maison de l'Emploi

De manière synthétique, les entretiens réalisés dans le département de la Dordogne se répartissent de la manière suivante :

Tableau 2- Répartition des entretiens par sites et par personnels des établissements

		Sarlat	Bergerac	Terrasson	Ensemble
Collège	Direction	1	2		**3**
	Equipe pédagogique	2	2		**4**
	CIO-CDI-PRI		1		**1**
LEGT	Direction	1			**1**
	Equipe pédagogique	2			**2**
	CIO-CDI-PRI	1			**1**
LPO	Direction			1	**1**
	Equipe pédagogique			2	**2**
	CIO-CDI-PRI				
LP	Direction		2		**2**
	Equipe pédagogique		2		**2**
	CIO-CDI-PRI				
LPA	Direction		2		**2**
	Equipe pédagogique		2		**2**
	CIO-CDI-PRI				
MFR	Direction		1		**1**
	Equipe pédagogique		2		**2**
	CIO-CDI-PRI		1		**1**
CFA	Direction		1		**1**
	Equipe pédagogique				
	CIO-CDI-PRI				
CIO		1	1		**2**
Ensemble		**8**	**19**	**3**	**30**

Tableau 3- Répartition des entretiens par sites et par personnels
de la relation formation-emploi hors établissement

	Sarlat	Bergerac	Terrasson	Ensemble
Mission locale	1	1	1	**3**
Espace Economie Emploi	1	1	1	**3**
Agence locale pour l'emploi-ANPE	1	1	1	**3**
Maison de l'Emploi	1	1	1	**3**
Mission Formation-Emploi		1		**1**
Bureau Information Jeunesse	1	1	1	**3**
Ensemble	**5**	**6**	**5**	**16**

Tableau 4- Répartition générale des entretiens par sites et par types de personnels

	Sarlat	Bergerac	Terrasson	Ensemble
Personnels des établissements	8	19	3	**30**
Personnels de la relation formation-emploi hors établissements	5	6	5	**16**
Ensemble	**13**	**25**	**8**	**46**

A ces 46 entretiens en Dordogne, il faut également ajouter plusieurs rencontres avec l'Inspecteur de l'Éducation nationale chargé des questions d'Information et d'Orientation pour la Dordogne, M. LAVERGNE, soit 47 entretiens sur les sites départementaux.

Les acteurs régionaux de l'orientation et/ou de la relation formation-emploi

Enfin, dans un dernier temps, une seconde équipe de chercheurs a cherché à comprendre l'intérêt manifesté et les politiques mises en œuvre à l'échelon « supra-départemental » en matière d'information et d'orientation. Il s'agissait également de saisir la place des questions d'orientation sur l'agenda de l'Académie et de la Région.

Pour ce faire, plusieurs personnes agissant pour le compte de structures et de collectivités diverses ont été interviewées lors d'entretiens semi-directifs en face-à-face. Ces entretiens ont été réalisés dans les premiers mois de l'année 2008, c'est-à-dire dans un contexte de mutation professionnelle et de changements de direction de certains services. Les personnes rencontrées se déclinent de la manière suivante :

- M. BOULAY, Directeur général adjoint du Pôle Culture, Éducation, Jeunesse, Solidarité, Sport à la Région, en présence de M. PIERRON, Conseiller technique Etudes et Développement à la Région.
- Mme LEMIERE, animatrice régionale des Missions locales d'Aquitaine.
- M. MORTELETTE, Chef du Service Académique d'Information et d'Orientation et Délégué Régional de l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions de l'Académie de Bordeaux.
- M. PECARRERE, Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.
- M. ROGER, Directeur général adjoint du Pôle Formation professionnelle et apprentissage à la Région

En ajoutant ces entretiens aux 47 entretiens départementaux, l'enquête totalise ainsi un ensemble de 52 entretiens. Ces derniers s'ajoutent, rappelons-le, aux 353 questionnaires remplis par les élèves.

Le CRACS dispose par ailleurs d'un corpus constitué d'environ 300 questionnaires identiques à ceux de l'enquête présente, mais administrés dans plusieurs établissements girondins. Actuellement en cours de traitement statistique, ils pourraient s'avérer pertinent et utiles dans un travail de comparaison entre la situation en Dordogne et la situation en Gironde.

En dernier lieu, il est utile de préciser que tous les types de matériaux recueillis durant cette enquête ont été soigneusement dépouillés, analysés et non seulement mis en rapport les uns avec les autres, mais aussi en perspective permanente avec d'autres données à caractère national (rapport DGESCO notamment). Toutes ces sources ont donc été traitées de façon égale afin de nourrir, de manière panoptique, les résultats de l'étude.

LES ZONES D'EMPLOI DE BERGERAC, SARLAT ET TERRASSON : CADRAGE SOCIO DÉMOGRAPHIQUE

La Dordogne, un département rural

Département situé au nord-est de l'Aquitaine, la Dordogne compte 402 499 habitants au 1er janvier 2006, ce qui représente 13% de l'ensemble aquitain qui compte quant à lui 3 098 991 habitants sur son territoire. La population périgourdine se répartit sur 557 communes ce qui en fait le département aquitain possédant le plus grand nombre de communes. D'une superficie de plus de 9 000 km², la Dordogne représente près de 22% du territoire régional. La Dordogne constitue également le troisième département de France en terme de superficie.

En revanche la densité de la Dordogne est l'une des plus faibles du territoire Aquitain. Seul le département des Landes dispose d'une densité plus faible. La moyenne régionale représente près du double de la moyenne périgourdine : 75 habitants au km² contre seulement 44 habitants pour la Dordogne. Aussi l'activité agricole tient elle une place importante sur ce territoire, notamment la filière agro-alimentaire. C'est aujourd'hui le secteur industriel le plus dynamique du département. Avec 5.000 emplois, la Dordogne représente 20% de l'emploi agro-alimentaire aquitain. La S.A.U (surface agricole utile) représente d'ailleurs 380 000 hectares soit 41% du territoire périgourdin.

Dans bien des cas les indicateurs périgourdins se situent en deçà des aquitains. La population périgourdine est plus âgée que la moyenne régionale. Les 15-29 ans représentent 18% de l'ensemble aquitain alors qu'ils ne représentent que 14% en Dordogne. En revanche les habitants entre 45 et 59 ans sont en moyenne plus nombreux à l'échelle départementale qu'à l'échelle régionale.

Par ailleurs le niveau de revenu des habitants de la Dordogne se situe en dessous de la moyenne régionale. Alors que le revenu net imposable moyen est de 15 626 € à l'échelle régionale, il n'est que de 13 940 € pour la Dordogne. Ce différentiel se vérifie pour toutes les catégories socioprofessionnelles.

Les chiffres du chômage sont quant à eux identiques pour l'année 2007 : la Dordogne et l'Aquitaine disposent d'un taux de chômage de 7,8%. On relèvera que le taux de chômage périgourdin est passé de 8,7% à 7,8% en l'espace d'un an.

Présentation des zones d'emplois enquêtées

Bergerac

A l'échelle du territoire aquitain la zone d'emploi de Bergerac couvre une superficie de 1174 km² soit 2,8 % de l'ensemble régional. Sur les 88 000 habitants qui composent la zone, 27000 se concentrent sur la ville de Bergerac, il s'agit ainsi d'une zone caractérisée par sa ruralité.

Une des principales caractéristiques de la zone d'emploi de Bergerac tient dans le fait que le poids des emplois « sans qualification » est plus fort que la moyenne régionale. Cela confirme l'appartenance de la zone à la catégorie des zones intermédiaires très peu qualifiées. Au niveau local le secteur du commerce et de la distribution emploie 30 % de personnes sans qualification. Ce qui est supérieur à la moyenne régionale de 5 points. De même, la part des personnes de plus de 50 ans est supérieure sur la zone de Bergerac que sur l'ensemble de la région : 23 % contre 19 %. Il faut retenir au final que le niveau de qualification est, pour tous ces secteurs, plus bas que la moyenne régionale. Il en est de même en ce qui concerne l'âge des employés : la part des employés

de plus de 50 ans est toujours plus élevée dans la zone d'emploi de Bergerac que dans l'ensemble de la région Aquitaine.

Terrasson

Située à l'extrême Est de la région Aquitaine et du département de la Dordogne, la zone d'emploi de Terrasson est dans une position d'interface avec la région Limousin. Avec une population de 30 000 habitants au 1er janvier 2002, la zone de Terrasson est la deuxième zone la moins peuplée d'Aquitaine. Cette population se caractérise aussi de par un âge moyen au-dessus de la moyenne régionale. D'une superficie de 856 km² (soit 2% du territoire aquitain et 9,5% de la Dordogne) la zone d'emploi de Terrasson se caractérise par une faible densité et un nombre restreint de communes : 35 habitants au km² et pas plus de 53 communes. La zone d'emploi de Terrasson réalise d'importants échanges socio-économiques avec la couronne périurbaine de Brive dans laquelle elle se trouve.

Sarlat

La zone d'emploi de Sarlat se trouve à l'extrême Est de la région Aquitaine et au sud du département de la Dordogne. Avec une superficie de 1159 km² cette zone représente près de 3% du territoire régional et 12% du territoire départemental. Sa position géographique, située sur les contreforts du Massif Central, lui permet de jouer un rôle d'interface avec les régions Midi-Pyrénées et Limousin. Sa densité reste faible avec 36 habitants au km^2 : la moyenne régionale s'établissant presque au double avec plus de 70 habitants par km². Malgré une volonté politique évidente, la zone de Sarlat reste encore particulièrement isolée. Sur les 42 000 habitants de la zone près d'un tiers est âgé de plus de 60 ans. La zone d'emploi de Sarlat fait fortement appel à des emplois de service. L'emploi y est moins qualifié par rapport à la moyenne régionale : 24% d'emplois sans qualification à Sarlat contre 18% en Aquitaine. Cela mérite d'être souligné : ces chiffres sont identiques à la zone d'emploi de Terrasson.

Les sorties sans diplômes apparaissent nettement supérieures à la moyenne régionale. C'est la zone d'emploi de Terrasson qui présente le plus fort taux de sortie sans diplôme avec plus de 38 élèves sur 100 sortants du système éducatif sans diplôme. Cela représente un fort écart avec la moyenne de la région aquitaine : plus de sept points.

Les sorties du système scolaire avec un niveau de qualification de type V (CAP/BEP) se situent dans la moyenne régionale. Les trois zones d'emplois présentent des taux très proches autour de 32-34%.

C'est la zone de Terrasson qui dispose du plus faible taux de sorties à BAC et plus. Si Bergerac, Terrasson et Sarlat sont nettement en dessous de la moyenne régionale en la matière, Terrasson fait état de seulement 27,4% contre plus de 35% à l'échelle de l'Aquitaine. Pour les zones de Bergerac et Sarlat, on dénombre une personne sur trois sortant du système éducatif avec un tel niveau de qualification.

Autre caractéristique de ces zones d'emplois : une durée de scolarisation bien plus faible que la moyenne régionale. Ici c'est Sarlat qui présente la plus faible durée de scolarisation avec un écart approchant les 10 points : 38,7% sur la zone contre 46% au plan régional.

LES ÉTABLISSEMENTS ENQUÊTÉS : CADRAGE STATISTIQUE

Les éléments présentés dans cette partie sont des données quantitatives commentées dont la finalité est de tracer les contours statistiques généraux de l'orientation en Dordogne, au collège et au lycée, et ce faisant de préciser le « problème » qui a généré cette enquête. Ces données nous ont été communiquées par l'Inspecteur de l'orientation (IEN-IO) de Dordogne, Mr Jean-Jacques Lavergne que nous tenons ici à remercier encore.

Conformément à l'objet de cette recherche, la présentation se focalise sur les publics de niveau 3ème et 2nde. L'un des objectifs de cette présentation est de situer les résultats de la Dordogne par rapport aux résultats de l'académie et à ceux de la France métropolitaine.

L'étude porte principalement sur les taux de passage d'une classe dans une autre, les taux d'accès à une classe, les taux d'orientation (redoublement, réorientation, choix de filière). Sont aussi proposés des résultats d'analyse de corrélations entre taux de passage et présence de populations défavorisées d'une part, et taux de passage et effectifs par classe d'autre part. Pour les collèges, une étude porte spécifiquement sur les résultats obtenus au brevet.

L'ensemble des chiffres fournis ici (taux de passage, taux d'orientation) concernent les *décisions* et non les orientations réelles. Ainsi ce sont davantage les politiques d'établissement qui sont appréhendées que les flux réels. Il est difficile d'apprécier l'écart avec les orientations effectives, mais si l'on tient compte du fait que les différences entre les décisions et les demandes étaient en moyenne l'année dernière de 1%, on peut considérer que le taux de décisions de passage de 58,8% représente le taux réel à + ou – 0,5 points.

Notons qu'il existe un problème technique de comptage pour recenser les changements d'affectation puisque les changements d'académie, les passages vers les établissements du ministère de l'Agriculture, les MFR, etc. sont considérés comme sortant du système scolaire. Il n'est pas certain cependant qu'ils soient comptabilisés dans les « sorties sans qualification ». Ces effectifs peuvent représenter 2000 élèves.

Il est nécessaire enfin de préciser les effectifs globaux à partir desquels les données seront tirées. Il s'agit donc des effectifs des élèves scolarisés en 2nd cycle au sein des établissements de l'EN en Dordogne, présentés en trois tableaux (collège, voie générale, voie professionnelle) :

1 - Effectifs d'élèves au sein des collèges de Dordogne (EN uniquement), au 9 octobre 2007.

	6ème	5ème	4ème	4ème aes	3ème	3ème ins.	UPI	s/total	Segpa	Total général
Total	**3676**	**3493**	**3357**	**44**	**3148**	**40**	**62**	**13820**	**678**	**14198**
Rappel 2006-2007	3694	3469	3453	58	3162	39	53	13928	654	14582
Variation	-18	24	-96	-14	-14	1	9	-108	24	-84

26 CIPPA (12 à J. Moulin Coulounieix-Chamiers, 7 à Anne Frank Périgueux, 7 à E. Leroy Bergerac) ne sont pas intégrés dans ce tableau.

2 - Effectifs d'élèves au sein des 10 LEGT et LEGTP de Dordogne (EN uniquement), au 30 octobre 2007

	2nde GT	1ère G	1ère T	S/total	Term. G	Term. T	S/total	Total général
Total	**2058**	**1246**	**669**	**1915**	**1162**	**655**	**1817**	**5790**
Rappel 2006-2007	2117	1247	657	1904	1189	658	1847	5868
Variation	-59	-1	12	11	-27	-3	-30	-78

3 - Effectifs d'élèves au sein des 8 LEP et 3 LEGTP de Dordogne (EN uniquement), au 15 octobre 2007

	3DP6	CAP	BEP	Bac pro	Bac pro 3 ans	Total
Total	**201**	**189**	**1767**	**693**	**120**	**2970**
Rappel 2006-2007	218	187	1848	678	106	3037
Variation	-17	2	-81	15	14	-67

LP CHARDEUIL : 18 élèves en section apprentissage ; LP de l'Alba : 22 élèves en section apprentissage BAC PRO OUV. CHAUDRON. STRUCT. METAL. ; LP L de Vinci : 48 élèves en section apprentissage MAINTEN. ÉQUIPEMENTS. INDUSTRIELS

Les effectifs à retenir pour notre enquête sont ceux des niveaux 3ème (toutes) et 2nde (GT et CAP/BEP).

Données concernant les collèges

Les résultats statistiques de la Dordogne sont à comparer avec ceux de l'académie et de la France métropolitaine (TAB 1). Pour les publics de collège qui nous concernent (à savoir les passages de 3ème en 2nde GT/BEP/CAP, et dans une moindre mesure les passages de 4ème en 3ème), une première impression s'impose : la Dordogne est en-dessous des taux de passage moyens sur l'académie. Cependant, comme on le remarquera aussi ailleurs, l'académie de Bordeaux obtenant des taux supérieurs à ceux de la moyenne nationale (France métropolitaine uniquement), la spécificité des résultats de la Dordogne est à nuancer. Ceux-ci restent tout de même en-dessous des résultats nationaux.

Ainsi les taux de passage de 3ème en 2nde GT suivent-ils cette logique. On notera par ailleurs le taux de passage de 4ème en 3èmeMDP plus élevé en Dordogne que dans l'académie et en France.

TAB 1	Dordogne	Académie	France métropolitaine
6ème-5ème	94,9	94,8	94,9
4èmeG-3èmeG	87	87,4	89,3
4èmeG-3èmeMDP	8,7	7,2	4,7
3èmeG-2nde GT	58,8	62,4	60,4
3èmeG-CAPBEP	36,5 (3,8CAP +32,7BEP)	33,2	35,4

Du point de vue de la distinction garçons/filles (TAB 2), les garçons sont plus nombreux à s'orienter vers la voie professionnelle, BEP ou CAP. Ils sont aussi nettement plus nombreux à s'orienter vers la 3ème PVP en fin de 4ème.

TAB 2	Filles	Garçons	total
6ème-5ème	96,2	93,7	94,9
4èmeG-3èmeG	89,9	84,2	87
4èmeG-3èmePVP	6,4	10,9	8,7
3èmeG-2nde GT	62,8	54,1	58,8
3èmeG-BEP	29,8	36	32,7
3èmeG-CAP	3	4,8	3,8

L'évolution des taux de passage sur 7 années (TAB 3) indique une certaine amélioration du taux de passage de 3ème en 2nde GT depuis 2005. Les orientations vers la voie professionnelle sont elles aussi en légère augmentation depuis 2005, et on constate parallèlement une baisse du taux de redoublement.

TAB 3	2000	2001	2002	2003	2005	2006	2007
6ème en 5èmeG	87,7%	88,6%	90,7%	90,2%	93,2%	93,3%	94,9%
4èmeG en 3ème G	81,9%	79,8%	79,9%	82,9%	81,5%	85,6%	87,0%
3èmeG en 2nde GT	59,0%	55,5%	59,3%	57,3%	57,5%	57,7%	58,8%
3èmeG en voie pro	30,7%	32,7%	29,9%	32,4%	32,8%	37,2%	36,5%
3èmeG-Redoublement	5,8%	5,6%	5,6%	6,1%	5,4%	5,0%	4,7%

Décisions et demandes

Un certain nombre de commentaires peuvent être faits au regard de la prise en compte des demandes des familles et des décisions de passage (TAB 4). Les chiffres indiqués ci-dessous sont ceux de 2007, mais la comparaison avec les résultats des années passées montre qu'en 2007 lorsque les taux de passage de 4ème G en 3ème G est plus faible, il est dû notamment à une demande plus faible de la part des familles. Lorsque ce taux de passage est plus élevé, il tient en partie à un taux de décision supérieur à la demande (ZAP Nord et Ouest).

Concernant le taux de passage en 2nde GT, qui reste partout inférieur aux demandes, on observe une tendance à compenser un taux de demande assez faible par un taux de décision de passage plus élevé que les années passées. Ce point laisse supposer un manque d'ambition des familles, compensé par les décisions des établissements.

TAB 4	Taux de passage 4èmeG-3èmeG						Taux de passage 3èmeG-2nde GT						Taux de passage 3ème G BEP			Taux de passage 3ème G CAP		
	DEMANDES			DECISIONS			DEMANDES			DECISIONS			DECISIONS			DECISIONS		
	F	G	total	F	G	total	F	G	total	F	G	total	F	G	total	F	G	total
ZAP PX	90,8	84,9	87,9	91,7	84,0	87,9	69,9	64,3	67,3	65,4	57,8	61,8	26,5	29,7	28,0	2,8	5,7	4,1
ZAP Est	90,6	83,5	86,9	89,0	81,8	85,3	65,2	58,4	61,9	63,3	57,8	60,7	30,3	31,1	30,7	2,4	5,2	3,8
ZAP Nord	85,3	79,1	82,5	85,2	79,7	82,7	66,4	51,6	59,8	64,5	50,5	58,3	29,4	39,5	33,9	0,8	5,2	2,7
ZAP Ouest*	96,3	89,4	92,8	97,7	88,9	93,2	64,8	53,2	59,0	63,3	54,4	58,9	30,7	36,7	33,7	3,7	6,0	4,8
Dordogne	90,6	84,9	87,8	89,9	84,2	87	65,7	56,6	61,4	62,8	54,1	58,8	29,8	36	32,7	3	4,8	3,8
Académie	90,5	84,6	87,5	90,2	84,7	87,4	68	59,7	64	66,4	58	62,4	25,7	33,6	29,5	3,7	3,9	3,8
France métro.	92,4	87,2	89,8	91,6	87,1	89,3	67,5	59,6	63,7	64,5	56,1	60,4						

Taux d'accès

L'indicateur synchronique

Une première étude du taux d'accès, dite *synchronique*, est effectuée sur la base des taux de passage de 2007 (TAB 5). Il correspond aux chances, pour un élève entrant en 6ème, de parcourir toute sa scolarité en 4 ans sans redoubler ou être orienté – 3ème d'insertion (I), ou MDP. Ces résultats sont donc une fiction réalisée sur la base des taux de passage à toutes les classes supérieures au collège lors d'une même année (ici 2007).

Les résultats (TAB 6) montrent que les chances pour un élève d'effectuer la totalité de son parcours en collège en 4 ans (et sans orientation 3ème I ou MDP) est de 78,7% en Dordogne, contre 79,2% dans l'académie et 81,2% au niveau national. Cette différence est encore plus marquée pour le taux d'accès en 4 ans à une 2nde GT.

TAB 5	Dordogne	Académie	France métropolitaine
6ème-5ème	94,9	94,8	94,9
4èmeG-3èmeG	87	87,4	89,3
4èmeG-3èmePVP	8,7	7,2	4,7
3èmeG-2nde GT	58,8	62,4	60,4
3èmeG-CAPBEP	36,5	33,2	35,4

TAB 6	Dordogne	Académie	France métropolitaine
Taux 6ème-2ndeGT 4 ans sans sortie	48,5	51,7	51,2
Taux 6ème-BEPCAP 4 ans sans sortie	30,1	27,5	30,0
Taux 6ème-LEGTLP 4 ans sans sortie	78,7	79,2	81,2

L'évolution de ce taux d'accès synchronique (TAB 7) indique une augmentation continue des résultats, plus accentuée ces deux dernières années. 2007 est pour chaque cas le score le plus élevé (pas de résultats en 2004).

TAB 7	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
6ème-2GT	42,8%	43,2%	42,4%	39,2%	43,0%	42,8%		43,7%	46,1%	48,5%
6ème-2P	22,5%	22,9%	22,1%	23,1%	21,7%	24,2%		24,9%	29,7%	30,1%
6ème-2GTP	65,3%	66,1%	64,4%	62,4%	64,6%	67,1%		68,6%	75,8%	78,7%

Le calcul de ce même taux d'accès par ZAP (TAB 8) montre des différences parfois importantes. Ainsi le taux d'accès à un LEGT ou un LP varie entre 73,6% pour la ZAP Nord et 86,5% pour la ZAP Ouest. Dans le détail du taux d'accès à une 2nde GT ou à un BEP/CAP, la ZAP Nord, par exemple, cumule deux taux assez bas et la ZAP Ouest deux taux assez élevés (ses deux taux sont supérieurs à la moyenne académique et à la moyenne nationale). La ZAP de Bergerac se distingue en revanche par le taux d'accès en 2nde GT le plus faible et le taux d'accès à un BEP/CAP le plus élevé.

TAB 8	Taux 6ème-2ndeGT 4 ans	Taux 6ème-BEPCAP 4 ans	Taux 6ème-LEGTLP 4 ans
ZAP PX	51,6	26,8	78,4
ZAP BC	44,8	35,3	80,1
ZAP Est	48,9	27,8	76,7
ZAP Nord	45,2	28,4	73,6
ZAP Ouest	52,3	34,2	86,5
Dordogne	48,5	30,1	78,7
Académie	51,7	27,5	79,2
France métropolitaine	51,2	30,0	81,2

L'évolution du taux d'accès à une 2nde GT uniquement (TAB 9), en ne prenant en compte que les 4ème G et les 3ème G, donne pour principale information une nette amélioration de ce taux en Dordogne, qui suit une amélioration générale au niveau de l'académie (dans une plus faible proportion cependant, d'où un resserrement), alors qu'entre 2006 et 2007 ce même taux a baissé de deux points en France métropolitaine.

Le détail par ZAP révèle que toutes les ZAP ont connu une réelle amélioration du taux d'accès de 6ème en 2nde GT, avec une croissance particulièrement rapide pour les ZAP Bergerac (+7 points) et ZAP Ouest (+12 points). Il faut préciser ici le rôle joué par l'Inspection d'académie dans ce changement de politique d'établissement, qui a fait pression sur les directions afin qu'elles augmentent leur taux de passage, conformément au souhait du rectorat de diminuer le taux de redoublement.

TAB 9	Taux d'accès 6ème-2nde GT		
	2005	2006	2007
ZAP PX	50,5	49,8	51,6
ZAP BC	37,9	45,5	44,8
ZAP Est	45,5	44,5	48,9
ZAP Nord	40,3	43,2	45,2
ZAP Ouest	39,9	47,8	52,3
Dordogne	43,0	46,1	48,5
Académie	49,2	49,9	51,7
France métro		53,5	51,2

Pour information, les données du taux d'accès 6ème-1ère GT (4ème G, 3ème G, 2nde GT) donne les résultats suivants (TAB 10) :

TAB 10	Taux accès 6ème -1ère GT en 5 ans		
	2005	2006	2007
ZAP PX	36,3	38,3	45,0
ZAP BC	26,8	36,6	35,9
ZAP Est	35,9	34,6	38,9
ZAP Nord	30,7	36,7	38,0
ZAP Ouest	31,1	38,6	42,2
Dordogne	33,0	36,3	39,3
Académie	39,4	39,9	43,4
France métro		42,6	41,5

L'indicateur diachronique

Une seconde étude du taux d'accès peut être réalisée à travers un indicateur *diachronique*. Il est calculé non plus à partir des taux de passage recueillis la même année, mais en suivant une cohorte réelle sur 4 ans. Ce sont donc des taux de passage réels. Les résultats peuvent cependant être tributaires des spécificités de la cohorte et ils ne prennent pas en compte les passages vers les 3ème I ou MDP.

On constate (TAB 11) premièrement qu'en Dordogne les résultats de taux d'accès en 2nde GT sont en nette augmentation entre la cohorte 97-2001 et la cohorte 2002-2006. Le taux d'accès en BEP/CAP subit, lui, plus de variations mais connaît finalement pour la cohorte 2002-2006 son plus haut score. Le taux d'accès en 2nde GTP évolue clairement dans le même sens.

Deuxièmement, la comparaison avec le précédent calcul du taux d'accès (synchronique) montre des différences significatives : le taux d'accès 6ème-2ndeGTP en 2006 varie entre 78,7% (synchronique) et 67,7% (diachronique) ; de même pour les taux d'accès de 2006 en 2ndeGT (46,1% synchronique, 42,7% diachronique) et en BEP/CAP (29,7% synchronique, 25% diachronique) . Cet écart s'explique par l'amélioration continue des taux de passage entre les différentes années (6ème-5ème, 4ème-3ème, etc.) qui sont en 2007 à leur niveau le plus élevé.

TAB 11	Cohorte "97-2001"	Cohorte "98-2002"	Cohorte "99-2003"	Cohorte "2002-2006"
6ème-2GT	39,4%	41,5%	40,2%	42,7%
6ème-BEP/CAP	23,2%	20,9%	22,7%	25 %
6ème-2GTP	62,6%	62,4%	62,9%	67,7%

Corrélations et orientation

Réussite au brevet et taux de passage en 2nde GT (TAB 12)

À travers la comparaison des résultats au brevet et des taux de passage en 2nde GT, on peut tenter d'approcher les politiques d'orientation des établissements.

On constate d'abord que sur le département, la note moyenne au contrôle continu, pour toutes les disciplines, est de 12,75, c'est-à-dire 2 points au-dessus de la note moyenne obtenue au brevet (3 disciplines) à l'examen ou au contrôle continu. Concernant les 3 disciplines du brevet, il n'y a pas de réelle différence entre la note départementale moyenne à l'examen et au contrôle continu (avec cependant une différence plus affirmée en français et histoire-géographie, inférieurs à l'examen).

Des régressions entre taux de passage (variable dépendante) et moyenne à l'examen, moyenne au contrôle continu dans les 3 disciplines, moyenne au contrôle continu dans toutes les disciplines, pourcentage de réussite au brevet révèlent des indices de corrélation (respectivement +0,72 ; +0,58 ; +0,54 ; +0,52) qui font de ces variables des explications assez faibles.

La leçon principale de ces résultats est surtout la mise en évidence de la marge d'autonomie importante des établissements dans leur politique de passage de 3ème G en 2nde GT. En effet, sur la base du résultat à l'examen du brevet, on constate que les 10 collèges les moins performants au brevet ont des taux de passage variant de 46% à 62% ; les 10 meilleurs collèges ont un taux de passage en 2nde GT oscillant entre 56% et 75%, et les 16 collèges restants ont une taux de passage allant de 48% à 66%. Pour le dire autrement, un collège n'obtenant qu'un très faible taux de réussite à l'examen du brevet peut finalement obtenir un taux de passage en 2nde GT supérieur à un des collèges ayant obtenu l'un des 10 meilleurs scores au brevet (examen seul).

TAB 12	Inscrits	Présents	Contrôle	Moyenne			Moyenne des 3 matières	Différence CCS examen	Moyenne CCS complet	Différence C.C.S. complet examen	Admis	% de réussite
				Français	Maths	Hist/géo						
Moyenne établissements			Examen	10,33	10,56	10,57	10,49					
Publics	3036	3012	C.C.S.	10,79	10,54	10,94	10,76	0,27	12,75	2,27	2555	84,83

Taux de PCS (catégories socioprofessionnelles) défavorisées et taux de passage en 2nde GT

L'étude de la corrélation entre taux de PCS défavorisées et taux de passage en 2nde GT indique que le taux de passage en 2nde GT se réduit légèrement lorsque le taux de PCS défavorisées augmente.

Trois résultats supplémentaires peuvent être notés : le taux d'accès en 2nde GT est plus élevé dans les collèges accueillant une population plus favorisée ; le taux d'accès en 4 ans en BEP/CAP est plus élevé dans les collèges accueillant une population plus défavorisée ; enfin, les collèges perdent le plus souvent une partie de leur population défavorisée entre la 5ème et la 3ème.

Effectif et taux de passage en 2nde GT

Une régression entre taille des effectifs (variable indépendante) et taux de passage en 2nde GT (variable dépendante) indique qu'il n'y a pas de corrélation entre effectif par classe et taux d'orientation en 2nde GT, entre effectif par classe et résultat moyen au brevet (examen ou contrôle continu), entre effectif par classe et taux de fluidité au sein de l'établissement. Au collège, la variable « effectif par classe » n'est donc explicative ni des taux de passage ni des taux de réussite au brevet.

Données concernant les lycées

Taux de passage et d'orientation

Le taux de passage en 1ère GT (TAB 1) en Dordogne (80,9%) est nettement plus faible que celui de l'académie (84%). Mais ce résultat n'est que très légèrement inférieur à la moyenne nationale, supérieure de 0,2 point seulement.

La distinction entre l'orientation en 1ère G et en 1ère T fait apparaître un taux de passage vers la filière technologique bien plus important en Dordogne que dans l'académie, et par conséquent un taux de passage vers les 1ère G bien en-dessous, avec cependant toujours un écart plus net entre la Dordogne et l'académie qu'entre la Dordogne et la moyenne nationale.

Le taux de redoublement en fin de 2nde GT est légèrement plus important que dans l'académie mais nettement inférieur à la moyenne nationale. En revanche, le taux de réorientation, en Dordogne, est très supérieur aux résultats de l'académie et de la France métropolitaine.

TAB 1	Dordogne	Académie	France métropolitaine
1ère générale	53,3	60,1	56,6
1ère technologique	27,6	23,9	24,5
Redoublement	11,1	10,9	12,8
Réorientation	8	5,1	6,1

Concernant l'écart entre les demandes de passage en 1ère GT et les décisions de passage (TAB 2), on constate que celui-ci est plus élevé en Dordogne qu'au niveau académique.

TAB 2	Demandes 1ère GT	Décisions 1ère GT
Dordogne	89,4	80,9
Académie	89,7	84

Dans le détail par établissement (TAB 3), on observe de grandes disparités qui laissent supposer des politiques de passage propres à certains établissements. On constate par exemple que le lycée d'Excideuil décide de plus de passages qu'il n'y a de demandes ; d'autres, comme Beaufort ou Sarlat, ont un taux de décision d'orientation en 1ère GT très inférieur aux demandes, avec un écart allant jusqu'à 15,6 points. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer de telles divergences. L'une d'entre elles serait, par exemple pour Sarlat, que l'établissement étant un LPO sous direction administrative unique, la direction a pu avoir la tentation de privilégier l'accès à certaines formations professionnelles (BEP/CAP) en sous-effectif afin de les conserver. Ceci expliquerait le faible nombre de décisions de passage, compensé non par du redoublement mais par des décisions de réorientation vers la voie professionnelle et les filières proposées par le LPO. Cette hypothèse ne peut cependant valoir dans tous les cas, puisque le lycée J. de Beaufort, qui connaît des écarts encore plus importants ne propose pas, lui, de voie professionnelle. D'autres explications, non vérifiées, peuvent être avancées, comme le fait de conserver un maximum de classes de 2nde grâce à un taux de redoublement important. On peut imaginer en effet le cercle vicieux dans lequel se retrouve un établissement qui une année doit ouvrir une classe supplémentaire en raison d'un afflux d'effectifs (démographique), et qui ne souhaite pas la perdre les années suivantes, malgré la diminution des entrées en 2nde. L'hypothèse de pressions de la part des enseignants notamment, ou le simple souhait de la direction de garder des effectifs par classe plus réduits en niveau 2nde est plausible. En jouant alors sur le levier du redoublement, les établissements peuvent maintenir le nombre minimum mais suffisant d'élèves par division, afin d'en conserver la totalité. Une autre explication pourrait être la volonté de sélectionner de manière très stricte les élèves en 1ère afin de conserver ou d'améliorer le taux de réussite au bac. Enfin on ne peut négliger, dans la prise en compte de l'écart entre demandes et décisions, le premier terme de l'équation : l'écart peut aussi s'expliquer par une ambition démesurée de la part des élèves et des familles au regard des résultats scolaires obtenus. Il semblerait cependant que cette explication soit moins solide que les autres, puisqu'on constate par ailleurs un manque général d'ambition dans les demandes des familles.

TAB 3	Demandes 1ère GT	Décisions 1ère GT
J.de Beaufort PX	90,4	74,8
Sarlat	89,3	77,9
Laure Gatet PX	86,3	78,9
B.de Born Px	90	79
Bergerac	89	80,2
Excideuil	79,6	83
Ribérac	87	84,1
Terrasson	93	85,9
Nontron	95,5	89,4
Claveille Px	91,8	91,2
Dordogne	89,4	80,9
Académie	89,7	84

Evolution

Depuis 2005, comme dans l'académie et en France métropolitaine, on constate en Dordogne une augmentation du taux de passage de 2nde GT en 1ère G et en 1ère T (TAB 4). Si le taux de redoublement baisse sensiblement, comme dans l'académie (mais forte augmentation au niveau national), en revanche le taux de réorientation est lui beaucoup plus élevé en Dordogne qu'ailleurs ; de plus il augmente légèrement, alors qu'il baisse depuis deux ans au niveau national.

TAB 4	Dordogne			Académie			France métropolitaine		
	2005	*2006*	*2007*	*2005*	*2006*	*2007*	*2005*	*2006*	*2007*
1ère générale	52,1	52,7	53,3	59	58,7	60,1	55,5	55	56,6
1ère technologique	24,6	26	27,6	21,1	21,3	23,9	24,1	24,2	24,5
Redoublement	15,4	13,4	11,1	13,3	13,2	10,9	13,3	14,4	12,8
Réorientation	7,8	7,8	8	5,6	6	5,1	6,6	6,4	6,1

Si l'on suit l'évolution sur le département depuis 2000 (TAB 5), les résultats confirment une augmentation des taux de passage en 1ère GT, une baisse du taux de redoublement depuis 2005, mais une hausse continue du taux de réorientation.

NB : les données « Autres » n'apparaissent plus dans les statistiques depuis 2006.

TAB 5	2000	2001	2002	2003	2005	2006	2007
Taux 2nde GT-1ère GT	78,7	78,8	78,3	78,9	76,7	78,7	80,9
Taux redoublement 2nde GT	14,8	14,4	14,4	14,5	15,4	13,4	11,1
Taux réorientation 2nde GT	5,5	5,3	6	4,6	7,8	7,8	8
vers AUTRES	1	1,5	1,3	2,2	0,1	0	0

Orientation

Le taux de passage global en 1ère G en Dordogne est très inférieur à celui de l'académie. Le détail par filière (TAB 6) montre des découpages similaires, avec en moyenne plus de la moitié des passages se faisant vers une 1ère S. La 1ère L reste très nettement la moins demandée.

TAB 6	1èreL	1èreES	1èreS	TOTAL 1ère générale
Dordogne	9,5	16,6	27,1	53,2
Académie	10,7	17,6	31,8	60,1

La Dordogne compte davantage d'orientation vers les 1ère T que dans l'académie. La ventilation entre les différentes filières (TAB 7) suit à peu près les mêmes proportions, avec une forte

préférence pour la 1ère STG (la moitié des effectifs de 1ère T) et dans une moindre mesure la 1ère STI (un quart environ des effectifs en Dordogne).

TAB 7	1èreSTI	1èreSTL	1èreST2S	1èreSTG	1èreSTAV	Total 1ère Tech
Dordogne	9	2,6	1,4	14	0,4	27,4
Académie	7,1	1,7	1,4	12,3	0,3	22,8

Le découpage Filles/Garçons n'indique pas véritablement de différence dans le passage en 1ère GT. En revanche, les garçons redoublent davantage que les filles et ces dernières sont davantage réorientées (TAB 8).

TAB 8	Redoublement		Réorientation		Passage en 1ère GT	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Dordogne	10,3	12,1	9,1	6,9	80,6	81

La ventilation Filles (F) Garçons (G) entre les différentes 1ère (TAB 9) montre d'abord que les filles choisissent davantage une 1ère G que les garçons. Leur préférence va à la 1ère S, devant la 1ère ES puis la 1ère L. Les garçons choisissent majoritairement eux aussi la 1ère S, mais dans des proportions beaucoup plus importantes.

Concernant les 1ère T, les filles s'orientent dans une écrasante majorité en 1ère STG. Si le premier choix des garçons est la 1ère STI, ce choix qui constitue la moitié des orientations des garçons en 1ère T est suivi par une deuxième orientation massive : la 1ère STG. Ce constat n'est pas spécifique à la Dordogne. On peut attribuer ces données aux préférences et aux représentations sociales qui valorisent, par exemple chez les filles, le travail dans le secteur tertiaire plutôt de nature administrative, et chez les garçons le travail dans le même secteur mais plutôt de nature commerciale. On ne peut négliger la structure de l'offre de formation qui produit et est produite par ces préférences, et qui propose principalement des deux filières technologiques (STI et STG).

TAB 9	Redouble-ment		Réorien-tation		1ère L		1ère ES		1ère S		1ère STI		1ère STL		1ère ST2S		1ère STG		1ère STAV	
Genre	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Dordogne	10,3	12,1	9,1	6,9	12,7	5,8	19,5	13,3	24,2	30,6	2,8	16,1	3,2	1,9	2,5	0,1	15	12,9	0,4	0,4

Orientations spécifiées par ZAP

Le taux d'orientation (décisions prises) en 2nde GT vers les différentes 1ères, présenté par ZAP (TAB 10), permet un certain nombre de remarques.

On observe de fortes disparités par ZAP dans le passage en 1ère (toutes), puisque la moyenne en Dordogne est de 80,9%, mais que les résultats évoluent entre 79,6% et 87,2%.

Le taux de redoublement varie lui aussi, parfois du simple au double, et le taux de réorientation oscille entre 5,3% sur une ZAP (du même ordre que l'académie) et 9,7% dans la ZAP Périgueux.

De la même manière, les orientations en 1ère T varient presque du simple au double entre la ZAP Nord (17,5%) et la ZAP Périgueux (32,9%). Deux groupes peuvent être distingués, l'un autour de 18% d'orientation vers la 1ère T (deux ZAP), et l'autre d'environ 28% (trois ZAP entre 25,2% et 32, 9%).

Le taux moyen observé en Dordogne masque donc des différences importantes entre ZAP.

TAB 10	1ére (toutes)	Redou-blement	Réorien-tation	Décision 1ère L	Décision 1ère ES	Décision 1ère S	TOTAL 1ère générale	Décision 1ère STI	Décision 1ère STL	Décision 1è ST2S	Décision 1èreSTG	Décision 1èSTAV	TOTAL 1ère techno.
ZAP Nord	87,2	6,4	6,4	11,6	25	33,1	69,7	0,6	1,7	0	14	1,2	17,5
ZAP Bergerac	80,2	14,2	5,6	5,6	18,3	31,1	55	7,1	0,5	0	17,1	0,5	25,2
ZAP Périgueux	79,6	10,7	9,7	8,8	13,8	23,7	46,3	12,6	4,9	2,5	12,9	0	32,9
ZAP Ouest	84,1	10,6	5,3	10	15,3	30,6	55,9	0,6	0,6	1,2	24,7	1,2	28,3
ZAP Est	80,6	11,2	8,2	14,5	19,1	27,6	61,2	9,3	0,3	0,5	8,7	0,5	19,3
Dordogne	80,9	11,1	8,0	9,5	16,6	27,1	53,2	9	2,6	84	14	0,4	27,4
Académie	84	10,9	5,1	10,7	17,6	31,8	60,1	7,1	1,7	1,4	12,3	0,3	22,8

Orientation voie professionnelle

L'étude des effectifs de l'affectation à la voie professionnelle au niveau départemental (TAB 11) indique que les formations ont en moyenne une bonne attractivité, puisqu'il y a davantage de demandes en premier vœu que d'admissions. Cependant, ce chiffre est à nuancer puisque, au 4 octobre 2007, on compte pour tout le département 130 places vacantes en enseignement professionnel en lycée public. Cela laisse supposer que dans le détail, un certain nombre de premiers vœux ayant été refusés, les seconds vœux ne se sont pas mécaniquement reportés vers les places vacantes.

De nombreuses situations, non quantifiables, peuvent être proposées afin d'expliquer pourquoi on constate des places vacantes, et pourquoi celles-ci sont plus nombreuses en octobre (au moment de l'« enquête lourde » du ministère) qu'en juin (au moment des résultats des procédures d'affectation par l'IA). Certains élèves choisissent finalement de ne pas s'inscrire parce qu'ils ont trouvé un travail, pendant l'été, d'autres parce que le deuxième vœu qui a été accepté, finalement, ne leur plaît plus et qu'ils préfèrent alors redoubler ; d'autres sont inscrits mais ne sont pas présents à la rentrée parce qu'ils ont trouvé un apprentissage pendant l'été, etc.

TAB 11	Capacité d'accueil	Candidats vœu 1	Admis	Taux attractivité	Elèves en LS	Places vacantes 23-juin	Places vacantes 04-oct
Dordogne	1276	1595	1196	1,3	532	80	130

Afin de mieux comprendre ces mécanismes, il faut entrer dans le détail. Si on prend le cas du LEGTA La Pérouse à Coulounieix, son taux d'attractivité total est de 1,2 (capacité : 54 ; candidats

en premier vœu : 64). Il ne compte pas de places vacantes en octobre 2007. Ce résultat pourrait sembler logique et l'analyse s'arrêter à ce stade. Or, en regardant le détail par formation, on constate que les admis n'étaient que 43 en juin 2007, soit 11 de moins que la capacité d'accueil (11 places vacantes). C'est au BEPA « Transformation indus. agro-alim » que seulement 9 élèves étaient admis, pour une capacité de 20, ceci s'expliquant par le très faible taux d'attractivité (0,4%, soit 8 candidats en premier vœu). Comment, dans ces conditions, expliquer qu'en octobre 2007 on ne compte plus aucune place vacante ? S'agit-il d'un simple effet de vases communicants entre les élèves sur liste supplémentaire (LS) dans les deux autres BEPA et ces 11 places vacantes ? Si cette hypothèse est vérifiée, l'explication peut peut-être tenir à l'isolement géographique du LEGTA ou de la filière de formations qu'il propose (à dominante agricole), isolement qui contraindrait en quelque sorte les élèves à se rabattre sur un second choix, faute d'autres formations dans cette filière ou d'un autre LP à proximité.

Corrélations et orientation

Deux études ont porté sur la relation entre taux de PCS défavorisées en 2nde GT et taux de passage en 1ère GT, puis entre effectif par classe en 2nde GT et taux de passage en 1ère GT.

Taux de PCS (catégories socioprofessionnelles) défavorisées et taux de passage en 1ère GT

L'étude sur le lien entre présence de PCS défavorisées en 2nde GT et taux de passage en 1ère GT montre une corrélation positive, assez faible cependant, entre variation du taux de PCS défavorisées et variation du taux de passage en 1ère GT. Pour le dire autrement, plus le taux de PCS défavorisées augmente, plus le taux de passage en 1ère GT augmente.

Ce résultat contre-intuitif pourrait s'expliquer de deux manières : premièrement, l'augmentation du taux de passage en 1ère GT constaté serait dû en réalité au fait que les élèves des PCS défavorisées ne redoublent plus ou ne se réorientent plus, mais vont en 1ère T ; deuxièmement, les établissements ayant une forte proportion d'élèves issus de PCS défavorisées, qui constituent leur public habituel, les aideraient et les soutiendraient davantage que les établissements ayant de petits effectifs issus de ces catégories, qu'en revanche ils soutiendraient et accompagneraient peu. La corrélation des deux phénomènes expliquerait alors le résultat statistique obtenu.

TAB 12	Taux PCS Déf.2nde GT	Taux passage 2nde 1ère GT
Excideuil	39,7	83
Nontron	33	89,4
Bergerac	25,2	80,2
B.de Born Px	26,2	79
Claveille Px	30,6	91,2
J.de Beaufort PX	24,6	74,8
Laure Gatet PX	16,5	78,9
Ribérac	20,9	84,1
Sarlat	30,6	77,9
Terrasson	37,8	85,9

Effectif et taux de passage en 1ère GT

Concernant la seconde relation, entre effectifs par classe et taux de passage en 1ère GT, les résultats indiquent un léger fléchissement du taux de passage en 1ère GT lorsque les effectifs augmentent.

TAB13	Effectif par classe	Taux de passage en 1ère GT
Excideuil	29,0	83
Nontron	28,0	89,4
Bergerac	34,1	80,2
B.de Born Px	35,0	79
Claveille Px	28,3	91,2
J.de Beaufort PX	33,3	74,8
Laure Gatet PX	35,5	78,9
Ribérac	34,4	84,1
Sarlat	30,3	77,9
Terrasson	31,8	85,9
Dordogne	**32,6**	**80,9**

Conclusion

Spécificités de la Dordogne

Les différents résultats significatifs qui participent de l'évaluation critique portée sur la Dordogne sont les suivants :

Pour les collèges

- un taux de décisions de passage de 3ème G en 2nde GT qui reste plus faible que dans l'académie, malgré les améliorations des deux dernières années ;
- un taux de décisions de passage de 3ème G vers la voie professionnelle plus élevé que dans l'académie, et qui tend à augmenter depuis deux ans ;
- un taux d'accès en 2nde GTP en 4 ans plus faible qu'en France métropolitaine ou que dans l'académie, écart qui se creuse encore pour l'accès en 2nde GT ;
- un manque d'ambition des familles dans la formulation de leurs vœux de passage en fin de 3ème G ;
- une marge d'autonomie importante des établissements dans leur politique de passage de 3ème G en 2nde GT.

Pour les lycées

- un taux de passage de 2nde GT en 1ère GT faible par rapport à la moyenne académique, mais proche de la moyenne nationale ;

- une proportion de décisions de passage en 1ère T par rapport aux décisions de passage en 1ère G très supérieure à la proportion observée au niveau de l'académie ;

- un taux de réorientation très élevé en 2nde GT, et qui augmente depuis deux années alors qu'il baisse ailleurs ;

- en 2nde GT les filles sont davantage réorientées que les garçons et ceux-ci redoublent davantage que les filles ;

- l'écart entre les demandes de passage en 1ère GT et les décisions de passage est plus élevé en Dordogne que dans l'académie.

Quel niveau d'analyse pertinent ?

La prise en compte de ces différentes données incite à remettre en cause le niveau départemental de l'analyse qui constitue le point d'entrée de cette recherche. En effet, si les résultats au niveau départemental sont le matériau sur lequel les critiques et les questions se fondent, on s'aperçoit cependant que de fortes disparités existent, par exemple entre ZAP, et qu'il n'existe pas d'homogénéité suffisante au niveau de toute la Dordogne pour pouvoir rechercher des facteurs explicatifs qui seraient exclusivement de niveau départemental. De plus, le découpage administratif n'a ici de pertinence que par rapport à l'action et aux financements du conseil général, qui n'est compétent que pour les collèges. Le découpage Éducation nationale reprend lui aussi, il est vrai, le périmètre départemental, mais les actions et recommandations de l'Inspection d'académie ne se font pas de manière uniforme sur le département, elles sont ciblées sur les établissements. Enfin les découpages économiques en termes de basin d'emploi recouvrent aussi des situations très contrastées qui ne permettent pas une réflexion centrée sur la Dordogne.

Concernant uniquement les questions d'orientation scolaire, il semblerait donc qu'un niveau inférieur à celui du département soit plus pertinent. Travailler sur les ZAP est une hypothèse méthodologique à première vue intéressante, et ce pour plusieurs raisons : non seulement les directions des établissements (collèges et lycées) s'y retrouvent pour discuter, partager leur expérience, leurs propositions, et forgent en partie leur politique d'orientation en fonction de ces informations, mais de plus les CIO sont répartis par ZAP, ce qui donne une cohérence à un territoire infra-départemental vécu non comme un système décisionnel ou d'allocation de ressources, mais comme un espace d'échange, voir d'harmonisation entre professionnels de l'orientation. Cependant, les ZAP ne peuvent constituer le niveau d'analyse de référence puisque premièrement les établissements hors EN n'y sont pas représentés, et deuxièmement il existe à nouveau de trop fortes disparités entre établissements à l'intérieur d'une même ZAP pour regrouper des réalités qui sont si hétérogènes. C'est ce que montre l'étude des données précédentes et notamment la large autonomie des établissements dans le passage en 2nde GT. Même si d'autres éléments permettent de mettre en évidence un comportement commun à la plupart des établissements, consistant à décider d'un nombre de passages en 2nde GT inférieur à ce que les résultats au brevet pourraient laisser espérer, ce constat peut difficilement s'expliquer au niveau de la ZAP. De ce point de vue, elle ne représente

probablement, tout comme le niveau « Dordogne » pour l'ensemble des statistiques précédentes, qu'un découpage arbitraire de calcul de moyennes. Il s'agit donc de ne pas tomber dans les pièges des instruments statistiques et de réifier les périmètres retenus pour le recueil et la compilation des données.

Il semble en définitive que le bon niveau d'analyse pour comprendre le processus d'orientation soit celui des établissements, puisque c'est à ce niveau que le maximum de contraintes et de possibilités de décisions pesant sur l'orientation apparaît. En réalité, cette conclusion n'est juste que pour la filière générale, puisque si au sein de la voie générale, la contrainte principale sur le choix des élèves est celle de l'affectation d'office au lycée de secteur, si les marges de manœuvre des directions et les appréciations des professeurs qui font ensemble les politiques d'orientation sont réalisées par définition au sein de l'établissement, en revanche, dans la voie professionnelle, les principales opportunités et contraintes pesant sur les différents acteurs ont lieu au niveau des formations.

LA QUESTION DE L'ORIENTATION SUR L'AGENDA RÉGIONAL :

CADRAGE POLITIQUE

Depuis les lois de décentralisation et surtout la loi d'août 2004, le paysage de l'orientation en France est en profonde mutation.

Jusqu'à maintenant la compétence de droit commun dans le domaine de l'orientation relève des services de l'État, en particulier de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur ou encore de l'AFPA. La mission de service public d'information et d'orientation en direction des jeunes et, dans une moindre mesure, des adultes (droit au bilan de compétences), est confiée à l'État. Ces dernières années, les responsabilités régionales se sont accrues en matière d'offre et de financement de la formation au travers des lycées, de l'apprentissage et de la formation professionnelle. En particulier, la loi de 2004 a augmenté les compétences des Régions en matière de définition des priorités de l'orientation. Depuis, les discussions autour du Rapport Lunel de mars 2007 préconisant l'instauration d'une instance de concertation pour les questions d'orientation (Comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle), comme ceux autour de la mission sénatoriale de juillet 2007 proposant que les Régions prennent elles-mêmes directement en charge la coordination de ces questions, nourrissent un débat à l'ordre du jour dans de nombreuses Régions en France, tout comme dans les États de l'Union européenne.

A l'instar d'autres Régions françaises, la Région Aquitaine, à travers ses représentants élus et ses personnels administratifs, exprime ainsi le souhait de favoriser une meilleure information sur les formations et sur les métiers dans le but d'optimiser l'insertion des jeunes et des adultes sur le marché du travail, tout au long de leur vie.

Souhaitant se positionner sur la question, la Région Aquitaine organisait des « Rencontres régionales de l'Orientation » dès février 2003 afin de favoriser les échanges entre les différents acteurs de la formation et de l'emploi. Par la suite, une seconde édition baptisée « Assises régionales de l'Orientation » s'est déroulée en octobre 2006.

Éléments de cadrage sur l'offre de formation, d'information et d'orientation en Dordogne et en Aquitaine

Les problématiques spécifiques à la Dordogne ont été présentées, commentées et corrélées à d'autres faits socio-économiques. On peut simplement rappeler que plus que dans le reste de l'Académie, la Dordogne se distingue par des résultats du système de formation initiale en deçà de la moyenne régionale. Le taux d'accès au bac d'une génération y reste ainsi inférieur au niveau régional et le taux de sortie sans qualification y est supérieur (surtout sur les niveaux VI et V).

Ensuite, la question de la répartition sur le territoire aquitain des structures d'accueil, d'information et d'orientation révèle un maillage relativement satisfaisant, malgré parfois, des chevauchements ou, à l'inverse, des absences de dialogue inter-structure, sans doute dommageable à la prestation de

services adéquat auprès des publics concernés. L'analyse des données nationales en général[3], ou spécifiques à la Dordogne en particulier montre que si l'offre de prestation apparaît multiple et diversifiée, elle se présente comme segmentée. En effet, si la répartition territoriale est satisfaisante, en particulier en Dordogne où la dimension « proximité » dans l'offre de conseils et d'aides en matière d'orientation est particulièrement accentuée, il n'en demeure pas moins que la multiplication des pôles sur un même site s'ajoute à la faible lisibilité des organismes. En fonction de sa situation, un public jeune (accompagné éventuellement des parents pour les élèves) peut, sur une durée plus ou moins étendue, être amené à se voir proposer les services d'un CIO dans son établissement ou au chef-lieu, d'une Permanence d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO), des offres d'un Pôle Relais Insertion, d'un Service commun universitaire et interuniversitaire d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO), des services d'une Mission Locale, des prestations d'une Maison de l'Emploi, d'un Espace Economie Emploi, d'un Bureau Information Jeunesse, des prestations d'accompagnement d'une Agence locale pour l'Emploi, des services d'orientation professionnelle de l'AFPA, des entretiens conseil en VAE de la Région, etc[4].

Par ailleurs, en ce qui concerne l'offre de services en matière d'information et de promotion des métiers proposée par les différents acteurs (rectorat, collectivités locales, branches professionnelles…), il semble que :

- les événements (lieux ressources, forums des métiers, salons des métiers, salon de l'étudiant, portes ouvertes, sites Internet…) tout comme les activités (concours, visites, mini-stages, travaux pratiques, ateliers) apparaissent relativement comparables d'un territoire à un autre ;

- l'« efficacité sociale » et l'influence que ces événements et activités exercent concrètement, sont difficiles à mesurer ou à « critérier » et, dans tous les cas, très variables d'un type à un autre ;

- certains métiers et branches professionnelles sont inégalement représentés ;

- certains publics (collégiens, lycéens) sont plus ciblés que d'autres ;

- les manifestations sont en général inscrites dans un calendrier très resserré – du fait de la raison précédente – entre décembre et avril (grosse concentration en février notamment).

Objectifs affichés de la Région Aquitaine

Pour le Conseil régional d'Aquitaine, un certain nombre de points constitue l'ossature de la politique régionale en matière de formation et d'orientation. Ils s'accordent à la politique européenne en la matière et sont comparables à ceux d'autres Régions en France. Ces points sont les suivants :

---

[3] Pascal Cheynet, « La construction d'un réseau de l'orientation sur le territoire de Saint-Étienne », Communication pour l'atelier "Les politiques d'orientation à l'épreuve des inégalités" au colloque « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation », UMR Éducation & Politiques, Lyon, 15-17 mai 2006.

[4] Au total ce sont près de 250 « relais » de toute nature que l'on compte en Aquitaine et 20 000 professionnels en dehors des établissements scolaires.

- développer le principe de la formation tout au long de la vie ;
- accorder plus d'informations sur les métiers, favoriser la découverte de l'entreprise par les jeunes ;
- adapter les formations disponibles sur le territoire aux exigences du marché ainsi qu'aux évolutions technologiques ;
- appuyer la démarche individualisée d'orientation pour les demandeurs d'emploi vers une recherche proactive, selon le principe de faire des individus les acteurs de leur propre parcours ;
- opérer la requalification des chômeurs les moins diplômés ;
- accentuer la professionnalisation des différentes catégories de personnels en charge de l'information, de l'orientation, de la formation et de l'accompagnement ;
- étendre les projets de partenariats diversifiés.

A partir de la mise en avant de ces différentes dimensions générales de l'action régionale, les acteurs de la Région rencontrés au cours de l'enquête ont plus précisément mis l'accent sur certains objectifs et leviers d'action. Ces derniers concernent aussi bien les professionnels, opérant dans le secteur de l'information et de l'orientation, de la formation ou dans services de l'emploi, que les publics visés (jeunes et adultes).

Ils nécessitent tout autant un pilotage régional, qui impulse une politique globale, qu'une adaptation fine aux réalités (sociales, économiques, géographiques…) des territoires concernés.

Soutien à une culture commune du partenariat et de la formation tout au long de la vie

La Région a eu l'occasion, lors des assises de l'orientation, d'énoncer des propositions en direction des acteurs professionnels de l'orientation, c'est-à-dire les professeurs principaux, les conseillers d'orientation-psychologues, les PAIO, les chefs d'établissements et les enseignants de manière générale.

Sans être nécessairement exhaustive, cette liste permet d'embrasser un nombre important de directions souhaitées par la Région. Ces directions sont les suivantes :

- développer les partenariats entre les acteurs de l'orientation (avec les services exerçant des tutelles sur les formation comme l'Éducation nationale et l'Agriculture, les organismes nationaux tels l'ONISEP, l'AFPA, l'ANPE, etc., et les réseaux d'accueil en matière d'information et d'orientation comme les CIO, les Missions locales, les ALE, les organismes de bilans et de validation des acquis…) et le monde de l'entreprise (branches professionnelles, organismes représentatifs de la vie économique et sociale comme les chambres consulaires ou les syndicats…) ;

- cerner les secteurs d'activité pourvoyeurs d'emplois et les associer à la définition de l'offre de formation en accord avec la politique du Rectorat, afin de mieux articuler politique de branche, politique régionale et aménagement des territoires ;

- mettre en œuvre des moyens conséquents sur l'apprentissage ;

- enrichir et mutualiser les bases de données disponibles (fiches métiers, fiches formations…) ;

- mettre en acte l'apprentissage croisé des bonnes pratiques, mutualiser les savoir-faire, capitaliser et diffuser les expériences « qui marchent », favoriser l'appropriation des nouveaux instruments ;

- participer à la mise en place et au fonctionnement de dispositifs d'aide à l'orientation ou plus généralement d'aide à la décision ;

- favoriser la territorialisation des outils ;

- développer les partenariats sur site entre différentes structures du service de l'emploi et de l'offre publique et privée de la formation ;

- aider à la multiplication et à l'inventivité en matière de méthodes d'enseignement ouvert et à distance ;

- participer à la formation permanente des personnels de l'orientation et accroître la présence dans la formation des chefs d'établissement et des inspecteurs académiques, ainsi que dans les IUFM pour la formation initiale et continue des professeurs principaux ;

- participer directement à la conception des méthodologies et émettre des critères d'évaluation des dispositifs (co-)financés par la Région (démarches qualité).

En outre, la Région est soucieuse de soutenir, du côté des publics concernés, la construction de parcours sécurisés mais capables de permettre aux individus d'évoluer au cours de leur carrière professionnelle, en fonction de leurs souhaits personnels, mais aussi des aléas de nature socioéconomique.

Soutien à l'élaboration de parcours de formation sécurisés mais évolutifs

Les propositions formulées par la Région (Assises de l'orientation, entretiens) à l'égard des publics distinguent les actions en direction de :

1. tous les publics dans une logique de formation tout au long de la vie, avec une attention particulière aux nouvelles demandes (logique de deuxième carrière) ou l'accentuation de tendances (logique de démarches familiales) ;

2. les actions directes en direction des élèves de 4ème-3ème, bien que ne relevant pas du champ de ses compétences, et des élèves de 2nde-1ère avec par exemple l'avancée du principe de

l'appel à projet en vue du soutien aux établissements qui s'intéressent aux élèves qui « décrochent » ;

3. des publics « jeunes » loin des institutions : jeunes encore en formation initiale mais en forte difficulté/fragilité scolaire ; jeunes déscolarisés, risquant parfois la désocialisation ; demandeurs d'emplois de plus de 26 ans. Pour chacun des publics-cibles, l'activation de moyens et organismes différents s'avèrerait nécessaire : Missions locales, PAIO, chefs d'établissement et MGI pour les premiers : Missions locales, Associations de quartier, Foyers de Jeunes Travailleurs, Conseils Généraux et CAF pour les deuxièmes ; ANPE, organismes de formation, instances de VAE pour les troisièmes.

Les actions à mener dans ce domaine relèvent donc de divers ordres : aide au choix, information sur l'offre de formation, accompagnement de projets, mise en œuvre territorialisée de la VAE, sécurisation des parcours professionnels, aide à la mobilité professionnelle.

Pour cela, les acteurs de la Région considèrent comme nécessaire :

- de participer à l'élaboration et à l'harmonisation de la carte des offres de formation en partenariat avec le Rectorat ;

- de mettre en cohérence l'offre de formation entre formation initiale d'une part et formation professionnelle continue d'autre part, ainsi qu'en formation de l'Éducation nationale et formation par voie d'apprentissage en suivant une politique de mixité des voies de formation[5] ;

- d'envisager de renforcer le partenariat entre orientation scolaire et insertion afin de réduire l'échec et de résorber les décrochages, en optant notamment pour une approche globale et multisectorielle de l'orientation de la part des services publics de l'emploi et des instances de formation (i.e. le projet des « plateformes » dont celle liée aux métiers dits « du goût » en Dordogne) ;

- de construire un réseau et un conventionnement avec ce réseau autour de l'orientation des jeunes en difficulté ou sortis du système sans qualification ;

- de soutenir par la définition de contrats d'objectifs les différents organismes du Service Public de l'Emploi, notamment à destination des jeunes publics (le réseau des Missions locales en particulier)[6] sur les territoires ;

- d'impulser une politique territoriale en matière d'offre de logement étudiant dans une problématique de mixité des publics (stagiaires, apprentis…), ainsi qu'une politique d'aide à la mobilité dans les transports ;

- d'articuler politique régionale de l'emploi et promotion des métiers ;

---

[5] Un Comité de pilotage Rectorat-Région a déjà été mis en place et ce sont presque 400 jeunes qui en Aquitaine, aujourd'hui, se trouvent dans des formations dites « mixtes ».
[6] Notamment en direction des jeunes qui sortent de l'appareil scolaire sans niveau de formation ou de qualification.

- d'imaginer des services d'accompagnement individualisé à l'orientation à l'Université, afin de prévenir les sorties sans qualification en Licence ou de « corriger » des orientations non pertinentes ;

- de sécuriser les parcours de formation pour garantir une sécurisation des parcours professionnels.

Au-delà, les entretiens réalisés auprès des services de la Région ont laissé transparaître l'existence d'une volonté de s'associer aux services et aux personnels académiques en charge de l'information et de l'orientation en terme de partage des savoir-faire sur les métiers, tandis que les voies seraient de compétence académique et l'emploi de compétence régionale.

Au final, les différents interlocuteurs de la Région s'accordent pour développer 4 pôles d'action et de compétence :

- un pôle Prospective et Expertise, dans le domaine de l'emploi, des activités économiques et des formations qui leur sont liées ;
- un pôle Animation et Coordination des divers acteurs travaillant dans le domaine de la formation, des services publics de l'emploi et des entreprises ;
- un pôle Relais d'Informations sur les métiers, en s'appuyant sur les différentes Technologie de l'Information et de la Communication disponibles ;
- un pôle Recherche sur l'emploi et les qualifications, dans le but de publiciser les résultats et d'aider à la formation des professionnels de l'information et de l'orientation.

Les leviers d'action du Conseil régional d'Aquitaine

Le Conseil régional d'Aquitaine participe directement à différentes opérations concernant l'information et l'aide à l'orientation dont les principales sont les suivantes :

- Soutien au Salon AQUITEC ;

- Soutien aux Olympiades des métiers ;

- Participation aux Journées INFOSUP et aux initiatives locales (sectorielles ou territoriales) ;

- Participation à l'organisation des Carrefours des métiers, avec l'Association régionale des directeurs de CFA ;

- Soutien aux branches professionnelles pour promouvoir leurs métiers ;

- Soutien aux publications régionales de l'ONISEP.

Mais selon les acteurs de la Région, il s'agirait dans la plupart des cas plus d'une aide par l'intermédiaire de subventions que d'un réel partenariat dans la conception, la réalisation et l'évaluation de ces manifestations. Pour cette collectivité, il s'avère dommage qu'une collaboration ou, du moins, une coopération ou coordination plus poussée ne se soit pas mise en place à ce propos[7].

De manière beaucoup plus directe, la Région organise les Journées IROM hors-les-murs, permettant les rencontres avec les professionnels et la mise en place d'ateliers de démonstration.

Par ailleurs, la Région a décidé de consacrer dans son projet de contrat de projets État-Région 2007-2013, 16,85 millions d'euros à la veille, l'information et l'orientation dont :

- 8 millions seront consacrés à la construction d'un IROM (Institut Régional de l'Orientation et des Métiers), rebaptisé ARFOE
- et 8,5 millions à son fonctionnement.

L'Aquitaine participe également au financement, au développement des activités et à l'aide à la visibilité de l'Observatoire régional emploi-formation (OREF), du Centre académique de ressources et d'information sur les formation (le CARIF, chargé de la veille de l'offre de formation professionnelle continue à destination des professionnels) et de l'Observatoire régional des mutations économiques.

Les axes d'impulsion volontariste de la Région concernent le soutien au développement de compétences dans les pôles de compétitivité d'une part et dans les territoires fragiles d'autre part. A ce titre, pour l'exercice 2007-2013, ce sont 16,57 millions d'euros qui y sont consacrés dont :

- 7,77 millions pour la VAE et l'aide au développement et à l'insertion économique (ADIE),
- 3,9 millions pour équiper l'AFPA,
- 4,9 millions pour les formations liées aux pôles de compétitivité.

En outre, le conseil régional a décidé de contribuer à hauteur de 8, 11 millions d'Euros à l'accessibilité à la formation, dont :

- 3,86 millions iront à la formation ouverte et à distance (FOAD)
- 4,25 millions à l'acquisition des savoirs de base.

Ces sommes sont en priorité conçues et destinées aux personnes les plus éloignées de l'emploi, notamment pour les territoires ruraux, en difficulté où les emplois de service permettent un développement économique non négligeable.

---

[7] Romuald Normand et Pascal Cheynet, « Les confluences de l'orientation tout au long de la vie : la qualité comme instrument de coordination de l'action publique régionale », *in* Hélène Buisson-Fenet et Gwenola Le Naour (coord.), *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments*, Toulouse, Octares, 2007.

En outre depuis 2001, en aval des décisions d'orientation mais permettant de les soutenir et de les pérenniser[8], la Région Aquitaine a lancé, à l'instar d'autres Régions en France, un dispositif dénommé « Coup d'Pouce ». Cette opération reconduite tous les ans depuis cette date a pour vocation de faciliter l'entrée des élèves au lycée. Cela s'adresse aussi bien aux élèves de l'enseignement Général et Technologique qu'à ceux de l'enseignement Professionnel, notamment dans les filières les plus coûteuses. Versée lors de la première année dans un lycée aquitain relevant de l'Éducation nationale, de l'Agriculture ou des Affaires maritimes, publics ou privés sous contrat, l'aide financière apportée aux élèves et à leur famille aide à l'acquisition de manuels scolaires (dont la gratuité pour tous n'est pas totalement assurée par l'État) ou d'équipements utiles aux apprentissages. Cette aide se décline en deux volets :

- un volet « Equipement professionnel » qui n'est soumise à aucune condition de ressources, mais qui varie en fonction des coûts réels d'acquisition de l'équipement nécessaire à la scolarité ;

- un volet « Aide à la scolarité », entré en vigueur à la rentrée 2004, qui est accordée sous conditions de ressources (versement ou non de l'Allocation de rentrée scolaire)[9].

L'outil internet et l'animation de l'information et de l'orientation

Pour un nombre croissant d'individus, en particulier les jeunes (adolescents et jeunes adultes), l'usage d'Internet constitue un geste sinon quotidien du moins fréquent, rendant possible un accès rapide à de nombreuses informations ou plateformes ludiques. Pour rester dans le domaine précis de l'information et de l'orientation scolaire et post-scolaire, les formations, écoles, établissements, branches professionnelles, regroupements de professionnels et entreprises potentiellement recruteuses se sont dotés de sites web ou même de blogs, permettant une certaine réactivité et là aussi, l'obtention de réponses relativement ciblées aux diverses questions que peuvent se poser certains des internautes.

L'outil Internet, en particulier le portail d'information sur l'orientation tout au long de la vie, est de plus en plus privilégié par les Régions. Différentes expériences ont été menées, avec succès semble-t-il, à l'instar des Régions Centre et Rhône-Alpes.

Le Conseil régional d'Aquitaine a, quant à lui, émis le souhait d'une politique de diffusion des informations sur les métiers, par tout type de supports, mais en particulier ceux relevant des

---

[8] Le dispositif en question reste valable pour les élèves qui sont réorientés après leur entrée en première année dans un lycée.

[9] Le Conseil économique et social régional d'Aquitaine, dans son rapport pour l'année 2005-2006, mettait en exergue que « *les résultats obtenus dans l'application de ce dispositif témoignent de la réalité des besoins et de la pertinence de l'initiative régionale, même si le taux de couverture enregistré en nombre de bénéficiaires pour le volet "scolarité"reste en deçà de celui constaté pour le volet "professionnel" (62 % contre 100 %)* », du fait de « *de la nouveauté du dispositif, insuffisamment repéré par les acteurs concernés et par les familles, mais aussi en raison d'une information encore tardive, d'une implication très inégale des établissements dans la démarche, et du caractère parfois considéré comme accessoire de l'aide* ».
http://cesr-aquitaine.fr/informations/avisrapports/avispdf/avis-coup-de-pouce7-04-2005.pdf.

Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Plusieurs milliers d'euros sont même prévus pour améliorer l'accès à l'information sur les métiers et les formations. Bien que non encore activés, les projets en la matière pourraient se révéler innovants dans le panorama des services disponibles à l'heure actuelle. Ainsi sont évoqués des « show room » des outils permettant, entre autres, un apprentissage par expérimentation et une analyse de leurs usages. Par ailleurs, en restant dans un domaine désormais relativement connu, tel que le portail d'information, offrant un bouquet composite fait à la fois d'informations directes sur les formations ou les métiers mais aussi de liens vers des sites plus appropriés dans la fourniture de renseignements demandés, certaines Régions semblent avoir expérimenté des outils satisfaisants. Deux formules à destination de publics différents sont ainsi déjà expérimentées.

La Région Centre a par exemple choisi de développer un outil à destination de l'accompagnement des publics scolaires et non scolaires : le projet e-toile. Ce portail propose des rubriques comme « Métiers », « Orientation », « Diplôme », « Formations », « Stages en entreprises » ou « Emploi » qui permettent différents types de recherche à partir d'un même instrument. Diversement, en Rhône-Alpes, il s'agit d'un double portail interactif : l'un sur l'orientation, la formation et l'emploi du Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation (PRAO) à destination des professionnels et l'autre à destination des publics, scolaires et post-scolaires. Le premier s'adresse aux professionnels afin de les soutenir dans leurs décisions ou dans leurs missions d'accompagnement des publics. La plupart des documents sont consultables sans mot de passe par les professionnels de l'orientation, les réseaux d'Accueil Information orientation, les services de l'État et de la Région, les collectivités, les associations, etc. Les objectifs du PRAO sont multiples ; le portail s'assigne notamment comme objectif de fournir des informations sur :

- les ressources clés et les informations d'actualité sur le champ de l'orientation tout au long de la vie ;
- les études et statistiques régionales et locales ;
- la VAE - Validation des Acquis de l'Expérience ;
- l'agenda de l'orientation, formation, emploi ;
- la banque ressources : documents et actions capitalisées ;
- procurer des services pertinents et efficaces qui serviront dans le métier en Rhône-Alpes ;
- l'offre de formation disponible ;
- la carte des professionnels AIO ;
- les espaces collaboratifs (accessibles une fois identifié dans l'espace personnel).

Le second portail destiné au grand public offre un premier niveau d'information sur la formation, les métiers, la création d'activités. Il comprend notamment un répertoire de formations, associé à l'indexation de sites distants. De nombreux services en ligne sont disponibles pour orienter les publics vers les bons interlocuteurs (cartographie des professionnels de l'orientation, dispositifs emploi-formation, etc.).

Malgré des potentialités importantes de ce type d'instrument[10], il reste toujours dépendant des conditions d'accès d'une part et de la maîtrise des outils d'autre part. L'angélisme béat devant Internet ne saurait ici faire figure de précepte en matière d'action publique. Relayer un optimisme délié de toute contrainte sociale ne consisterait alors, selon Fabien Granjon, qu'à considérer que « *le savoir est placé sous la tutelle d'une rationalité instrumentale au service d'une idéologie qui fait de l'ordre communicationnel justement mis à mal par la 'fracture numérique', le nouvel arbitre social* »[11]. Il convient en effet ici de ne pas confondre les capacités technologiques reconnues aux médias électroniques et les (non)usages pratiques de la part d'individus inégaux devant l'outil et le sentiment de compétence. Par ailleurs, Internet pose le problème de la frontière entre information et orientation dans la mesure où certains outils d'information peuvent aussi être perçus comme des outils d'orientation car ils participent à l'aide à la décision.

L'articulation avec la politique académique

En matière d'information et d'orientation, toute politique s'inscrit dans un champ de compétences relevant en premier lieu des services de l'État. Aucune politique régionale ne saurait donc s'extraire totalement des logiques d'action mises en œuvre par les Rectorats et leurs Inspecteurs académiques dans ce domaine. En Aquitaine, comme ailleurs, le Rectorat établit ses grandes lignes politiques à partir des données objectives recueillies sur la zone dont il a la charge. Or, la situation en Aquitaine présente des spécificités au regard de la situation à l'échelle métropolitaine.

En premier lieu, dans son document de présentation de sa politique, *Objectif 2010*, conçu en 2006 pour une durée de quatre ans, le Recteur de l'Académie de Bordeaux souligne ainsi les points saillants suivants :

Au Collège :

- un peu moins d'élèves parviennent en fin de cycle en raison de sorties plus importantes en fin de 5ème et de 4ème ;
- en fin de 3ème, une plus forte proportion d'élèves quittent le collège avec pour conséquence un moindre accès en 2nde Générale, Technologique et Professionnelle.

Au Lycée :

- relativement moins d'élèves dans les voies T et P ;

[10] On peut évoquer ici par exemple le outils comme PAM (jusqu'à maintenant réservé aux orientations vers l'enseignement professionnel) et AFFELNET qui prend le relais de ce dernier à partir de la rentrée prochaine, généralisé à l'ensemble des filières d'enseignements. Pour plus d'informations, voir l'encadré plus avant sur cette question.

[11] Fabien Granjon, « Les sociologies de la fracture numérique. Premiers jalons critiques pour une revue de la littérature », *Questions de communication*, n° 7, Metz, PUM, 2004, consultable sur : http://psaume.infini.fr/article.php3?id_article=5 .

- en fin de 2nde, malgré une orientation déjà plus sélective au collège, autant d'élèves sont réorientés en 2nde P et les sorties sont plus importantes ;

- à l'issue de la seconde G&T, davantage d'élèves sont orientés vers la voie G au détriment de la voie T, qui souffre également d'un apport moindre en provenance des Terminales BEP

En second lieu, le Rectorat a constaté en Aquitaine des dysfonctionnements ou des particularités dans le système de gestion des flux d'élèves :

- sont orientés en seconde professionnelle un certain nombre d'élèves qui trouveraient dans d'autres contextes leur place en 2nde et réussiraient sans doute dans la voie T (l'effet de sélectivité sociale semble ici jouer fortement) ;

- après la 2nde de détermination, les jeunes filles relativement plus nombreuses à ce niveau sont massivement orientées vers les voies littéraire, technologique tertiaire et économique et sociale ;

- en lycée professionnel, après le BEP, les élèves, malgré leurs qualités scolaires, sont en proportion peu orientés vers la voie T ;

- sortent précocement du système de formation initiale de l'Éducation nationale, des élèves de 5ème, de 4ème et de 3ème, notamment des garçons, qui réussiraient certainement dans la voie P ;

- les redoublements sont au-dessus du niveau national pour le collège.

Des progrès ont été réalisés au cours des dernières années, en particulier en terme de diminution des redoublements, la baisse des sorties précoces en fin d'année ou en cours d'années, l'élévation du niveau de qualification avec une augmentation des bacheliers et des étudiants post-Bac, ramenant ainsi progressivement l'Aquitaine au plus près des différents indicateurs nationaux.

L'axe fort de la politique du Rectorat pour la période 2006-2010 consiste à nouer des partenariats actifs avec l'ensemble des professionnels concernés par l'amélioration de l'information et de l'orientation sur le territoire. Les principaux pôles partenariaux que souhaite mettre en place l'Académie sont les suivants :

Éducation à l'orientation

Les établissements s'attacheront à organiser des actions d'information et des démarches actives de découverte des filières scientifiques et technologiques en nouant des partenariats locaux.

► Tous les collèges et les lycées de l'académie devront à terme inscrire dans leur projet un programme d'Éducation à l'Orientation mis en place avec l'appui du CIO et en partenariat avec les milieux socioprofessionnels et les différents établissements de formation ;

► En collège l'accent sera mis sur la diversification des différentes voies de formation accessibles sous différents statuts ;

► En lycée un effort important sera réalisé pour engager des partenariats étroits avec les représentants des formations supérieures, en veillant à présenter l'ensemble des voies de formation ;

► Améliorer l'information sur les cursus post-baccalauréat, leurs contenus, leurs perspectives et participer dans ce cadre à la mise en place d'un service public de l'orientation ;

► Aboutir à l'élaboration d'un schéma intégré des formations post-baccalauréat.

Extrait d'*Objectif 2010*, Projet de l'Académie de Bordeaux, 2006

Valorisation des formations professionnelles et participation au développement économique de l'Aquitaine :

Pour ces deux grands objectifs et la politique partenariale qui leur est liée, deux lignes directrices sont à renforcer ou améliorer selon le Rectorat :

La découverte des métiers

Forte d'une politique ambitieuse visant à valoriser les formations à caractère professionnel, l'Académie se donne comme objectif le développement de la découverte, par les élèves, des métiers et des formations qui y mènent. Cet objectif pourra être atteint en mobilisant l'ensemble des acteurs du système éducatif, de la Région Aquitaine, des représentants des professions et des branches professionnelles.

► Développer la participation des établissements scolaires aux différents salons de l'orientation ;

► Sensibiliser les enseignants, notamment de collège, aux actions de découverte des métiers et à l'enseignement professionnel et technologique ;

► Communiquer par des manifestations du type « semaine de l'enseignement professionnel » ;

► Accompagner la mise en place de l'option de découverte professionnelle en classe de troisième en favorisant les partenariats locaux entre l'établissement scolaire et le monde économique ;

► Créer une banque académique de stages.

Extrait d'*Objectif 2010*, Projet de l'Académie de Bordeaux, 2006

La carte et les voies des formations

Adapter la carte des formations professionnelles et technologiques

Entrepris depuis la rentrée 2003, en partenariat avec le Conseil Régional dans le cadre du Programme Régional de Développement des Formations, le travail de rénovation de la carte des formations professionnelles et technologiques devra être poursuivi afin que l'Aquitaine se dote d'une carte adaptée aux poursuites d'études et à l'insertion professionnelle des jeunes.

► Établir un plan d'évolution pluriannuel de la carte des formations professionnelles et technologiques. Il se basera sur le bilan des modifications entreprises sur la période 2003-2006 et sur des études statistiques et comparatives relatives à l'insertion professionnelle, aux besoins de main d'œuvre, aux capacités actuelles d'accueil dans les établissements scolaires. Le plan d'évolution prendra en compte l'ensemble des formations présentes en Aquitaine : voie scolaire initiale, apprentissage ;

► Limiter le nombre de places vacantes dans les formations professionnelles et technologiques ;

► Créer des outils statistiques partagés de pilotage avec les collectivités.

Valoriser le lycée des métiers

Davantage d'établissements doivent pouvoir bénéficier du label « lycée des métiers ». Ce «label qualité» dénote leur investissement dans la valorisation des formations à caractère professionnel. Il souligne également leur capacité à proposer, seul ou en réseau, différentes voies d'accès aux diplômes et des cursus complets de formation du niveau V au niveau III.

► Engager avec le conseil régional et les partenaires économiques un partenariat plus fort autour du « lycée des métiers » ;

► Promouvoir des formations à caractère professionnel de qualité au travers du label « lycée des métiers ».

Développer la place de l'Éducation nationale dans les 4 voies d'accès aux diplômes à caractère professionnel en liaison avec le monde économique : 1) Formation par voie scolaire ; 2) Apprentissage ; 3) Formation continue des adultes dans le cadre des GRETA ou des services universitaires ; 4) Validation des Acquis de l'Expérience. Les établissements scolaires ou universitaires doivent pouvoir proposer des voies d'accès aux diplômes diversifiées autour de ces 4 voies d'accès.

► Mieux intégrer la formation professionnelle continue et l'apprentissage dans les établissements scolaires ou universitaires ;

► Promouvoir le mixage des publics et expérimenter des méthodes pédagogiques adaptées.

► Adapter l'offre de formation proposée par les GRETA au nouveau contexte de la formation professionnelle ;

► Permettre aux GRETA de se développer ;

► Développer la VAE en formant et habilitant des « experts ».

Extrait d'*Objectif 2010*, Projet de l'Académie de Bordeaux, 2006

Soutenir l'ouverture du système éducatif à l'égard des collectivités, des professionnels des secteurs économiques et des branches professionnelles

Développer le partenariat avec les collectivités

Depuis le 19ème siècle pour les écoles et les lois de décentralisation de 1982 et 2004 pour les collèges et lycées, les collectivités sont des partenaires à part entière de l'Éducation nationale pour la réussite des élèves.

► Renforcer les liens de partenariat avec toutes les collectivités pour favoriser la réussite des jeunes ;

► Développer l'information réciproque et les actions communes.

Développer le partenariat avec le monde économique

Le développement du partenariat avec le monde de l'entreprise est un gage d'ouverture du système éducatif visant à améliorer l'insertion professionnelle des jeunes.

► Renforcer l'activité de la cellule des relations école-entreprise afin de conforter les partenariats : élaboration et suivi des conventions entre le rectorat et les branches professionnelles, organisation de concours, organisation de la semaine école-entreprise, veille économique sur l'emploi et l'insertion professionnelle en Aquitaine ;

► Participer à l'élaboration et au suivi des contrats d'objectifs de branches, conduits par la collectivité régionale.

Extrait d'*Objectif 2010*, Projet de l'Académie de Bordeaux, 2006

Amélioration du dialogue avec les familles

Les parents d'élèves sont des partenaires privilégiés de l'école. Ils doivent être associés, dans le respect du cadre réglementaire, aux décisions qui concernent leur enfant. Leur participation à la vie de l'école ou de l'établissement doit être encouragée :

► Faciliter et encourager la participation aux élections des parents par une information ciblée ;

► Mieux informer les parents d'élèves sur les choix pédagogiques dans les instances réglementaires (Conseil d'école, Conseil d'administration…) ;

► Mieux prendre en compte l'avis des parents dans l'orientation des élèves et particulièrement pour la scolarisation des élèves handicapés ;

► Développer, en lien avec l'ensemble des services sociaux, les cellules d'aide à la parentalité.

Extrait d'*Objectif 2010*, Projet de l'Académie de Bordeaux, 2006

Tous ces axes ressortent également de l'entretien réalisé avec le Chef du Service Académique d'Information et d'Orientation et Délégué Régional de l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions de l'Académie de Bordeaux. Sa volonté affichée est en effet de

renforcer la politique d'ouverture et de partenariat des personnels et structures CIO de l'Académie, et de développer les activités de la Mission Générale d'Insertion afin de prévenir les décrochages, les sorties sans qualification et toutes les situations de grande difficulté. C'est aussi dans ce cadre qu'une mission générale d'observatoire sur les chiffres de l'Académie a été relancée et systématisée.

Ainsi, malgré des obstacles à la mise en place de réseaux et de partenariats communs à d'autres domaines d'action ou d'autres secteurs sociaux[12], il semble que politique régionale et académique développent des démarches similaires et des outils communs (conventions, chartes qualité, fiches « navettes », formations en commun entre personnels de différentes structures) en terme de partenariats et qu'un dialogue soit donc possible sur la manière de mettre en place et de fixer des objectifs à de telles formules coopératives.

[12] Pascal Cheynet, dans « La construction d'un réseau de l'orientation sur le territoire de Saint-Étienne », 2006, art. cit., souligne notamment « *les individus sont souvent absorbés par le travail dans leur propre structure alors même que ces structures font rarement du travail en réseau une priorité. Le manque de moyens humains et financiers est souvent invoqué pour justifier le manque d'implication dans le travail en réseau. Par ailleurs, les relations entre structures s'établissent souvent au niveau des directeurs des structures et peu au niveau des conseillers* ».

PARTIE 2.

ORIENTATION : LA PAROLE AUX ÉLÈVES

L'une des hypothèses analytiques de départ pourrait être que le système d'orientation scolaire, auquel nous nous limiterons dans cette partie, s'articule autour d'un noyau constitué par la rencontre entre une demande formulée par un élève ou un jeune et sa famille, et la réponse de l'établissement ou de la structure d'accueil sollicité. Dans cette première partie, on s'intéresse avant tout à ceux qui formulent une demande, soit de leur propre initiative, soit parce qu'ils en reçoivent l'injonction.
Afin d'appréhender au mieux le système de la demande d'orientation, qui s'articule autour de sa formulation et s'explique en grande partie par des contraintes perçues, des préférences et des informations connues, un questionnaire a été administré à un échantillon d'élèves du milieu scolaire, au sein et hors de l'Éducation nationale (EN), scolarisé en voie générale ou en voie professionnelle. Les résultats ont été traités selon une méthodologie particulière qu'il convient d'expliciter.

Deux thèmes majeurs ont été identifiés, qui permettent de comprendre comment fonctionne le système de la *demande* d'orientation : la question des influences qui pèsent sur la formulation des choix, puis celle des représentations et des préférences des élèves et de leur famille, supposées expliquer en partie ces mêmes choix. Au sein de chaque section, nous présentons les résultats de l'enquête, question par question, puis discutons des hypothèses générales sur le fonctionnement du système que nous testons aussi, quand cela est possible, avec les données du rapport DGESCO qui sont représentatifs du niveau national. Ce dernier point permet de mettre en lumière les éventuelles spécificités de l'échantillon enquêté, qui bien entendu ne peuvent valoir pour des spécificités de la Dordogne dans son ensemble.

MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ÉCHANTILLON ENQUÊTÉ PAR QUESTIONNAIRE

Rappel sur la composition de l'échantillon :

- 353 élèves, dont 163 filles et 188 garçons ;
- répartis en 13 divisions ;
- représentant 6 classes : 3ème G, 3ème agricole, 2nde G, BEP 1ère année, BEP 2ème année (term.), BEPA (term.) ;
- présents dans 8 établissements : 2 collèges, 1 LEGT, 1 LPO, 1 LP, 1 LEGTA, 1 MFR, 1 CFA.

TAB 1 – Effectifs de l'échantillon

	Filles	**Garçons**	**TOTAL** (dont les non réponses au genre)
2GT, LPO St Exupéry	30	19	50
2GT, LGT Pré de Cordy	29	29	58
2GT, LEGTA domaine de la Brie	5	12	18
3ème agricole, MFR du Bergeracois	22	21	43
3ème, Collège E. Le Roy	27	21	48
3ème, Collège Y. Delbos	16	25	41
BEP (Term) Maintenance Véhicule Matériel, CFA Bergerac	1	9	10
BEP (Term) Métiers de l'électro, LP de l'Alba	0	27	27
BEP (Term) ROC-SM, LP de l'Alba	0	10	10
BEP (Term) Restauration hôtellerie, CFA Bergerac	3	5	8
BEPA (1) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie	13	2	15
BEPA (1) Vigne et vin , LEGTA domaine de la Brie	5	7	12
BEPA (Term) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie	12	1	13
Ensemble	**163**	**188**	**353**
2GT	64	60	126
3ème	65	67	132
BEP (Term)	16	52	68
BEP (1)	18	9	27
Ensemble	**163**	**188**	**353**
Hors pro	129	127	258
Pro	34	61	95
Ensemble	**163**	**188**	**353**
Hors EN	61	57	119
EN	102	131	234
Ensemble	**163**	**188**	**353**

Méthode d'enquête et traitement des données

Recueil des données

Le questionnaire sur la base duquel a été menée cette partie de l'enquête a été réalisé dans le cadre de la recherche « Valeur du diplôme. Place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels » menée par le CEREQ et dont le rapport final de novembre 2007 est fourni avec le présent rapport (nommé désormais « rapport DGESCO »). Il est constitué de 60 questions, ouvertes ou fermées, à choix multiples ou non. Pensé pour traiter des questions connexes aux nôtres, il constitue un outil pertinent pour notre enquête.

L'avantage à réutiliser cet outil consistait aussi dans le traitement statistique plus rapide qui en résulterait. Dans les conditions de temps imparties pour mener à bien l'enquête sur l'orientation en Dordogne, cette économie était particulièrement appréciable et dégageait des plages horaires pour enquêter d'autres acteurs, notamment ceux de l'orientation post-scolaire par exemple.

Les questionnaires[13] ont été administrés aux élèves de chaque établissement regroupés pour l'occasion dans une même salle, pendant une séquence de cours, le plus souvent en présence de leurs enseignants ou de membres de la direction. L'objectif de l'enquête et le contenu du questionnaire étaient présentés par les enquêteurs (deux ou trois en même temps) qui étaient les seuls à prendre la parole. La présence de personnel de l'établissement n'avait pour seul but que de maintenir une atmosphère sérieuse. Il a cependant su se tenir suffisamment en retrait pour que sa présence ne soit plus vécue par les élèves enquêtés que comme une aide possible face à l'incompréhension devant certaines questions. Ainsi au cours de la séquence, les élèves sollicitaient soit les enquêteurs soit le personnel de l'établissement pour des éclaircissements. Les questionnaires étaient anonymes. Un code a été attribué à chaque élève et reporté sur le questionnaire. Tous les questionnaires ont été systématiquement récupérés en fin de séance par les enquêteurs.

À une seule occasion les enquêteurs ont dû être absents de cette séance, menée alors par un membre de la direction de l'établissement. Le peu de sérieux avec lequel les questionnaires ont alors été remplis par les élèves nous rassurent *a contrario* sur la valeur de la grande majorité des questionnaires remplis en présence des enquêteurs, dont nous avons pu sentir qu'elle créait à la fois un climat détendu et respectueux de notre travail.

Traitement des données

L'ensemble des réponses a été encodé puis ont été calculés les pourcentages de réponses pour chaque item. Les distinctions suivantes ont été systématiquement opérées :

- par classe de chaque établissement ;
- par niveau de classe ;
- par voie de formation (générale/professionnelle) ;
- par appartenance ou non à l'Éducation nationale ;

[13] Exemplaire du questionnaire présenté en annexe.

- puis par genre, reprenant à chaque fois l'ensemble de ces catégories.

On retrouve donc pour chaque question les calculs de pourcentages de réponses suivants :

Sans distinction de genre

	Réponse		Ensemble des individus	
	eff	**%**	**eff**	**%**
2GT, LPO St Exupéry			50	100,0
2GT, LGT Pré de Cordy			58	100,0
2GT, LEGTA domaine de la Brie			18	100,0
3ème agricole, MFR du Bergeracois			43	100,0
3ème, Collège E. Le Roy			48	100,0
3ème, Collège Y. Delbos			41	100,0
BEP (Term) Maintenance Véhicule Matériel, CFA Bergerac			10	100,0
BEP (Term) Métiers de l'électro, LP de l'Alba			27	100,0
BEP (Term) ROC-SM, LP de l'Alba			10	100,0
BEP (Term) Restauration hôtellerie, CFA Bergerac			8	100,0
BEPA (1) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie			15	100,0
BEPA (1) Vigne et vin , LEGTA domaine de la Brie			12	100,0
BEPA (Term) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie			13	100,0
Ensemble			**353**	**100,0**
2GT			126	100,0
3ème			132	100,0
BEP (Term)			68	100,0
BEP (1)			27	100,0
Ensemble			**353**	**100,0**
Hors pro			258	100,0
Pro			95	100,0
Ensemble pro			**353**	**100,0**
Hors EN			119	100,0
EN			234	100,0
Ensemble			**353**	**100,0**

Filles

			Ensemble des individus	
	eff	**%**	**eff**	**%**
2GT, LPO St Exupéry			30	100,0
2GT, LGT Pré de Cordy			29	100,0
2GT, LEGTA domaine de la Brie			5	100,0
3ème agricole, MFR du Bergeracois			22	100,0
3ème, Collège E. Le Roy			27	100,0
3ème, Collège Y. Delbos			16	100,0
BEP (Term) Maintenance Véhicule Matériel, CFA Bergerac			1	100,0
BEP (Term) Restauration hôtellerie, CFA Bergerac			3	100,0
BEPA (1) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie			13	100,0
BEPA (1) Vigne et vin , LEGTA domaine de la Brie			5	100,0
BEPA (Term) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie			12	100,0
Ensemble			**163**	**100,0**
2GT			64	100,0
3ème			65	100,0
BEP (Term)			16	100,0
BEP (1)			18	100,0
Ensemble			**163**	**100,0**
Hors Pro			129	100,0
Pro			34	100,0
Ensemble Pro			**163**	**100,0**
Hors EN			61	100,0
EN			102	100,0
Ensemble			**163**	**100,0**

Garçons

			Ensemble des individus	
	eff	**%**	**eff**	**%**
2GT, LPO St Exupéry			19	100,0
2GT, LGT Pré de Cordy			29	100,0
2GT, LEGTA domaine de la Brie			12	100,0
3ème agricole, MFR du Bergeracois			21	100,0
3ème, Collège E. Le Roy			21	100,0
3ème, Collège Y. Delbos			25	100,0
BEP (Term) Maintenance Véhicule Matériel, CFA Bergerac			9	100,0
BEP (Term) Métiers de l'électro, LP de l'Alba			27	100,0
BEP (Term) ROC-SM, LP de l'Alba			10	100,0
BEP (Term) Restauration hôtellerie, CFA Bergerac			5	100,0
BEPA (1) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie			2	100,0
BEPA (1) Vigne et vin, LEGTA domaine de la Brie			7	100,0
BEPA (Term) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie			1	100,0
Ensemble			**188**	**100,0**
2GT			60	100,0
3ème			67	100,0
BEP (Term)			52	100,0
BEP (1)			9	100,0
Ensemble			**188**	**100,0**
Hors pro			127	100,0
Pro			61	100,0
Ensemble pro			**188**	**100,0**
Hors EN			57	100,0
EN			131	100,0
Ensemble			**188**	**100,0**

Par manque de temps, les réponses aux questions ouvertes n'ont pu être traitées. Ce point constitue l'une des améliorations potentiellement riche d'enseignement pour l'enquête et qui reste à opérer. Le matériau brut est à disposition.

De même, des analyses de corrélations entre réponses n'ont encore pu être menées. Elles apparaissent cependant particulièrement fécondes, notamment dans l'appréhension des liens entre catégories socioprofessionnelles, niveau de diplôme des parents ou structure familiale d'un côté et taux de réponse à une question de l'autre (par exemple l'âge souhaitable de fin d'études, le métier projeté, etc.). Il serait aussi intéressant d'opérer des régressions entre d'autres variables, comme la fréquence de la discussion au sujet de l'orientation avec les parents et avec les amis (corrélation positive ou négative ?), entre optimisme et âge souhaitable de fin d'études, etc.

Comparaison des données avec celles du rapport DGESCO

Enfin, grâce à l'utilisation du même questionnaire que celui de l'enquête DGESCO dont les résultats sont représentatifs du niveau national, une comparaison systématique des résultats des deux enquêtes est possible. Elle permet alors d'identifier d'éventuelles spécificités de notre échantillon ou au contraire de souligner sa « normalité », au sens de relative similitude avec les résultats moyens sur le territoire national. Cette comparaison fait l'objet d'une section particulière dans ce rapport.

Données générales sur notre échantillon

Afin de donner une première image globale de notre échantillon, nous proposons quelques données relatives à la fois aux représentations générales que possèdent les élèves enquêtés sur leur orientation et leur avenir, et à leurs caractéristiques sociales classiques. Celles-ci sont toutes comparées aux données du rapport DGESCO.

Représentations

On constate que 74,2% des élèves enquêtés s'estiment satisfaits de leur orientation actuelle. Ce chiffre est faible comparé aux résultats de l'enquête DGESCO (p.109) qui donne un taux de satisfaction de 80,4%. Il faut surtout noter la différence importante entre les résultats des deux enquêtes en ce qui concerne la satisfaction des élèves de 3ème G et 2nde GT, très élevée au niveau national (81,5%) et de seulement 71,36% dans l'échantillon. On constate de plus une inversion entre la plus grande satisfaction en voie générale qu'en voie professionnelle observée dans l'enquête DGESCO, et les résultats de notre échantillon où la voie professionnelle compte 77,9% de satisfaits, contre 72,9% en voie générale.

De tels résultats amènent à se demander comment s'effectuent concrètement les processus d'orientation, notamment à voir de quelles aides et quels soutiens les uns et les autres bénéficient dans leur parcours.

« Je suis satisfait de mon orientation actuelle »	**Effectifs**	**%**
2GT, LPO St Exupéry	40	80,0
2GT, LGT Pré de Cordy	38	65,5
2GT, LEGTA domaine de la Brie	13	72,2
3ème agricole, MFR du Bergeracois	35	81,4
3ème, Collège E. Le Roy	34	70,8
3ème, Collège Y. Delbos	28	68,3
BEP (Term) Maintenance Véhicule Matériel, CFA Bergerac	10	100,0
BEP (Term) Métiers de l'électro, LP de l'Alba	21	77,8
BEP (Term) ROC-SM, LP de l'Alba	8	80,0
BEP (Term) Restauration hôtellerie, CFA Bergerac	7	87,5
BEPA (1) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie	10	66,7
BEPA (1) Vigne et vin, LEGTA domaine de la Brie	8	66,7
BEPA (Term) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie	10	76,9
Ensemble	**262**	**74,2**
2GT	91	72,2
3ème	97	73,5
BEP (Term)	56	82,4
BEP (1)	18	66,7
Ensemble	**262**	**74,2**
Hors pro	188	72,9
Pro	74	77,9
Ensemble	**262**	**74,2**
Hors EN	93	78,2
EN	169	72,2
Ensemble	**262**	**74,2**

Une deuxième donnée générale intéressante concerne le choix d'un métier à exercer pour plus tard. Les résultats de l'enquête en Dordogne indiquent que 53% des élèves ont une idée précise du métier qu'ils souhaitent exercer plus tard, 29,7% n'ont qu'une idée du domaine, et seulement 14,7% n'ont aucune idée. En comptabilisant les non réponses, on peut donc conclure que 82,7% des élèves ont une idée de leur devenir professionnel. Les chiffres de l'enquête DGESCO sont supérieurs (88% ont une idée de métier ou de domaine), cependant ils incluent des élèves de terminale G et T *a priori* plus âgés et davantage pressés de formuler de tels vœux. On pourrait en conclure qu'avec un tel échantillon la moyenne des réponses positives augmente nécessairement. Or c'est l'effet inverse qui est à retenir, puisque le rapport DGESCO montre clairement que les élèves de 3ème sont plus nombreux à avoir une idée précise de leur métier que les élèves de 2nde ou de terminale. Ainsi, l'écart entre les résultats de notre enquête et ceux de l'enquête nationale est-il encore plus important quand on réfléchit sur des échantillons similaires. On peut conclure que les élèves enquêtés en Dordogne sont nettement moins nombreux à avoir une idée de leur devenir professionnel qu'au niveau national.

Établissements	**Pas d'idée de métier pour plus tard**		**Idée du domaine du métier pour plus tard**		**Idée précise du métier pour plus tard**		**Non réponses**		**Ensemble des individus**	
	Eff	**%**	**Eff**	**%**	**Eff**	**%**	**Eff**	**%**	**Eff**	**%**
2GT, LPO St Exupéry	13	26,0	13	26,0	24	48,0	0	0,0	50	100,0
2GT, LGT Pré de Cordy	9	15,5	22	37,9	27	46,6	0	0,0	58	100,0
2GT, LEGTA domaine de la Brie	1	5,6	9	50,0	8	44,4	0	0,0	18	100,0
3ème agricole, MFR du Bergeracois	5	11,6	8	18,6	28	65,1	2	4,7	43	100,0
3ème, Collège E. Le Roy	8	16,7	13	27,1	24	50,0	3	6,3	48	100,0
3ème, Collège Y. Delbos	4	9,8	10	24,4	24	58,5	3	7,3	41	100,0
BEP (Term) Maintenance Véhicule Matériel, CFA Bergerac	1	10,0	3	30,0	6	60,0	0	0,0	10	100,0
BEP (Term) Métiers de l'électro, LP de l'Alba	2	7,4	9	33,3	16	59,3	0	0,0	27	100,0
BEP (Term) ROC-SM, LP de l'Alba	3	30,0	3	30,0	3	30,0	1	10,0	10	100,0
BEP (Term) Restauration hôtellerie, CFA Bergerac	1	12,5	1	12,5	6	75,0	0	0,0	8	100,0
BEPA (1) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie	2	13,3	5	33,3	8	53,3	0	0,0	15	100,0
BEPA (1) Vigne et vin, LEGTA domaine de la Brie	0	0,0	5	41,7	7	58,3	0	0,0	12	100,0
BEPA (Term) Service Accueil Secrétariat, LEGTA domaine de la Brie	3	23,1	4	30,8	6	46,2	0	0,0	13	100,0
Ensemble	**52**	**14,7**	**105**	**29,7**	**187**	**53,0**	**9**	**2,5**	**353**	**100,0**
2GT	23	18,3	44	34,9	59	46,8	0	0,0	126	100,0
3ème	17	12,9	31	23,5	76	57,6	8	6,1	132	100,0
BEP (Term)	10	14,7	20	29,4	37	54,4	1	1,5	68	100,0
BEP (1)	2	7,4	10	37,0	15	55,6	0	0,0	27	100,0
Ensemble	**52**	**14,7**	**105**	**29,7**	**187**	**53,0**	**9**	**2,5**	**353**	**100,0**
Hors pro	40	15,5	75	29,1	135	52,3	8	3,1	258	100,0
Pro	12	12,6	30	31,6	52	54,7	1	1,1	95	100,0
Ensemble	**52**	**14,7**	**105**	**29,7**	**187**	**53,0**	**9**	**2,5**	**353**	**100,0**
Hors EN	13	10,9	35	29,4	69	58,0	2	1,7	119	100,0
EN	39	16,7	70	29,9	118	50,4	7	3,0	234	100,0
Ensemble	**52**	**14,7**	**105**	**29,7**	**187**	**53,0**	**9**	**2,5**	**353**	**100,0**

Si les enquêtés savent très majoritairement dans quel domaine, voire dans quels métiers, ils aimeraient travailler plus tard, sont-ils optimistes ou pessimistes quant à cet avenir professionnel ? Les données récoltées au niveau national donnent trois indications majeures : la première concerne

l'optimisme majoritaire des enquêtés (80,1%); la seconde indication est relative au plus grand optimisme observé en voie professionnelle qu'en voie générale ; la troisième montre nettement la plus grande confiance en l'avenir des élèves hors EN que des élèves EN (p.130).

Ces différences peuvent s'expliquer par la plus grande proximité au monde de l'entreprise dont bénéficient les élèves au sein de la filière professionnelle ou des formations hors EN (contenu des formations, intervenants professionnels, stages). En effet, celle-ci peut expliquer la faible inquiétude quant à l'avenir professionnel, soit par une meilleure connaissance et expérience du milieu professionnel, soit du fait des formations plus courtes réduisant l'incertitude.

Au sein de l'échantillon enquêté en Dordogne, on retrouve les mêmes écarts entre voies générale et professionnelle et entre formations EN et hors EN, toujours avec un plus grand optimisme dans les seconds cas. Cependant, le niveau général d'optimisme est inférieur au niveau national, de 2,5 à 3 points environ (77,9% en moyenne pour tout l'échantillon dans notre enquête contre 80,1% dans le rapport DGESCO).

	Optimiste		**Pessimiste**		**Total répondants**	
	Eff	**%**	**Eff**	**%**	**Eff**	**%**
2GT, LPO St Exupéry	38	76,0	12	24,0	50	100,0
2GT, LGT Pré de Cordy	39	72,2	15	27,8	54	100,0
2GT, LEGTA domaine de la Brie	17	94,4	1	5,6	18	100,0
3ème agricole, MFR du Bergeracois	29	78,4	8	21,6	37	100,0
3ème, Collège E. Le Roy	36	78,3	10	21,7	46	100,0
3ème, Collège Y. Delbos	28	73,7	10	26,3	38	100,0
BEP (Term) Maintenance Véhicule Matériel, CFA Bergerac	8	80,0	2	20,0	10	100,0
BEP (Term) Métiers de l'électro, LP de l'Alba	21	87,5	3	12,5	24	100,0
BEP (Term) ROC-SM, LP de l'Alba	7	70,0	3	30,0	10	100,0
BEP (Term) Restauration hôtellerie, CFA Bergerac	7	87,5	1	12,5	8	100,0
BEPA (1) Service Accueil Secrétariat, LEGTA de la Brie	14	93,3	1	6,7	15	100,0
BEPA (1) Vigne et vin , LEGTA domaine de la Brie	9	75,0	3	25,0	12	100,0
BEPA (Term) Service Accueil Secrétariat, LEGTA la Brie	8	61,5	5	38,5	13	100,0
Ensemble	**261**	**77,9**	**74**	**22,1**	**335**	**100,0**
2GT	94	77,0	28	23,0	122	100,0
3ème	93	76,9	28	23,1	121	100,0
BEP (Term)	51	78,5	14	21,5	65	100,0
BEP (1)	23	85,2	4	14,8	27	100,0
Ensemble	**261**	**77,9**	**74**	**22,1**	**335**	**100,0**
Hors pro	187	77,0	56	23,0	243	100,0
Pro	74	80,4	18	19,6	92	100,0
Ensemble	**261**	**77,9**	**74**	**22,1**	**335**	**100,0**
Hors EN	92	81,4	21	18,6	113	100,0
EN	169	76,1	53	23,9	222	100,0
Ensemble	**261**	**77,9**	**74**	**22,1**	**335**	**100,0**

Il faut remarquer derrière ces moyennes sans distinction de genre l'écart de presque 10 points qui sépare le pourcentage de réponse optimiste des garçons (82,4%) du pourcentage des filles (72,6%). Il est nécessaire d'entrer dans le détail des formations suivies pour comprendre comment un tel écart est possible. On remarque par exemple qu'en BEP Term, 62,5% seulement de filles se disent optimistes contre 83,7% des garçons, alors qu'en BEP (1), 88,9% des filles se disent optimistes, contre 77,8% des garçons. Étant donné les effectifs retreints sur lesquels ces moyennes sont basées, le niveau d'analyse pertinent apparaît comme étant celui de la formation elle-même, replacée dans son contexte économique.

Filles

	Optimiste		Pessimiste		Total des répondants	
	Eff	**%**	**Eff**	**%**	**Eff**	**%**
2GT	45	72,6	17	27,4	62	100,0
3ème	43	70,5	18	29,5	61	100,0
BEP (Term)	10	62,5	6	37,5	16	100,0
BEP (1)	16	88,9	2	11,1	18	100,0
Ensemble	**114**	**72,6**	**43**	**27,4**	**157**	**100,0**
Hors pro	88	71,5	35	28,5	123	100,0
Pro	26	76,5	8	23,5	34	100,0
Ensemble	**114**	**72,6**	**43**	**27,4**	**157**	**100,0**
Hors EN	45	77,6	13	22,4	58	100,0
EN	69	69,7	30	30,3	99	100,0
Ensemble	**114**	**72,6**	**43**	**27,4**	**157**	**100,0**

Garçons

	Optimiste		Pessimiste		Total des répondants	
	Eff	**%**	**Eff**	**%**	**Eff**	**%**
2GT	47	81,0	11	19,0	58	100,0
3ème	50	83,3	10	16,7	60	100,0
BEP (Term)	41	83,7	8	16,3	49	100,0
BEP (1)	7	77,8	2	22,2	9	100,0
Ensemble	**145**	**82,4**	**31**	**17,6**	**176**	**100,0**
Hors pro	97	82,2	21	17,8	118	100,0
Pro	48	82,8	10	17,2	58	100,0
Ensemble	**145**	**82,4**	**31**	**17,6**	**176**	**100,0**
Hors EN	46	85,2	8	14,8	54	100,0
EN	99	81,1	23	18,9	122	100,0
Ensemble	**145**	**82,4**	**31**	**17,6**	**176**	**100,0**

Caractéristiques sociales

Enfin, on peut s'intéresser aux données sociales classiques que sont la catégorie socioprofessionnelle des parents (PCS), leur niveau de qualification et la structure familiale.

Les origines socioprofessionnelles des effectifs enquêtés sont assez caractéristiques des zones d'emploi sur lesquels se situent les établissements étudiés. On trouve une proportion assez élevée de mères inactives ou au chômage (23,8%). L'hypothèse qu'une certaine partie est en réalité constituée de femmes d'agriculteurs travaillant à la maison et sur l'exploitation ne peut que difficilement être retenue puisque seulement 7,1% des pères sont agriculteurs et que parallèlement 2,3% des mères sont agriculteurs. De plus, les revenus d'une exploitation étant le plus souvent insuffisant, il est plus probable qu'on rencontre des femmes d'agriculteurs parmi les 42,2% de mères employées. Enfin, les indépendants (agriculteurs, artisans et commerçants) et les cadres, qui composent les PCS supérieures, ne sont représentées au total que par 13,1% des mères d'élèves enquêtés. En comparaison, les chiffres au niveau national (p.142) indiquent une proportion de mères inactives ou au chômage de seulement 16%, pour une proportion de mères appartenant aux PCS supérieures (indépendants et cadres) de 15,7%.

La distinction entre voies révèle une présence beaucoup plus importante de mères inactives ou au chômage en voie professionnelle (35,8% contre 19,4% en voie générale). La proportion de mères appartenant aux PCS supérieures et intermédiaires (artisans, cadres, professions intermédiaires) est quant à elle beaucoup plus élevée en voie générale (7,6%) qu'en voie professionnelle (3.5%).

	Profession de la mère															
	agriculteur		**artisan, commerçant, chef d'entreprise**		**cadre et profession intellectuelle supérieure**		**Profession interméd.**		**Employé**		**ouvrier**		**inactif, chômeur**		**absent, disparu**	
	eff	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**
2GT	1	0,8	9	7,1	11	8,7	15	11,9	55	43,7	10	7,9	24	19,0	1	0,8
3ème	5	3,8	7	5,3	6	4,5	11	8,3	52	39,4	12	9,1	26	19,7	13	9,8
BEP (Term)	2	2,9	1	1,5	2	2,9	5	7,4	30	44,1	4	5,9	22	32,4	2	2,9
BEP (1)	0	0,0	1	3,7	1	3,7	0	0,0	12	44,4	1	3,7	12	44,4	0	0,0
Ensemble	**8**	**2,3**	**18**	**5,1**	**20**	**5,7**	**31**	**8,8**	**149**	**42,2**	**27**	**7,6**	**84**	**23,8**	**16**	**4,5**
Hors pro	6	2,3	16	6,2	17	6,6	26	10,1	107	41,5	22	8,5	50	19,4	14	5,4
Pro	2	2,1	2	2,1	3	3,2	5	5,3	42	44,2	5	5,3	34	35,8	2	2,1
Ensemble	**8**	**2,3**	**18**	**5,1**	**20**	**5,7**	**31**	**8,8**	**149**	**42,2**	**27**	**7,6**	**84**	**23,8**	**16**	**4,5**
Hors EN	4	3,4	4	3,4	6	5,0	11	9,2	53	44,5	11	9,2	28	23,5	2	1,7
EN	4	1,7	14	6,0	14	6,0	20	8,5	96	41,0	16	6,8	56	23,9	14	6,0
Ensemble	**8**	**2,3**	**18**	**5,1**	**20**	**5,7**	**31**	**8,8**	**149**	**42,2**	**27**	**7,6**	**84**	**23,8**	**16**	**4,5**

Du côté des pères, on trouve une répartition des PCS assez différente de celle observée dans le rapport DGESCO : dans notre échantillon, les indépendants (agriculteurs et artisans commerçants) représentent 22,1% contre 17,3% au niveau national, les cadres sont beaucoup moins représentés (7,1% contre 12,1%), tout comme les professions intermédiaires (8,8% contre 12,5%) et les ouvriers (25,8% contre 31,1%). Les employés, en revanche, sont en plus grande proportion dans notre échantillon (15,6% contre 11,5%). Ce sont surtout les chômeurs et inactifs qui sont surreprésentés, puisqu'ils sont 17,6% des pères des élèves enquêtés alors qu'ils ne constituent que 6,9% des pères dans le rapport DGESCO. Si l'on regroupe les catégories en deux ensembles, l'un des PCS supérieures et intermédiaires (indépendants, cadres et professions intermédiaires), l'autre des PCS inférieures (employés, ouvriers, inactifs), l'échantillon enquêté révèle la répartition : 38% de pères appartenant aux PCS supérieures et intermédiaires, et 59% aux PCS inférieures. Cette situation est moins favorable qu'au niveau national, puisque le premier ensemble y représente 41,9%, et le second 49,5%. En revanche, la proportion de pères absents est bien moindre dans l'échantillon enquêté, puisqu'ils ne constituent que 3,1% des cas, contre 8,7% dans le rapport DGESCO.

	Profession du père															
	agriculteur		**artisan, commerçant chef d'entreprise**		**cadre et profession intellectuelle supérieure**		**Profession interméd.**		**employé**		**ouvrier**		**inactif, chômeur**		**absent, disparu**	
	eff	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**
2GT	11	8,7	22	17,5	15	11,9	15	11,9	24	19,0	27	21,4	9	7,1	3	2,4
3ème	11	8,3	20	15,2	6	4,5	10	7,6	18	13,6	32	24,2	29	22,0	6	4,5
BEP (Term)	3	4,4	8	11,8	3	4,4	5	7,4	7	10,3	22	32,4	19	27,9	1	1,5
BEP (1)	0	0,0	3	11,1	1	3,7	1	3,7	6	22,2	10	37,0	5	18,5	1	3,7
Ensemble	**25**	**7,1**	**53**	**15,0**	**25**	**7,1**	**31**	**8,8**	**55**	**15,6**	**91**	**25,8**	**62**	**17,6**	**11**	**3,1**
Hors pro	22	8,5	42	16,3	21	8,1	25	9,7	42	16,3	59	22,9	38	14,7	9	3,5
Pro	3	3,2	11	11,6	4	4,2	6	6,3	13	13,7	32	33,7	24	25,3	2	2,1
Ensemble	**25**	**7,1**	**53**	**15,0**	**25**	**7,1**	**31**	**8,8**	**55**	**15,6**	**91**	**25,8**	**62**	**17,6**	**11**	**3,1**
Hors en	9	7,6	13	10,9	5	4,2	8	6,7	17	14,3	41	34,5	24	20,2	2	1,7
EN	16	6,8	40	17,1	20	8,5	23	9,8	38	16,2	50	21,4	38	16,2	9	3,8
Ensemble	**25**	**7,1**	**53**	**15,0**	**25**	**7,1**	**31**	**8,8**	**55**	**15,6**	**91**	**25,8**	**62**	**17,6**	**11**	**3,1**

L'étude du niveau de diplôme des parents se révèle plus difficile dans la mesure où on obtient 51,3% de non réponses pour le diplôme de la mère et 57,2% pour le diplôme du père. La proportion de non-réponse est aussi très importante dans le rapport DGESCO (46,4% pour les pères et 44,7% pour les mères) mais reste minoritaire par rapport aux réponses renseignées. Si une partie de ces non-réponses peut certainement être expliquée par une ignorance réelle du niveau de diplôme, on peut cependant faire l'hypothèse qu'une autre partie des enquêtés choisit de ne pas répondre. En regardant dans le détail, on constate que c'est en MFR que les taux sont les plus importants (74,4% pour les mères et 76,7% pour les pères), ce qui fausse l'impression que peuvent laisser les résultats au niveau 3ème. Il faut cependant noter que les taux pour les 3ème G restent très importants (64,2% pour les mères et 70,7% pour les pères). C'est en 2nde GT que la proportion est la moins grande (respectivement 36,5% et 43,7%) ce qui est très similaire aux résultats de l'enquête DGESCO (37,4% et 42,1%). La proportion de non-réponse étant beaucoup plus importante dans les classes les moins valorisées, on peut proposer l'interprétation selon laquelle une bonne part des élèves non-répondants au sein de ces classes préfèrent cacher le niveau de diplôme de leurs parents. C'est d'ailleurs ce que confirme une autre donnée, celle de la forte fréquence des discussions au sujet de l'orientation avec les parents, au cours desquelles on peut imaginer que ces derniers font part de leur propre expérience, ou au moins l'évoquent. Il ne s'agit donc pas d'ignorance dans beaucoup de ces non-réponses.

Concernant les réponses renseignées, on constate que les diplômes les plus élevés (niveaux IV et III), père et mère confondus, sont en moyenne deux fois plus fréquents en voie générale (13,2% des réponses) qu'en voie professionnelle (6,3%) et en EN (13,1% des réponses) que hors EN (7,8%). L'hypothèse d'une reproduction scolaire de la voie professionnelle est assez nettement envisageable, puisque en moyenne, 24,2% des élèves ont un père ou une mère ayant obtenu comme diplôme le plus élevé un CAP ou un BEP.

Concernant les sorties au niveau VI (primaire ou BEPC), les résultats de notre échantillon permettent un retour sur une hypothèse explicative des taux importants de non-réponse. On constate en effet qu'en classe de 3ème, où le taux de non-réponse est de loin le plus élevé, les sorties au niveau VI ne représentent que 3% des réponses pour les mères et 3,8% des réponses pour les pères. Or en 2nde GT et en BEP term, ces taux montent à 12% environ. À moins d'un fossé générationnel entre les élèves enquêtés en classe de 3ème et ceux des classes de 2nde GT ou BEP, on peut faire l'hypothèse que les élèves de 3ème refusent de répondre que leurs parents sont sortis au niveau VI.

L'explication pourrait être que, dans leur situation, une telle sortie étant encore possible, ils refusent d'avouer ou de s'avouer que leurs parents ont connu cette trajectoire, comme pour écarter l'idée d'une fatalité de la reproduction sociale qui les condamnerait à suivre la même destinée. Cette hypothèse pourrait trouver de plus une confirmation dans le fait qu'en 1ère année de BEP, les taux de réponses de sorties au niveau VI sont encore inférieurs aux taux de réponses des élèves de BEP term, plus assurés d'obtenir un diplôme plus élevé que l'un de leur parent. On ne peut cependant tirer cette conclusion en raison des effectifs trop réduits. Cette hypothèse sur les non-réponses permettrait cependant d'expliquer en partie pourquoi les filles, en général, déclarent moins souvent que leur mère est sortie au niveau VI que leur père, et inversement pourquoi les garçons déclarent plus souvent que leur mère est sortie au niveau VI, que leur père. L'identification au parent du même sexe, et la peur de suivre la même trajectoire expliquerait le taux de non-réponse ou la différence dans les réponses sur le diplôme chaque parent.

Dans une comparaison avec les résultats du rapport DGESCO, les résultats concernant les sorties des parents au niveau VI sont de 8,4% pour les pères et 10,4% pour les mères. Ce dernier chiffre est légèrement supérieur à celui de notre échantillon. Cependant les taux de non-réponse étant si importants, on ne peut tirer aucune leçon.

	Diplôme de la mère									
	Primaire, BEPC		**CAP, BEP**		**Bac, BP, BT, BMA**		**Enseignement sup**		**non réponse**	
	eff	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**
2GT	16	12,7	13	10,3	34	27,0	17	13,5	46	36,5
3ème	4	3,0	11	8,3	16	12,1	12	9,1	89	67,4
BEP (Term)	8	11,8	16	23,5	10	14,7	2	2,9	32	47,1
BEP (1)	2	7,4	7	25,9	4	14,8	0	0,0	14	51,9
Ensemble	**30**	**8,5**	**47**	**13,3**	**64**	**18,1**	**31**	**8,8**	**181**	**51,3**
Hors pro	20	7,8	24	9,3	50	19,4	29	11,2	135	52,3
Pro	10	10,5	23	24,2	14	14,7	2	2,1	46	48,4
Ensemble	**30**	**8,5**	**47**	**13,3**	**64**	**18,1**	**31**	**8,8**	**181**	**51,3**
Hors EN	6	5,0	22	18,5	17	14,3	6	5,0	68	57,1
EN	24	10,3	25	10,7	47	20,1	25	10,7	113	48,3
Ensemble	**30**	**8,5**	**47**	**13,3**	**64**	**18,1**	**31**	**8,8**	**181**	**51,3**

	Diplôme du père									
	Primaire, BEPC		CAP, BEP		Bac, BP, BT, BMA		Enseignement sup		non réponse	
	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%
2GT	13	10,3	21	16,7	22	17,5	15	11,9	55	43,7
3ème	5	3,8	11	8,3	12	9,1	8	6,1	96	72,7
BEP (Term)	9	13,2	17	25,0	6	8,8	1	1,5	35	51,5
BEP (1)	4	14,8	6	22,2	0	0,0	1	3,7	16	59,3
Ensemble	**31**	**8,8**	**55**	**15,6**	**40**	**11,3**	**25**	**7,1**	**202**	**57,2**
Hors pro	18	7,0	32	12,4	34	13,2	23	8,9	151	58,5
Pro	13	13,7	23	24,2	6	6,3	2	2,1	51	53,7
Ensemble	**31**	**8,8**	**55**	**15,6**	**40**	**11,3**	**25**	**7,1**	**202**	**57,2**
Hors EN	13	10,9	19	16,0	9	7,6	5	4,2	73	61,3
EN	18	7,7	36	15,4	31	13,2	20	8,5	129	55,1
Ensemble	**31**	**8,8**	**55**	**15,6**	**40**	**11,3**	**25**	**7,1**	**202**	**57,2**

Le dernier point concerne la situation familiale des élèves de notre échantillon. On constate que 61,8% des enquêtés vivent avec leurs deux parents, ce qui est un peu moins que dans le rapport DGESCO (64,1%). La différence semble relativement importante entre voie générale (65,5%) et voie professionnelle (51,6%), mais il faut noter que dans cette dernière voie, 5,3% vivent déjà en couple. Si l'on cumule les situations de vie avec les deux parents ou en famille recomposée, et qu'on soustrait ceux qui vivent déjà en couple, l'écart s'amenuise : on compte 74% de vie avec les deux parents ou en famille recomposée, pour la voie générale, et 69% pour la voie professionnelle.

Ce qui est plus remarquable est que les élèves enquêtés sont plus nombreux qu'au niveau national à vivre avec un parent seul (19,5% contre 15,1%).

	Avec les 2 parents		Un parent & un beau parent		Un parent seul		En couple		Seul ou en internat		Autre et non-réponse		Ensemble des individus	
	eff	%	eff	%	Eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%
2GT	94	74,6	9	7,1	20	15,9	0	0,0	0	0,0	3	2,4	126	100,0
3ème	75	56,8	13	9,8	30	22,7	1	0,8	1	0,8	12	9,1	132	100,0
BEP (Term)	33	48,5	9	13,2	13	19,1	5	7,4	6	8,8	2	2,9	68	100,0
BEP (1)	16	59,3	1	3,7	6	22,2	0	0,0	4	14,8	0	0,0	27	100,0
Ensemble	**218**	**61,8**	**32**	**9,1**	**69**	**19,5**	**6**	**1,7**	**11**	**3,1**	**17**	**4,8**	**353**	**100,0**
Hors pro	169	65,5	22	8,5	50	19,4	1	0,4	1	0,4	15	5,8	258	100,0
Pro	49	51,6	10	10,5	19	20,0	5	5,3	10	10,5	2	2,1	95	100,0
Ensemble	**218**	**61,8**	**32**	**9,1**	**69**	**19,5**	**6**	**1,7**	**11**	**3,1**	**17**	**4,8**	**353**	**100,0**
Hors EN	69	58,0	10	8,4	26	21,8	3	2,5	7	5,9	4	3,4	119	100,0
EN	149	63,7	22	9,4	43	18,4	3	1,3	4	1,7	13	5,6	234	100,0
Ensemble	**218**	**61,8**	**32**	**9,1**	**69**	**19,5**	**6**	**1,7**	**11**	**3,1**	**17**	**4,8**	**353**	**100,0**

Concernant enfin le nombre de frères et sœurs, 8,2% disent n'en avoir aucun, ce qui est plus élevé que dans l'échantillon DGESCO. Une grande proportion de nos enquêtés déclarent avoir un frère ou une sœur (44,5%), bien au-delà des résultats nationaux. Inversement, ils sont moins nombreux à avoir deux frères et sœurs (24,6% contre 31,3% dans le rapport DGESCO), et moins nombreux aussi à avoir trois frères et sœurs ou plus (19% contre 23%).

On ne note pas de différence significative entre voie générale et voie professionnelle. On remarque simplement que les familles de plus de 4 frères et sœurs sont plus nombreuses hors EN (23,5%) qu'en EN (16,6%).

	aucun frère ni sœur		**1**		**2**		**3**		**4**		**5 et +**		**Non Réponses**		**Ensemble des individus**	
	eff	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**	**eff**	**%**
2GT	12	9,5	66	52,4	30	23,8	7	5,6	5	4,0	3	2,4	3	2,4	126	100,0
3ème	9	6,8	52	39,4	31	23,5	11	8,3	6	4,5	16	12,1	7	5,3	132	100,0
BEP (Term)	4	5,9	31	45,6	20	29,4	5	7,4	6	8,8	2	2,9	0	0,0	68	100,0
BEP (1)	4	14,8	8	29,6	6	22,2	1	3,7	2	7,4	3	11,1	3	11,1	27	100,0
Ensemble	**29**	**8,2**	**157**	**44,5**	**87**	**24,6**	**24**	**6,8**	**19**	**5,4**	**24**	**6,8**	**13**	**3,7**	**353**	**100,0**
Hors pro	21	8,1	118	45,7	61	23,6	18	7,0	11	4,3	19	7,4	10	3,9	258	100,0
Pro	8	8,4	39	41,1	26	27,4	6	6,3	8	8,4	5	5,3	3	3,2	95	100,0
Ensemble	**29**	**8,2**	**157**	**44,5**	**87**	**24,6**	**24**	**6,8**	**19**	**5,4**	**24**	**6,8**	**13**	**3,7**	**353**	**100,0**
Hors EN	11	9,2	48	40,3	28	23,5	6	5,0	10	8,4	12	10,1	4	3,4	119	100,0
EN	18	7,7	109	46,6	59	25,2	18	7,7	9	3,8	12	5,1	9	3,8	234	100,0
Ensemble	**29**	**8,2**	**157**	**44,5**	**87**	**24,6**	**24**	**6,8**	**19**	**5,4**	**24**	**6,8**	**13**	**3,7**	**353**	**100,0**

Conclusion

Les quelques leçons à tirer de cette première présentation générale concernent d'abord les caractéristiques de notre échantillon dans une comparaison avec l'échantillon représentatif du niveau national. On peut considérer que l'échantillon de notre enquête se trouve dans une situation légèrement plus difficile, sans pourtant exagérer cet écart : si effectivement le taux de satisfaction, l'optimisme et la connaissance d'une idée précise du métier ou du domaine projeté sont plus bas qu'au niveau national, la différence observée ne constitue pas un gouffre qui ferait de notre échantillon celui d'une poche de misère, d'ignorance ou de fatalisme. L'écart observé entre le niveau national et celui de l'échantillon n'est jamais que de quelques points à chaque fois. Ces résultats permettent de nuancer l'image très négative, presque misérabiliste qui est produite et reproduite sur la Dordogne. Notre échantillon, au moins, ne confirme pas ces représentations sociales.

La seconde série de leçons concerne le niveau d'analyse pertinent de notre échantillon. Se dessinent en effet des distinctions parfois marquées entre voie générale et voie professionnelle d'un côté, et entre garçons et filles de l'autre. On pourrait rétorquer qu'à spécifier *a priori* les résultats selon ces mêmes catégories, on retrouve nécessairement des différences dans l'observation et que cela ne prouve en rien leur pertinence pour l'analyse. Ainsi, spécifier les résultats entre individus blonds ou bruns pourrait, de la même manière, engendrer des catégories dont certains résultats sembleraient attester l'existence objective. Or, non seulement les institutions de formation et d'orientation (établissements, CIO, IA, etc.) et les acteurs du marché de l'emploi fonctionnent sur ces catégories,

ce qui leur confère *a posteriori* une réalité et une pertinence, mais il apparaît aussi dans notre recherche qu'elles se répètent d'une question à l'autre sans pour autant que ces dernières ne soient liées. On peut donc faire l'hypothèse de la pertinence d'un niveau d'analyse qui croiserait les voies et les genres, dessinant quatre catégories aux caractéristiques distinctes : les garçons de la voie générale, ceux de la voie professionnelle, les filles de la voie générale et celles de la voie professionnelle. Dès lors, s'intéresser à la demande d'orientation devrait nécessairement en passer par une prise en compte de ces quatre ensembles. La validation de cette hypothèse sera l'un des objets des sections suivantes.

INFLUENCES SUR LES CHOIX D'ORIENTATION

Ce que nous recherchons ici au sein des résultats du questionnaire est la configuration d'acteurs ou de moments et de lieux pesant, d'une manière ou d'une autre, sur la formulation du choix d'orientation. La famille, les amis, les professionnels de l'orientation que sont les personnels enseignants, les membres de la direction des établissements ou les COP, les médias, etc. constituent autant de sources d'information ou de conseil dans le processus de formulation d'une demande. Dans le questionnaire que nous avons fait passer, seules les préférences et les informations détenues sur l'orientation sont étudiées.

Ce qui doit être impérativement rappelé à ce stade est que l'ensemble des résultats produits par le traitement du questionnaire ne sont que des représentations, autrement dit l'avis des élèves sur tel ou tel point. Ainsi les réponses aux questions concernant, par exemple, le soutien apporté par la famille ou les amis ne reflètent-elles que la perception qu'en ont les élèves interrogés et qu'ils veulent bien en donner dans le cadre de cette enquête. À aucun moment on ne pourra scientifiquement conclure, par exemple, de la *perception* majoritaire que les chefs d'établissement n'ont été d'aucune aide ou d'aucun soutien au *fait* que les chefs d'établissement ne sont réellement d'aucune aide ou d'aucun soutien.

Afin que les résultats apparaissent avec le plus de clarté possible, nous avons choisi de les présenter question par question (il est donc indispensable de se munir du questionnaire administré auprès des élèves). Les statistiques produites sont alors décrites avant d'être interprétées. Dans une deuxième section, des hypothèses générales sur les représentations que donnent les élèves du système d'orientation sont testées, puis, lorsque cela est possible, comparées avec les résultats de l'enquête DGESCO afin d'établir l'éventuelle spécificité de notre échantillon par rapport à une moyenne nationale.

Présentation des données et interprétation

Choix de l'enseignement de spécialité en voie professionnelle

(question n°7 du questionnaire : taux de réponse à l'item n°5 « mes parents m'ont conseillé(e) »)

Résultats :

43,2% des élèves expliquent leur choix d'enseignement de spécialité en voie professionnelle par la nécessité d'obtenir ce diplôme pour exercer le métier qu'ils ont choisi. La deuxième raison invoquée est à 29,5% l'intérêt pour les matières enseignées dans le programme. Ces deux résultats sont cohérents et évidemment liés.

Les autres possibilités de réponse ne sont que peu choisies. Plus ou moins 15% des élèves déclarent que cette spécialité est plus conforme à leurs résultats, ou que leurs parents leur ont conseillé de suivre cette voie, ou encore que cette formation est utile pour en suivre une autre par la suite.

On doit remarquer que les filles répondent d'abord que l'intérêt pour la spécialité a été une raison de leur choix (à 44,1%) alors que les garçons répondent à 52,5% que ce choix était motivé par la nécessité d'obtenir ce diplôme afin d'exercer le métier choisi.

Interprétation :

On constate que l'influence des parents, bien que deux choix de réponse soient possibles, n'apparaît qu'assez peu dans les résultats (16,8%).

Les deux principales raisons pour lesquelles les élèves de la voie professionnelle choisissent telle ou telle spécialité sont d'abord la nécessité d'obtenir ce diplôme pour exercer le métier souhaité, qui est la raison la plus invoquée chez les garçons, puis l'intérêt des enseignements prévus au programme, qui est la raison la plus invoquée par les filles.

Aides dans les choix effectués

(Q9 : oui/non pour chaque item)

Résultats :

- Au niveau général, 63,5% des élèves estiment avoir été aidés dans leurs choix par leurs parents, ce qui est de loin le score le plus élevé ; viennent ensuite les professeurs principaux, à 33,4%, les CO-P à 28%, les amis à 27,5%, les journées portes ouvertes à 19,8%, et les stages en entreprise à 17,6%. Les médias ne font l'objet que de 12,5% de réponses positives, les chefs d'établissement 5,7% et les CPE 2,5%. On peut conclure que les aides principales reconnues par les élèves au cours de leur parcours sont avant tout celle des parents, pour une importante majorité, puis pour seulement un tiers celle des professeurs principaux, devant les CO-P ou les amis.

- Si l'on s'intéresse à la distinction voie générale/voie professionnelle, plusieurs éléments apparaissent nettement : les parents, les amis et les médias (journaux, télé, radio) ont été davantage des aides pour les élèves de la voie générale que pour ceux de la voie professionnelle. Inversement, les CO-P et les journées portes ouvertes font l'objet d'une plus grande proportion de réponses chez les élèves de la voie professionnelle que chez les autres. La conclusion est que l'environnement proche, l'entourage, sont davantage perçus comme ayant été des aides par les élèves de la voie générale (70,5% de élèves de la voie générale déclarent que leurs parents leur ont apporté une aide, contre seulement 44% en voie professionnelle) ; les professionnels et dispositifs d'orientation sont eux davantage mis en avant par les élèves de la voie professionnelle.

- Les réponses des filles confortent largement les conclusions précédentes, et accentuent même les différences entre voie professionnelle et voie générale : la perception d'une aide apportée par les proches (parents, amis) est très supérieure en voie générale (72,1% pour les parents, contre 38,2% seulement en voie professionnelle), et inversement c'est en voie professionnelle que les filles déclarent davantage, parfois avec un écart considérable, que les professeurs principaux (à 55,9% contre 34,1% en voie générale) et les CO-P (44,1% contre 32,2% en voie générale) leur ont apporté une aide. C'est auprès d'elles que les chefs d'établissement sont le plus mentionnés (par 11,8% des élèves, conte seulement 5,4% en voie générale).

- Les réponses des garçons sont structurées de la même manière, la majorité déclarant que leurs parents leur ont apporté une aide, avec cependant une proportion de réponses signalant une aide des amis supérieure, à égalité avec l'aide des professeurs principaux et devant l'aide des COP. Lorsqu'on prend en compte la distinction entre voies générale et

professionnelle, on retrouve les mêmes écarts, sauf pour l'aide des professeurs principaux, qui est davantage présente en voie générale qu'en voie professionnelle.

Interprétation :

Deux leçons sont à tirer au sujet des aides apportées au cours du parcours.

1/ L'aide la plus souvent mentionnée par l'ensemble des enquêtés est celle des parents, puis viennent, dans des proportions équivalentes, celles des professeurs principaux, des CO-P et des amis.

2/ De fortes différences entre voies générale et professionnelle révèlent que l'environnement proche (parents, amis, médias à la maison) est une source d'aide plus souvent mentionnée par les élèves de la voie générale, et que les professionnels de l'orientation (professeurs principaux, COP) le sont davantage par les élèves de la voie professionnelle.

Représentations des professeurs

(Q12 : 2 choix maximum ; les données recueillies sont les pourcentages des réponses à telle ou telle proposition, non les pourcentages d'élèves)

Résultats :

L'idée que les professeurs apprennent à comprendre est celle qui recueille le plus d'approbation (33,4% des réponses). Il faut remarquer cependant un écart de presque 9 points (39,2% contre 30,7 %) entre les réponses des élèves hors EN et EN. La proposition selon laquelle les professeurs sont des porteurs de connaissance recueille 16% des réponses, avec à nouveau 9 points d'écart entre les réponses des élèves hors EN (22,1%) et EN (13,1%). La proposition selon laquelle les professeurs seraient des adultes face à des jeunes recueille seulement 7,4% des réponses, avec tout de même un écart entre élèves hors EN (3%) et EN (9,5%). La caractérisation de leurs professeurs comme fonctionnaires représente 19,4% des réponses, avec une faible différence entre voie générale (18,5%) et voie professionnelle (21,7%). L'idée que les professeurs sont des gens qui ont de l'autorité est quasiment absente des résultats (0,5%). Enfin la proposition selon laquelle les professeurs sont des proches recueille 23,3% des réponses, avec à nouveau un forte différence entre EN (26,7%) et hors EN (16,1%).

Interprétation :

La représentation que les élèves se font de leurs professeurs est globalement la même chez les garçons et les filles ou dans chacune des voies d'orientation. En revanche, on constate des variations importantes selon que les élèves sont dans l'EN ou hors de l'EN. La hiérarchie des représentations s'en trouve même modifiée : pour les élèves de l'EN, les professeurs sont avant tout présents pour leur apprendre à comprendre, dans une relation de proximité assez forte que confirment le faible taux de réponses à la proposition « porteurs de connaissance », qui écarte l'idée d'une relation étroite entre professeurs et élèves. En revanche, pour les élèves hors EN, c'est la dimension d'enseignant avant tout qui constitue le cœur de leur représentation des professeurs, le qualificatif « proches » étant écarté au profit de celui de « porteurs de connaissance ». Notons bien

qu'il s'agit là de la représentation qu'ils ont des professeurs en général, non de leurs professeurs en particulier, ni des professeurs qu'ils souhaiteraient.

Opinion sur les conseils, les aides et les soutiens

(Q21 : oui/non pour chaque item)

Résultats :

- « Mal informé sur les choix possibles » : 17,8% des répondants estiment avoir été mal informés, mais cette donnée masque une différence importante entre élèves de la voie générale (14,7%) et de la voie professionnelle (26,3%). Ce sentiment plus répandu chez les élèves de la voie professionnelle l'est davantage encore chez les filles (29,4%) que chez les garçons. On retrouve au niveau général un faible écart en ce sens entre garçons et filles.

- « Le conseil de classe a été injuste » : 13% des élèves considèrent que ce fut le cas, avec à nouveau un sentiment plus répandu en voie professionnelle, et plus encore chez les filles de cette voie, qui sont plus de 20% (contre 10% environ en voie générale) ; on retrouve une statistique inverse chez les garçons puisque ce sont ceux de la voie générale qui sont plus nombreux à considérer que le conseil de classe a été injuste envers eux (13,4%) que ceux de la voie professionnelle (11,5%).

- « Les enseignants m'ont soutenu dans mes choix » : 63,2% des élèves enquêtés sont d'accord avec cette proposition ; ils sont plus nombreux en voie professionnelle (68,4% contre 61,2%) ; c'est au niveau des différentes voies et des genres qu'il faut cependant analyser ces données : en effet, si 68,2% des filles de la voie générale déclarent que les enseignants les ont soutenues dans leur choix, seules 52,9% des filles de la voie professionnelle pensent de même ; c'est l'inverse chez les garçons, 77% des élèves de la voie professionnelle sont d'accord avec cette proposition contre 54,3% seulement en voie générale.

- « Les enseignants ne m'ont pas aidé à choisir » : 23,8% des enquêtés acquiescent à cette proposition, dans des proportions équivalentes entre les deux voies ; en revanche, on retrouve la même inversion que précédemment entre les deux voies à l'intérieur de chaque genre : les filles de la voie professionnelle sont d'accord à 38,2%, celles de la voie générale à 21,7% ; les garçons de la voie professionnelle sont d'accord à 24,4% contre 18% en voie professionnelle.

- « Mes parents m'ont soutenu dans mes choix » : 79,6% dans élèves déclarent être d'accord avec cette proposition ; les résultats sont similaires entre voies. En revanche une fois de plus, 86% des filles de la voie générale sont d'accord contre seulement 73,5% des filles de la voie professionnelle ; inversement, les garçons de la voie professionnelle acquiescent à 82% contre seulement 73,2% en voie générale.

- « Mes parents ne m'ont pas assez aidé à choisir » : 7,1% seulement des élèves le disent. On constate ici un écart entre voie générale (4,3%) et voie professionnelle (14,7%), qui se retrouve dans l'analyse par genre.

- « Satisfaction de l'orientation actuelle » : 74,2% des élèves enquêtés se déclarent satisfaits de leur orientation actuelle, mais contrairement aux représentations sociales valorisant la voie générale, on constate que 77,9% des élèves de la voie professionnelle ont ce sentiment, contre seulement 72,9% en voie générale ; l'analyse doit de plus faire intervenir la

distinction de genre, puisque les garçons sont satisfaits à 76,6%, avec un écart fort entre voie professionnelle (83,6%) et voie générale (73,2%), les filles ne sont satisfaites qu'à 71,2%, mais elles le sont moins en voie professionnelle (67,6%) qu'en voie générale (72,1%).

Interprétation :

Plusieurs leçons importantes sont à tirer de ces données, qui confirment une fois de plus la pertinence des distinctions entre voies et entre genres.

- Il faut une comparaison avec les résultats du rapport DGESCO pour évaluer le taux de satisfaction du niveau d'information et de l'attitude des parents et des professeurs : est-il élevé, faible, dans la moyenne ? Ce point fera l'objet de la section suivante.

- L'appréhension des attitudes (opinions) des élèves sur les aides et soutiens qu'ils ont reçus indiquent clairement que quatre catégories doivent être distinguées, par voie et par genre. Les deux catégories dont les réponses sont le plus éloignées sont d'un côté les filles de la voie professionnelle, de l'autre les garçons de la voie professionnelle.

- Il apparaît que si les garçons de la voie générale sont globalement satisfaits de tous les points évoqués, ils le sont moins que ceux de la voie professionnelle.

- Les filles de la voie professionnelle sont globalement satisfaites, mais moins que les garçons de la voie professionnelle et que les filles de la voie générale.

- Une distinction apparaît aussi entre le fait de se sentir soutenu et aidé par les professeurs ou les parents, puisque des écarts significatifs apparaissent dans les réponses aux deux questions. Ainsi les garçons de la voie générale estiment avoir été aidés par leurs professeurs à 76% mais soutenus seulement à 54,3%.

- Ces attitudes incitent à penser que deux catégories sont plus proches du modèle de l'orientation choisie : les garçons de la voie professionnelle principalement et, de manière moins nette, les filles de la voie générale ; et deux catégories sont plus représentatives d'un modèle de l'orientation subie : les garçons de la voie générale et plus encore les filles de la voie professionnelle.

« Comment a-t-il/elle eu connaissance de ce métier ? »

(Q27 : ici les résultats sont les pourcentages de réponses aux deux propositions possibles parmi six ; ces résultats ne représentent que 203 réponses, puisque seuls les élèves ayant une idée précise du métier – 187 sur 353 – répondaient à cette question)

Résultats :

On constate que 47,8% des réponses ciblent les médias (journaux, télé, radio). Mais cette réponse représente 52,5% des réponses des élèves en voie générale et seulement 37,5% des élèves de la voie professionnelle. Le deuxième résultat concerne à nouveau des médias, mais dans l'enceinte de l'établissement cette fois (CDI ou bibliothèque). Cette proposition représente 23,2% des réponses, avec un écart de 10 points entre élèves EN (26,5%) et hors EN (16,4%). Cette réponse est aussi légèrement plus fréquente chez les filles que chez les garçons. Enfin la troisième proposition la plus

retenue est celle du COP, représentant 19,7% des réponses, mais 28,4% hors EN et 15,4% en EN, ou 16,6% en voie générale et 26,6% en voie professionnelle. Les propositions restantes (« un enseignant », « le CPE » ou « le proviseur ») représentent respectivement 7,4% , 1% et 1% des réponses, ce qui correspond à des effectifs trop réduits pour être analysés.

Interprétation :

Ces données confirment le rôle plus important des CO-P dans le parcours des élèves de la voie professionnelle que dans ceux de la voie générale. Plus largement, c'est l'établissement (COP, CDI, enseignant, CPE, proviseur) qui représente une part plus importante des réponses (62,5%) que pour les élèves de la voie générale (47,5%).

Un proche exerce ce métier

(Q27B)

Résultats :

Sur 238 réponses données, 15,1% concernent les parents et 14,3% les oncles et tantes. 8,8% concernent les cousins, 5,9% les grand-parents et 3,8% les frères et sœurs. Au total, la famille représente 57,9% des réponses. Cela ne signifie pas que 57,9% des élèves répondant ont dans leur famille quelqu'un qui exerce ce métier. Le résultat le plus élevé est cependant celui des amis de la famille (19,3%), dont on peut imaginer qu'il est un vivier plus important en taille que la seule famille, tout comme les amis personnels (15,5%). L'ensemble des connaissances non familiales représentent en gros 40% des réponses. On ne constate pas de différence significative entre voies d'orientation et genres, si ce n'est le taux de réponse sur les amis personnels plus élevé en voie professionnelle (21,1% contre 13,2% en voie générale), et une particularité des filles de cette même voie pour qui les deux réponses les plus données sont d'abord les parents (26,1% contre 12,7% en voie générale) puis les amis personnels (21,7% contre 12,7% en voie générale). Les effectifs concernés sont malheureusement assez faibles, il est donc difficile d'en tirer des conclusions fiables.

Interprétation :

La question ainsi posée ne permet malheureusement pas de tester efficacement l'hypothèse d'un modèle de la reproduction familiale, qui poserait que les élèves projettent de faire le même métier que des membres de leur famille (proche ou élargie). En effet, un même élève peut répondre à la fois que ses parents, ses frères et sœurs, ses oncles et tantes, etc. exercent le métier projeté. Ainsi l'ensemble des réponses ne reflète pas un ensemble correspondant d'élèves. L'hypothèse du modèle de la reproduction familiale, elle, au contraire, s'appuierait non sur l'intensité de cette reproduction (beaucoup de membres de la famille exercent ce métier) mais bien sur sa diffusion (beaucoup d'élèves ont dans leur famille quelqu'un qui exerce ce métier). Pour les mêmes raisons, l'hypothèse d'un modèle du mimétisme générationnel, posant que les élèves projettent d'exercer le même métier que les autres jeunes de leur génération, ne peut être testée à travers ces données. Si les chiffres relevés laissent cependant un doute sur la pertinence de l'hypothèse de la reproduction familiale, en revanche, les résultats ne permettraient pas d'accorder de crédit à celle du mimétisme générationnel, puisque les amis personnels ne sont pas une réponse plus fréquente que les amis de la famille, ou les

oncles et tantes ; et les cousins sont une réponse presque négligeable (8,8%), tout comme les connaissances (5%).

Fréquence des discussions sur l'avenir professionnel avec les parents ou les amis
(Q29/30)

Résultats :

Les discussions avec les parents sont plus ou mois fréquentes pour 84,4% des élèves. 12,2% estiment avoir rarement ce genre de discussion, et 3,4% jamais. La seule différence se situe entre garçons et filles, puisque 11,1% des filles répondent avoir rarement ou jamais cette discussion, alors que les garçons sont 19,6% à avoir ce sentiment. Les proportions sont les mêmes en voie générale et professionnelle.

La perception de la fréquence de ces discussions avec les amis est différente : 68,9% estiment en avoir plus ou moins fréquemment, 22,9% rarement, et 8,2% jamais. Ici, c'est entre élèves EN et hors EN qu'un écart se creuse : 33,7% des élèves EN n'ont que rarement ou jamais de discussion avec leurs amis au sujet de leur avenir professionnel, alors que seulement 26% des élèves hors EN le déclarent.

Interprétation :

En général les élèves discutent plus souvent de leur avenir professionnel avec leurs parents qu'avec leurs amis. Cependant les filles discutent plus souvent avec leurs parents que les garçons ; les élèves hors EN discutent plus souvent de leur avenir professionnel avec leurs amis que les élèves EN, sans pour autant en discuter moins avec leurs parents.

Un proche a déjà effectué les études souhaitées
(Q36)

Résultats :

13,6% des enquêtés déclarent que leur père ou leur mère a suivi les études qu'ils envisagent, 4,5% leurs grand-parents, 11% leurs frères et sœurs, 18,7% des oncles et tantes, 21,5% des cousins. « Les amis de la famille » constituent 23,8% des réponses, mais le score le plus important concerne les amis personnels, pour 32,9% des élèves enquêtés. 11% répondent leurs voisins et 8,5% des connaissances en clubs ou associations. La seule précision à apporter est relative aux amis personnels ayant suivi les études envisagées, qui concernent 25,2% des élèves de la voie générale, mais 53,7% des élèves de la voie professionnelle.

Interprétation :

Étant donné le format de cette question et des possibilités de réponses, les résultats obtenus (qu'on ne peut additionner) sont trop faibles pour tester l'hypothèse du modèle de la reproduction

familiale. En revanche, le résultat de la réponse au sujet des amis personnels donné par les élèves de la voie professionnelle permet d'accorder une certaine valeur à l'hypothèse du mimétisme générationnel. En effet, 53,7% des élèves de la voie professionnelle répondent qu'un ami personnel suit ou a suivi la même formation. Ce résultat est même de 61,8% chez les filles.

Hypothèses

Au terme de cette présentation des résultats de l'enquête et des premières interprétations qu'on peut en faire, nous retenons neuf hypothèses qui, semble-t-il, peuvent être validées ou invalidées par l'échantillon enquêté. Nous distinguons deux hypothèses analytiques (les deux premières, relatives à la manière de penser le système d'orientation) et sept hypothèses empiriques (relatives au système lui-même, donc ici aux représentations que nous fournissent les élèves enquêtés) puis testons leur pertinence par rapport aux résultats de l'enquête DGESCO.

L'hypothèse de la différenciation des publics

Les résultats de l'enquête indiquent que toute statistique prenant en compte l'ensemble des élèves de l'échantillon masque des réalités parfois très contrastées, dont on retrouve la marque distinctive par-delà la diversité des questions posées. Ainsi, un premier public très spécifique, constitué des filles de la voie professionnelle, est repérable dans la majorité des réponses : moins satisfaites de leur orientation, moins optimistes, se sentant davantage aidées par les professionnels de l'orientation que par leurs parents, etc. À l'opposé, les garçons de la voie professionnelle semblent les plus sereins et satisfaits de leur parcours. Deux catégories sont plus difficiles à distinguer de manière positive, par des comportements qui diffèreraient nettement de la moyenne : les filles et les garçons de la voie générale. Globalement satisfaits, ayant le sentiment d'avoir été informés, aidés et soutenus, on peut cependant rapprocher les premières des garçons de la voie professionnelle et les derniers des filles de la voie professionnelle. La catégorie des garçons de la voie générale est à bien des égards un mystère, puisque inscrits dans une voie valorisée, ils sont globalement moins satisfaits de leur parcours, se sont sentis moins écoutés dans leurs choix et moins soutenus que les filles de la même voie. Deux explications sont possibles, qu'on retrouve probablement toutes deux dans la réalité : certains garçons de la voie générale auraient préféré aller en voie professionnelle et se sont vus imposer leur orientation ; ou, au contraire, ils voulaient aller en voie générale et ne se sont pas sentis soutenus par les parents ou par leurs professeurs dans ce choix qu'il ont pourtant effectué.

Dans quelle mesure l'enquête menée dans le rapport DGESCO confirme-t-elle la pertinence de cette hypothèse au niveau national ? Malheureusement, la présentation des résultats dans ce rapport ne fait pas apparaître de manière systématique la distinction de genre. Il est donc impossible d'évaluer la pertinence de cette hypothèse à un niveau national. En revanche, tout au long de l'analyse sont pointées des différences entre les élèves de la voie générale et ceux de la voie professionnelle, ou plus exactement entre carrières générales, carrières technologiques et carrières professionnelles (DGESCO II.4), ce qui tendrait à confirmer la validité analytique de cette distinction. Il est à noter que dans la présentation des résultats par classe (DGESCO II.3), les ensembles calculés reprennent la distinction EN/hors EN. Il s'agit là cependant d'un choix de présentation des données, non d'un outil d'analyse.

L'hypothèse d' un processus d'orientation tridimensionnel

L'idée est ici que les trois dimensions du processus d'orientation, à savoir l'information (produite ou reçue), le conseil (donné ou reçu), la décision (sollicitée par une demande ou imposée) font sens non seulement pour l'analyste mais aussi pour les élèves. En effet, comme il a été montré, les taux de réponse, pour les mêmes catégories d'élèves, varient fortement selon que la question porte sur le fait de s'être senti soutenu, ou aidé dans la recherche d'information, ou aidé dans les choix. Ces trois questions différentes renvoient aux trois dimensions du processus d'orientation, respectivement la décision (l'élève se sent soutenu dans la demande qu'il formule), l'information (l'élève se sent aidé dans cette recherche), le conseil (l'élève se sent aidé dans ses choix).

Au niveau national, on retrouve des distinctions similaires dans les résultats entre le sentiment d'avoir été informé, aidé dans les choix et soutenu. Cependant, au sein de l'EN, les résultats statistiques quant à l'impression d'avoir été mal informé et à celle de ne pas avoir été aidé par les enseignants sont extrêmement proches, voire parfois identiques. Cela tendrait à remettre en question, pour le public EN, la distinction entre le fait d'être informé et celui d'être conseillé par les enseignants. Cette assimilation suggérée par l'égalité statistique n'est cependant pas observée hors de l'EN. Notre hypothèse reste donc un outil d'analyse pertinent au-delà de notre échantillon.

L'hypothèse de la distinction entre orientation choisie et orientation subie

L'opposition aujourd'hui célèbre entre ce qui relève des catégories du « choisi » et du « subi » s'applique-t-elle de manière convaincante à l'orientation ? Précisons d'abord qu'à l'inverse de l'immigration, qui est choisie ou subie par ceux qui accueillent les immigrants, l'orientation ne serait pas ici choisie ou subie par les accueillants (les établissements) mais par ceux qui s'orientent ou qu'on oriente (les élèves). Mais surtout, si l'on restreint artificiellement la définition de l'orientation à la seule alternative de la satisfaction ou de la non satisfaction de la demande formulée par l'élève, alors la plupart des orientations seront évidemment choisies, comme l'indique le faible écart entre demandes et décisions. Cela reviendrait cependant à nier la plus grande partie du processus d'orientation, qui se trouve en amont de la formulation de la demande et de la réponse par un établissement. Comment ne pas voir que l'avis d'un conseil de classe du second trimestre et les discussions entre le professeur principal et l'élève tout au long de l'année peuvent amener celui-ci à une autocensure lors de la formulation de ses vœux, préférant choisir à l'avance ce qui, pense-t-il, lui serait de toutes manières imposé par la suite ? Dans quelle mesure parler encore ici d'orientation « choisie » ? Les éléments à prendre en compte afin de déterminer précisément si l'orientation a été choisie ou subie étant si nombreux, comme le montre le schéma du système d'orientation (cf. partie IV du rapport), il paraît impossible d'établir les conditions réelles de cette distinction : en effet si l'information donnée au départ à l'élève sur le parcours à suivre pour réaliser son projet est volontairement tronquée ou modifiée par celui qui lui donne, et si la demande finale est formulée sur la base de cette fausse information, l'orientation sera-t-elle choisie ou subie ? Deuxième exemple, si l'élève ne peut se rendre au CIO trop distant de son domicile, que le poste de CO-P n'a pas été pourvu dans son établissement, qu'il ne s'entend pas avec son professeur principal et qu'il ne sait pas qu'au CDI se trouvent des brochures ONISEP, il prendra sa décision dans une absence quasi totale d'information. Aura-t-il alors choisi ou subi son orientation ?

La seule manière de donner quelque crédit à cette opposition est d'en faire ce que les sociologues nomment une opposition idéale-typique, à savoir une construction logique dont les termes ne peuvent se rencontrer dans la réalité parce qu'ils sont trop purs. Ainsi l'orientation choisie serait celle pour laquelle l'ensemble des dimensions du processus d'orientation auraient été choisies : choix des lieux et moyens d'information, des lieux et moyens de conseil, choix (sans contrainte

perçue ou réelle) de la demande formulée et enfin acceptation de cette demande par l'institution sollicitée. L'orientation subie serait celle pour laquelle, avant tout, la demande formulée est refusée et une autre décision est imposée (une affectation forcée). Ce qu'il convient en réalité de distinguer ici, c'est *l'intensité* et la *diffusion* de la contrainte pesant sur le processus d'orientation.

Plus le nombre de dimensions du processus d'orientation sur lequel la contrainte s'exerce augmente, plus la contrainte est *diffuse*. Plus la marge de liberté de l'élève diminue pour chacune de ces dimensions, plus la contrainte est *intense*.

Sur la base de cette conceptualisation plus rigoureuse de l'opposition orientation choisie/subie, on peut conclure que la catégorie qui se rapproche le plus de l'idéal-type de l'orientation choisie est, *d'après la représentation qu'ils en ont*, celle des garçons en voie professionnelle ; la catégorie la plus proche de l'idéal-type de l'orientation subie est celle, *d'après leurs représentations*, des filles de la voie professionnelle. La proximité à cet idéal-type est cependant à relativiser. Certes la comparaison avec les autres catégories amène à une telle conclusion, mais il faut noter que l'indicateur le plus net allant en ce sens, pour cette catégorie, est celui de l'impression du faible soutien des professeurs. Or 52,9% estiment tout de même avoir été soutenues par leurs enseignants, ce qui signifie encore la majorité, tout comme 73,5% pensent l'avoir été par leurs parents, 61,8% estiment avoir été aidées à choisir par leurs enseignants, 70,6% pensent avoir été bien informées et 80% pensent que le conseil de classe n'a pas été injuste avec elles. Finalement 67,6% sont satisfaites de leur orientation. Sans nier les difficultés dont font état un certain nombre de filles de la voie professionnelle, on ne peut raisonnablement conclure que cette catégorie est « représentative de » ou « illustre » le phénomène d'orientation subie. Mais c'est certainement celle qui s'en rapproche le plus. Il en va de même des autres catégories, qui ne correspondent pas nettement à l'un ou l'autre des deux idéaux-types.

L'enquête menée au niveau national ne permet pas de différencier ces catégories, il est donc impossible de tester cette hypothèse sur l'échantillon qu'elle propose.

L'hypothèse de la reproduction familiale

Les élèves choisissent-ils, le plus souvent, la même trajectoire scolaire que leurs parents ? C'est là un cliché déterministe que les résultats de l'enquête invalident avec certitude. Qu'au terme de leur parcours scolaire les élèves, finalement, aient suivi la même voie d'orientation que leurs parents, ou qu'ils exercent la même profession, ou appartiennent à la même PCS, ce sont des éléments que nous n'avons pu étudier dans le cadre de cette enquête, mais sur lesquels le rapport DGESCO donne d'importants enseignements. En revanche, ce qu'on peut tirer de notre échantillon, c'est que le métier et les études projetés ne témoignent pas d'une reproduction du modèle *parental*.

Lorsque l'on élargit la famille aux frères et sœurs, oncles et tantes et cousins, s'intéressant alors à l'hypothèse de la reproduction *familiale*, on constate qu'un élève sur cinq a au moins un cousin suivant ou ayant suivi la même formation que lui. C'est là le résultat le plus favorable à l'hypothèse de la reproduction familiale ; on peut donc conclure que ce modèle n'est pas validé par notre enquête. Précisons cependant qu'il n'est pas non plus invalidé, puisque si les élèves répondant qu'un parent a suivi la même formation ne sont pas les mêmes élèves que ceux répondant qu'un oncle ou une tante a suivi la même formation, qui eux-mêmes ne sont pas ceux qui répondent que leurs cousins ont suivi cette formation, alors ce seraient au total près de 70% des élèves qui suivraient la même formation qu'un membre de leur famille. On ne peut malheureusement savoir si ce ne sont pas à chaque fois les mêmes élèves.

Au niveau national, les mêmes difficultés méthodologiques se retrouvent. Cependant, aucun résultat pris individuellement n'est assez élevé pour laisser supposer la pertinence de cette hypothèse.

L'hypothèse du mimétisme générationnel

L'idée dont il s'agit à présent de tester la véracité est celle d'une reproduction des parcours de formation entre jeunes d'une même génération. Les clichés explicatifs associés à cette thèse sont principalement ceux relatifs aux phénomènes de modes, à la volonté de suivre les amis ou de faire comme eux. La carte des formations évoluant fréquemment, et créant ainsi de nouvelles opportunités ou en fermant d'autres empruntées par les générations précédentes, elle crée un biais dans le test de notre hypothèse. Notre enquête montre que ce phénomène touche uniquement les élèves de la voie professionnelle, et davantage encore les filles. Le fait que ce soit une seule voie qui soit touchée ne plaide pas en faveur de cette hypothèse, puisque la carte de formation ou la structure économique locale pourraient très précisément expliquer un mimétisme restreint à une seule voie d'orientation. Il faudrait descendre d'un niveau dans l'analyse pour justifier solidement un phénomène *générationnel*, en prenant justement en compte, par exemple, les effets possibles de la carte de formation. Les effectifs trop restreints dans notre enquête ne permettraient cependant plus aucune conclusion.

Au niveau national, en revanche, on observe une confirmation possible de l'hypothèse du mimétisme générationnel pour les élèves de la voie professionnelle, puisque 42,8% d'entre eux déclarent qu'un ami personnel suit les mêmes études. Ce mimétisme n'est pas confirmé pour la question du métier (seulement 21,2% déclarent qu'un ami personnel exerce le même métier que celui qu'ils projettent).

Mettre ainsi en lumière le fait qu'un élève sur deux en voie professionnelle a un ami personnel suivant ou ayant suivi les mêmes études ne suffit pas cependant à expliquer ce résultat, comme le suggère pourtant le terme de *mimétisme* générationnel, qui sous-entend la volonté de faire comme les autres. Il est donc difficile de valider cette hypothèse à titre d'hypothèse *explicative*.

L'hypothèse du pouvoir parental

Cette hypothèse renvoie à l'idée selon laquelle les élèves suivraient finalement ce que leur dictent leurs parents. Pour le dire autrement, ils seraient orientés par leurs parents. Le terme de pouvoir est donc à prendre dans un sens fort. Dans quelle mesure une telle hypothèse se vérifie-t-elle dans les réponses données par les élèves de notre échantillon, qui, rappelons-le, ne nous donnent que leurs représentations ? La réponse est simple et sans nuance aucune : cette hypothèse ne se retrouve absolument pas dans les réponses des élèves enquêtés. Autrement dit, ces derniers ne considèrent pas que leurs parents soient souverains en ce qui concerne leur orientation. Rien ne dit que ce ne soit pas effectivement le cas, et que les élèves en aient ou en donnent délibérément une fausse image. Ce pouvoir pourrait apparaître de deux manières opposées : soit dans la construction en amont de la demande (information et conseil), soit au moment de la demande dans une formulation non conforme au choix de l'élève et qui pourtant s'impose à lui. À nouveau, il nous faut distinguer les quatre catégories, puisque l'on remarque que les filles de la voie générale déclarent avoir été aidées par leurs parents dans leur parcours à 72,1%, avoir été soutenues par eux à 86%, avoir été suffisamment aidées par eux dans leurs choix à 95,3% (déduction à partir du résultat donné à la question contraire), et enfin elles sont 89,9% à déclarer discuter fréquemment ou parfois avec leurs parents de leur avenir professionnel. Le rapprochement de ces données indique clairement qu'il y a pour les filles de la voie générale, et surtout d'après elles, une *omniprésence* des parents sur les questions d'orientation. Est-ce suffisant pour dire qu'ils sont finalement ceux qui décident pour

elles ou les influencent en amont de la formulation de la demande de manière telle qu'ils sont les réels décideurs ? On ne peut tirer cette conclusion, mais seulement constater que les élèves de cette catégorie, dans une écrasante majorité, ont de leurs parents l'image de personnes influentes sur leurs choix, bien davantage que pour les élèves des autres catégories.

Cependant, si pour les élèves de la voie professionnelle, et pour les filles en particulier, on n'observe pas de perception d'une omniprésence des parents, cela ne signifie pas qu'au moment de la décision ce ne soit pas eux qui finalement choisissent, faisant montre alors d'un réel pouvoir. Les résultats de l'enquête apportent quelques enseignements : même si les filles de la voie professionnelle sont moins satisfaites de leur orientation que les autres catégories (34,4%), c'est davantage à leurs enseignants qu'elles le reprochent, non à leurs parents. Cela laisse entendre que ce ne sont pas ces derniers qui ont pris arbitrairement une décision contraire aux souhaits de ces élèves. L'hypothèse de la toute-puissance, dans une version presque tyrannique, n'est donc pas non plus attestée par l'enquête.

Au niveau national, le rapport ne présentant pas les résultats par genre, on ne peut tester cette hypothèse aussi finement. Les deux catégories que sont les élèves de la voie générale et ceux de la voie professionnelle masquent les situations les plus contrastées, et qui seraient les plus à même de confirmer ou d'infirmer l'idée d'un pouvoir des parents.

L'hypothèse de la centralité des professeurs principaux

Cette hypothèse pose que les professeurs principaux sont au cœur du processus d'orientation : lien entre l'élève et l'établissement, entre la famille et l'établissement, parfois entre l'élève et le CO-P lorsque c'est le professeur principal qui incite à prendre un rendez-vous, voire lien entre l'élève et sa famille dans certains cas, le professeur principal semble au cœur du réseau d'acteurs constituant le dispositif d'orientation. Nous aurions aimé savoir ce qu'en pensent les élèves. Nous avons cependant trop peu d'éléments pouvant permettre une éventuelle validation de l'hypothèse de centralité qui implique un certain nombre de dimensions au sein du processus d'orientation. Nous sommes donc contraints de la restreindre abusivement, pour le moment, à l'aide dans les choix effectués. Nous avons quelques éléments permettant potentiellement non de la valider mais de l'invalider si toutefois les résultats allaient en ce sens. De ce point de vue, l'exploitation des données statistiques de l'enquête indique que, à la question de savoir si oui ou non tel acteur les a aidés dans leurs choix de parcours, seul un élève sur trois estime que son professeur principal l'a aidé. Lu en sens inverse, le résultat indique que deux élèves sur trois estiment ne pas avoir été aidés par leur professeur principal. Or, conformément à l'hypothèse de différenciation des publics, il nous faut analyser séparément les quatre catégories. Les résultats sont alors bien différents : si une élève sur trois en voie générale considère avoir été aidée par son professeur principal, plus d'une élève sur deux de la voie professionnelle (55,9%) pense de même. C'est le premier acteur mentionné par cette catégorie, devant les parents (38,2%). À l'inverse, l'hypothèse de centralité (abusivement restreinte ici) devrait être clairement invalidée pour les garçons de la voie professionnelle, qui ne sont que 21,3% à déclarer que leur professeur principal a été une aide (contre 33,1%). Affinant encore le regard, au risque de se focaliser sur des effectifs trop peu significatifs, on constate cependant qu'une autre distinction analytique doit être faite sur cette question, entre élève de classe de 3ème G et les autres. Les premiers, encore peu soumis à des choix importants d'orientation, ne mentionnent que très peu leurs professeurs principaux. Ainsi les filles de 3ème G ne répondent « oui » qu'à 23,1%, alors que les filles de 2nde GT, par exemple, sont 45,3%, soit presque une sur deux, et celle de BEP Term 62,5% à estimer que leur professeur principal les a aidées dans leur choix.

Ainsi l'hypothèse de centralité des professeurs principaux, restreinte d'abord à l'aide apportée dans les choix d'orientation puis à l'image qu'en donnent les enquêtés, est invalidée par les élèves de 3ème G (enquêtés aux mois de novembre et décembre, soit avant le premier conseil de classe et avant beaucoup de rencontres parents professeurs), ainsi que par les garçons en général, toutes voies comprises. Mais cette hypothèse semble devoir être maintenue, dans l'attente d'une validation ultérieure, pour les filles de 2nde G et celles de la voie professionnelle.

La comparaison avec le niveau national pose plusieurs difficultés : dans l'analyse tout d'abord, puisque la distinction de genre n'y est pas opérée, puis dans les résultats, car on trouve des répartitions différentes. Si effectivement le professeur principal est là aussi moins considéré comme une aide dans les choix en voie professionnelle qu'en voie générale, ce sont davantage les élèves de niveau 3ème G que ceux de 2nde GT qui le mentionnent. L'absence de distinction de genre ne permet pas d'appréhender finement l'hypothèse de la centralité des professeurs principaux en voie professionnelle.

L'hypothèse de l'inutilité des CO-P

À nouveau, cette hypothèse renvoie à un cliché fréquemment entendu aussi bien au sein de l'EN que parmi les autres professionnels de l'orientation, CO-P mis à part naturellement, à mi-chemin entre la boutade et un sentiment solidement installé. L'enquête par questionnaire peut permettre de détecter au sein des réponses des élèves si, d'après l'image qu'ils ont de leur propre expérience (et non de leur expérience réelle), les CO-P apparaissent effectivement comme inutiles, autrement dit d'aucune aide. Les résultats varient fortement selon la catégorie, une fois de plus. C'est en voie professionnelle que les CO-P sont le plus souvent mentionnés comme ayant aidé aux choix dans le parcours de formation : plus d'une élève sur trois le dit, mais surtout, 44,1% des filles le déclarent, soit presque une sur deux, ce qui est le second taux de réponse avant les parents et après les professeurs principaux ; c'est l'inverse pour les garçons, puisque les CO-P étant retenus par 31,1% d'entre eux, ils constituent leur second choix après les parents et avant les professeurs principaux. Genres confondus, les CO-P ont même été des aides dans leur parcours selon 44,4% des élèves de BEP1, soit autant que les parents. Par ailleurs, lorsqu'on demande aux élèves comment ils ont eu connaissance du métier qu'ils projettent, on a vu que les médias à la maison étaient de loin la première source évoquée (sur les deux choix possibles), et que les CO-P ne représentaient que 19,7% des réponses, en rappelant que seuls les élèves qui ont une idée précise du métier répondent à cette question. Mais si on prend en considération les réponses des différentes catégories, on constate que les CO-P représentent 26,6% des réponses en voie professionnelle contre 16,5% en voie générale ; c'est d'ailleurs la deuxième réponse la plus fréquente après les médias à la maison (37,5%). Les taux de réponses atteignent 26,1% chez les filles de la voie professionnelle et 26,8% chez les garçons, ce qui constitue au total le second choix pour les élèves de la cette voie, derrière les médias à la maison et devant les médias au sein de l'établissement (CDI, bibliothèque). La conclusion quant à l'hypothèse de l'inutilité des CO-P apparaît clairement : notre enquête l'infirme très nettement pour les élèves de la voie professionnelle. Concernant les élèves de la voie générale, si les réponses ne donnent pas aux CO-P un rôle très important, elles ne permettent aucunement de conclure à leur inutilité dans les représentations qu'en ont les élèves. En voie générale, un élève sur 4 (25,2%) estime que le CO-P l'a aidé dans les choix de son parcours.

Au niveau national, les résultats sont encore plus défavorables à cette hypothèse puisque 27,8% des élèves enquêtés répondent que le CO-P les a aidés (p.110). La différence entre voies est cependant moins marquée.

L'hypothèse de l'information inadéquate

C'est là une des idées les plus répandues sur la question de l'orientation : il n'y aurait pas adéquation entre offre et demande de formation voire entre formation et emploi parce qu'il y aurait mauvaise information des élèves et des familles. Notre propos n'est pas ici de revenir sur les impasses de cette conception de la question de l'orientation. Notre enquête peut simplement apporter l'éclairage du sentiment des élèves sur le fait d'avoir ou non été mal informés. Or de ce point de vue, notre échantillon donne les résultats suivants : 17,8% des élèves estiment avoir été mal informés. Ce chiffre cependant est trompeur puisqu'il intègre les élèves de 3ème G qui n'ont encore eu que très peu à s'informer au moment de l'enquête ; ceci explique pourquoi ils ne sont que 7,6% à faire cette réponse. On observe alors que ce sont 22,2% des élèves de 2nde GT et 26,3% des élèves de la voie professionnelle qui estiment avoir reçu une information inadéquate, qu'on imagine soit trop rare, soit mal adaptée à leurs demandes. Le maximum est atteint par les filles de la voie professionnelle qui sont 29,4% à faire cette réponse.

Au niveau national, on retrouve globalement les mêmes résultats, avec des réponses oscillant entre 20% et 28% selon les voies (20,2% en 2nde G et jusqu'à 28,1% en CAP/BEP EN). Il est difficile de conclure si l'hypothèse est validée ou non, puisqu'on peut considérer que ces résultats sont élevés ou au contraire penser qu'ils sont relativement satisfaisants. Rappelons une dernière fois qu'il ne s'agit dans tous ces résultats que des perceptions des élèves sur leur propre expérience.

Conclusion

En conclusion de cette section, nous devons revenir sur l'impossibilité, pour le moment, de discuter la question de la spécificité de notre échantillon, qui de plus ne peut être assimilé à une spécialité de l'ensemble de la Dordogne, cela va de soi. La nécessité de modifier notre regard conformément à l'hypothèse analytique de distinction des publics (catégories) nous empêche de comparer de manière systématique nos résultats, seule méthode rigoureuse pour mettre en lumière les particularités éventuelles de notre échantillon. En effet, le rapport DGESCO ne communique pas les données statistiques récoltées selon une distinction de genres. Or nous avons vu à quel point celles-ci se révélaient importantes. Dès lors, comparer des résultats masquant ces différences n'aurait aucune valeur.

REPRÉSENTATIONS ET PRÉFÉRENCES DES ÉLÈVES DANS LE PROCESSUS D'ORIENTATION

La méthode de présentation retenue est la même que pour la section précédente. Les questions relatives aux représentations et aux préférences des élèves sont abordées les unes après les autres, et font l'objet d'une description des résultats puis d'une interprétation. Nous proposons ensuite de discuter un certain nombre d'hypothèses au regard des données statistiques de notre échantillon et de celui du rapport DGESCO quand cela est possible.

Présentation des données et interprétation

Choix du monde professionnel projeté

(Q24 : une réponse parmi 4 possibilités)

Résultats :

28,9% des enquêtés préfèrent travailler dans la fonction publique, 17,8% en entreprise du secteur privé et 28,6% préfèreraient se mettre à leur compte (restent 17,3% des réponses « Autre »). La préférence pour la fonction publique est plus fréquente chez les filles (41,7%) que chez les garçons (18,1%) et reste similaire dans les deux voies. Le choix de la spécialité en voie professionnelle n'a donc pas d'incidence sur le résultat pour chaque genre. Le choix de travailler en entreprise est deux fois plus important chez les garçons, qui le formulent pour 22,9% d'entre eux, contre seulement 11% chez les filles. Le désir de se mettre à son compte est beaucoup plus fréquent en voie professionnelle (37,9%) qu'en voie générale (25,2%). Les réponses « Autre » sont avant tout le fait d'élèves de la voie générale (20,9% contre 7,9%).

Interprétation :

L'attrait pour la fonction publique et le choix d'être indépendant sont les deux réponses les plus formulées. Cependant, il ne faudrait pas lier trop vite le choix de se mettre à son compte avec l'orientation en voie professionnelle, puisque les filles de la voie professionnelle privilégient à 44,1% la fonction publique plutôt que de se mettre à son compte (35,3%) ; parallèlement, les garçons de la voie professionnelle choisissent en deuxième position la fonction publique, qui n'est que troisième chez les garçons de la voie générale. La distinction structurante est donc avant la question du genre : les filles ont une nette préférence pour la fonction publique (41,7%), contre 25,2% à l'indépendance, et seulement 11% au travail en entreprise, alors que les garçons, privilégient de se mettre à leur compte pour 31,9%, avant le travail en entreprise (22,9%) et la fonction publique (18,1%).

Idée du métier

(Q25)

Résultats :

53% des élèves enquêtés ont une idée précise du métier qu'ils souhaitent exercer plus tard, mais cette donnée cache une différence importante entre les garçons qui savent précisément quel métier exercer à 58% (dont 66,2% hors EN et 54,2% EN), contre seulement 47,9% des filles. La distinction EN/hors EN joue aussi puisque 58% des élèves hors EN ont une idée précise contre 50,4% des élèves EN. La connaissance du domaine dans lequel ils veulent travailler se retrouve chez 29,7% des enquêtés. On constate que les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir une idée de ce domaine, ce qui équilibre alors le rapport entre les genres du point de vue d'une connaissance de leur devenir professionnel (métier ou domaine), puisque alors les garçons sont 85,1% à en voir une idée contre 80,4% des filles. Enfin 14,7% des élèves enquêtés n'ont aucune idée du métier ni du domaine, et les filles sont proportionnellement un peu plus nombreuses que les garçons (12,2% contre 17,%). Les élèves de l'EN sont aussi plus nombreux que les élèves hors EN.

Interprétation :

La proximité avec le monde professionnel n'est pas un critère décisif de la connaissance précise ou non, du métier que les élèves souhaitent exercer plus tard, beaucoup moins en tout cas que ce à quoi on pourrait s'attendre.

La poursuite d'études

(Q31/32)

Résultats :

On constate que 12,7% des élèves enquêtés souhaitent arrêter leurs études après le diplôme préparé cette année. S'ils ne sont que 6,1% en 3ème G, les 2nde GT sont 15,1% (souhaitant donc s'arrêter après le bac), les BEP1 sont 22,2% et les BEP term 17,6%. Il n'y a pas de différence significative entre garçons et filles. Les raisons de cet arrêt des études qui sont invoquées sont les suivantes : la lassitude est évoquée par 62,2% des élèves, l'envie de travailler par 62,2%, le fait d'être en âge de travailler par 46,7% et les résultats scolaires insuffisants par 40%. Le fait qu'un diplôme supérieur ne soit pas nécessaire pour exercer le métier projet est évoqué par 24,4% des élèves, l'obligation que cela entraînerait de déménager par 20% et enfin la contrainte financière sur la famille par 4,4%. Il est risqué d'affiner l'analyse au niveau des voies d'orientation car les effectifs deviennent trop restreints. On peut simplement préciser qu'au sein de la voie professionnelle, les deux raisons les plus invoquées quant à l'arrêt des études sont d'abord la lassitude (à 77,8%) et l'envie de travailler (à 72,2%) ; en voie générale, ce sont avant tout les deux mêmes réponses, mais elles sont moins accentuées (un élève sur deux). Enfin, on ne constate pas de différence importante entre garçons et filles , si ce n'est que la lassitude est un peu plus présente dans les réponses des garçons.

Interprétation :

Le résultat marquant ici est le souhait très majoritaire des élèves de la voie professionnelle de continuer après l'obtention de leur BEP. C'est la spécificité du BEP que de préparer à un première professionnelle puis à un bac pro, mais ce diplôme permet aussi en théorie d'être immédiatement employable sur le marché du travail. Le choix est donc laissé aux élèves d'arrêter ou non leurs études. Le résultat est très net ici : 81,1% des élèves de la voie professionnelle souhaitent poursuivre.

Âge souhaitable de fin d'études

(Q37)

Résultats :

Pour 78,7% des élèves enquêtés, l'âge jusqu'auquel il est souhaitable de poursuivre ses études se situe entre 20 et 25 ans. 1,4% le situe à 16 ans, 11,6% à 18 ans (ce sont majoritairement des garçons de classe de 3ème G et 3ème agricole) et 8,4% à 26 ans et plus. Au sein de notre échantillon, 29,9% des répondants jugent que c'est à 20 ans qu'il faut terminer ses études. C'est la réponse de 39,4% des élèves de la voie professionnelle (46% des garçons de la filière et 26% des filles) et de 26,4% des élèves de la voie générale. L'âge souhaitable est de 23 ans pour 27% des élèves enquêtés. Le groupe surprenant au sein de cet effectif est celui des filles de la voie professionnelle, qui sont 44% à faire cette réponse, contre 29% en voie générale ou 18,3% de garçons de la voie professionnelle. Enfin l'âge de 25 ans est la réponse de 21,8% des élèves, avec une forte différence entre les deux voies puisque 24,8% des élèves de la voie générale font ce choix contre 13,8% en voie professionnelle (dont seulement 8,8% des filles).

Interprétation :

On constate que la représentation qu'ont les élèves de l'âge jusqu'auquel il est souhaitable de poursuivre ces études n'est pas entièrement liée aux possibilités qu'ils ont à titre personnel au moment où ils répondent. En effet, si près de 40% des élèves de la voie professionnelle jugent que le bon âge est 20 ans, âge qui correspond logiquement à une sortie avec un bac professionnel, ils sont encore 41,5% à juger qu'il est souhaitable de continuer plus longtemps. Les élèves de la voie générale sont dans la grande majorité favorables à une sortie après le bac, mais sont très partagés sur le bon âge : pour un quart d'entre eux environ c'est 20 ans, pour un autre quart 23 ans, et un autre quart 25 ans. Il n'y a donc pas de plébiscite pour des études longues.

Optimisme et pessimisme

(Q38)

Résultats :

77,9% des 335 élèves ayant répondu se déclarent optimistes sur leur avenir professionnel. La différence entre voies générale et professionnelle est faible, mais révèle que les élèves de la voie professionnelle sont plus optimistes (80,4%) que les autres (77%). Un écart entre élèves EN et hors EN se joue dans les même proportions, avec plus de témoignages d'optimisme hors EN. Une dernière différence, plus importante, sépare filles et garçons, puisque ceux-ci se disent optimistes à 82,4%, les filles seulement à 72,6 (76,5% en voie professionnelle, 71,5% en voie générale).

Interprétation :

Le sens de ces résultats dépend évidemment du sens que les élèves ont accordé à la question : que signifie pour eux être « optimiste sur son avenir professionnel » ? Cela signifie-t-il s'imaginer heureux et épanoui dans son travail, ou simplement être confiant dans le fait d'avoir un emploi pour lequel on aura été formé ? Les résultats divergeraient probablement fortement selon les deux significations. On ne peut donc s'en tenir qu'à un sentiment très général de relative confiance dans l'avenir. De ce point de vue, les différences observées entre voies d'orientation ou appartenance EN et hors EN peuvent s'expliquer par la plus grande proximité au monde de l'entreprise dont bénéficient ces élèves. Celle-ci peut générer une plus faible inquiétude quant à l'avenir professionnel, soit par une meilleure connaissance et expérience du milieu professionnel, soit du fait des formations qui peuvent, si les élèves le désirent, être plus courtes, réduisant l'incertitude.

L'écart entre garçons et filles reste difficilement explicable. Les perspectives d'emploi plus restreintes pour les filles suffisent-elles à expliquer un sentiment si général ? C'est en tout cas l'une des hypothèses explicatives de l'écart observé.

Vie à 25 ans

(Q39 : oui/non)

Résultats :

Les aspirations générales auxquelles ne souscrivent pas de manière significative les élèves enquêtés sont l'activité politique (5,1%), la célébrité (22,9%), l'engagement humanitaire (23,5%) et la vie à l'étranger (28,9%). Les avis sont plus partagés en ce qui concerne le fait de vivre à la campagne (43,6%, mais avec un écart important entre filles – 32,5% – et garçons – 53,7%), vivre en ville (51,6% au total – 61,3% pour les filles dont 73,5% des filles en voie professionnelle – et 43,1% pour les garçons), et occuper un poste important (53,5% – plus valorisé en voie professionnelle – par 61,1% et plus encore par les filles – qu'en voie générale – par 50,8%). Les trois aspirations sur lesquelles se forme une très large majorité sont le fait de fonder une famille (72,5% mais 88,2% des filles de la voie professionnelle), être propriétaire (74,2%) et être autonome (85%, davantage encore valorisé par les filles – 89,6% – que par les garçons – 81,4%).

Interprétation :

C'est au regard des données de niveau national que la plupart de ces résultats peuvent prendre une signification, établissant alors d'éventuelles spécificités dans les aspirations des élèves de notre échantillon. On peut cependant remarquer que le mode vie largement privilégié (et davantage encore par les filles) est celui, assez classique, d'une vie de famille en toute indépendance financière et matérielle. Les filles de la voie professionnelle semblent aspirer le plus nettement à un mode de vie urbain, refusant de sacrifier leur carrière au profit d'une vie de famille, mais sans faire le sacrifice inverse non plus, espérant en réalité allier les deux.

Fonctions attendues du métier projeté

(Q40 : 3 choix maximum parmi 9)

Résultats :

Parmi les 10 propositions, 6 sont retenues par moins de 7% des élèves. Ainsi, le fait de pouvoir travailler sans changer de région (une attente de leur métier pour 1,5% des enquêtés), de décider soi-même de la manière dont on fait son travail (7%), d'avoir du temps libre pour autre chose (hors vie de famille – 4,3%), la sécurité de l'emploi (4,1%), se faire beaucoup de relations (4,3%) ou voyager beaucoup (6,8%) sont les avantages du métier projeté qui ne sont absolument pas attendus ou espérés en priorité. Deux propositions recueillent un peu plus de réponses : avoir du temps libre pour la vie de famille (l'une des trois principales exigences pour 11,7% des enquêtés, davantage valorisée par les filles – pour 14,3% d'entre elles – et très valorisée par les élèves de MFR vivant souvent en internat) et travailler dans un cadre agréable (pour 13,8% des enquêtés). Les deux propositions qui figurent le plus souvent parmi les trois réponses possibles sont le fait de gagner beaucoup d'argent et le fait de travailler dans un domaine qui passionne l'élève. La première est choisie par 22,7% des enquêtés, mais avec une grosse différence entre les filles de la voie générale (17,9%) et toutes les autres catégories (25% en moyenne).

Interprétation :

1/ La difficulté majeure d'interprétation tient ici au fait qu'on ne sait pas dans quelle mesure l'élève choisit ses réponses en fonction des représentations qu'il a de ce que le métier qu'il choisit peut effectivement lui permettre, ou si ce sont des préférences générales déconnectées du métier projeté. On peut certes imaginer que les deux dimensions sont liées, mais il se pourrait que certains métiers très fortement désirés soient incompatibles avec l'une des propositions, pourtant fortement valorisée par l'élève enquêté. Ainsi celui qui espère avant tout devenir pilote de ligne peut avoir une représentation de ce métier comme incompatible avec une vie de famille, bien que ce soit là une exigence forte à ses yeux. Méthodologiquement, on peut espérer cependant que de tels conflits de désirs soient marginaux.

2/ Ce qu'on peut tirer de ces données est finalement que les deux éléments les plus importants sont l'intérêt du métier et une bonne rémunération. La préférence pour la proximité dans le choix du métier est une hypothèse largement rejetée ici.

Enfin l'existence une catégorie particulière que serait celle des filles en voie générale, qui n'était confirmée pour le moment qu'en creux, trouve ici, à travers la question des attentes relatives au métier choisi, une base assez solide.

Représentations du diplôme

(Q42)

Résultats :

- « Un bon diplôme, c'est celui qui permet de choisir entre des emplois de spécialités différentes » : 75,1% de élèves sont d'accord avec cette proposition, et il n'y a pas de différence importante entre voies ou genres.

- « Plus on est diplômé plus on aura de rendement » : 50,1% des enquêtés acquiescent à cette affirmation ; mais si 52,7% des élèves de la voie générale sont d'accord, 43,2% seulement de ceux de la voie professionnelle les suivent.

- « Un bon diplôme permet de s'adapter à ce que demande l'entreprise » : 68,3% acquiescent mais les élèves de la voie professionnelle le font davantage, à 73,7% (contre 66,3% pour la voie générale). Ce sont les garçons de cette voie qui sont les plus nombreux à être d'accord (80,3%). Chez les filles, celles de la voie générale sont légèrement plus nombreuses à accepter cette proposition (68,2% contre 61,8%).

- « Les plus diplômés, non nécessairement les plus compétents, obtiennent les meilleurs emplois » : 50,7% se disent d'accord avec cette proposition ; seule la catégorie des filles de la voie professionnelle s'écarte de la moyenne, avec un taux d'approbation de seulement 38,2%.

- « L'employeur cherche le salarié qui a les bonnes compétences, pas celui qui en a le plus » : 59,8% des élèves s'accordent avec cette affirmation, sans différence entre les voies ; en revanche, 54,6% des filles acquiescent, contre 64,4% des garçons.

- « Quand on a des responsabilités, on est mieux payé » : c'est une vérité pour 68,3% des enquêtés, mais pour davantage d'élèves de la voie professionnelle (73,7%) que de la voie

générale (66,3%). On retrouve cette différence selon les voies parmi les garçons, pas parmi les filles.

Interprétation :

1/ Le premier commentaire se doit d'être d'ordre méthodologique, car la complexité grammaticale de certaines formulations dans les propositions faites nous rendent sceptiques quant au sens que certains élèves ont pu leur accorder. Les résultats seront donc à prendre avec beaucoup de prudence. En effet, la première affirmation, par exemple, laisse un doute quant à l'objet réellement visé : s'agit-il de savoir ce qu'est un bon diplôme *en général* ? ou *le* bon diplôme, c'est-à-dire celui qu'il faut avoir. La quatrième, elle, contient en réalité deux propositions différentes : a) les plus diplômés obtiennent les meilleurs emplois, b) les plus diplômés ne sont pas nécessairement les plus compétents. Il y a de bonnes chances pour que des élèves soient d'accord avec l'une seulement de ces deux positions. Comment alors interpréter le résultat final ?

2/ Il apparaît que pour la majorité des élèves le bon diplôme est celui qui donne les compétences dont l'entreprise a besoin, ce n'est pas le plus haut diplôme possible. Les élèves sont pris dans une double injonction : avoir un diplôme qui donne des compétences suffisamment larges pour changer de spécialité si besoin, c'est-à-dire s'adapter au marché du travail mais surtout à l'entreprise, et parallèlement avoir les compétences recherchées par l'employeur. L'idée qui sous-tend cette argumentaire est la représentation d'un employeur qui cherche des spécialistes de domaine, adaptables, non des super diplômés à former ni des hyper-spécialisés trop limités dans l'étendue de leurs compétences.

3/ Enfin on constate une tendance plus marquée chez les élèves de la voie professionnelle, à lier le bon diplôme aux attentes de l'entreprise davantage qu'aux compétences en général. Leur proximité avec le monde de l'entreprise, justement, explique probablement cette représentation.

Hypothèses

Comme dans la partie consacrée aux influences pesant sur le choix d'orientation, nous formulons à l'issue de la présentation et de l'interprétation de ces résultats des hypothèses qu'il s'agit de tester sur notre échantillon, et lorsque cela est possible sur celui du rapport DGESCO représentant le niveau national.

L'hypothèse de la voie professionnelle comme voie courte

Parce que le CAP et le BEP sont des diplômes reconnus sur le marché du travail, après l'obtention desquels les élèves peuvent espérer être embauchés, on pourrait faire l'hypothèse que la voie professionnelle est en réalité une voie courte, de deux années à l'issue desquelles les études s'arrêtent. Associée à l'idée selon laquelle les élèves de la voie professionnelle sont en échec scolaire et sont pressés de travailler, on serait presque tenté d'oublier l'existence du bac professionnel et des possibilités qui suivent de poursuite d'études. Les résultats de l'enquête infirment très clairement cette hypothèse et indiquent tout au contraire qu'une grande majorité d'élèves de BEP (nous n'avons pas enquêté d'élèves de CAP pour lesquels la poursuite vers un bac pro est en théorie impossible) souhaitent continuer après l'obtention de leur diplôme. Rappelons en effet que 81,1% des élèves de la voie professionnelle enquêtés souhaitent poursuivre après le niveau

BEP. C'est ce que confirment aussi les réponses sur l'âge souhaitable de fin d'études : 20 ans principalement pour les garçons, et 23 ans pour les filles. Cette attirance pour les études plus longues que les seuls CAP ou BEP ne semble pas être à chaque fois simplement une préférence quant à son propre parcours, mais entre dans un ensemble de représentations liées au monde du travail qui valorise les diplômes permettant d'acquérir des compétences suffisamment larges pour s'adapter, sans pour autant perdre de vue la nécessité de répondre aux besoins de l'entreprise. Le choix du bac pro correspond bien à ce système de croyances. La poursuite d'études jusqu'à 23 ans, davantage projetée par les filles, implique une bifurcation vers la voie technologique et reste parfaitement cohérente avec les représentations majoritairement constatées sur le rôle du diplôme et les attentes du monde économique. L'hypothèse de la voie professionnelle comme voie courte méconnaît donc les préférences des élèves et la cohérence de leur système de représentations.

Au niveau national, l'âge de la poursuite d'études souhaitable pour les élèves de la voie professionnelle infirme tout autant l'hypothèse proposée : en effet, les élèves de CAP/BEP de l'EN estiment à 44,4% que 20 ans est le bon âge et à 27,8% que 23 ans est le meilleur âge. Hors EN, 20 ans est la réponse de 36,3% des BEP/CAP et 23 ans celle de 32,2% d'entre eux. L'enquête a aussi interrogé les élèves de terminale professionnelle et BP. Ces résultats confirment une nouvelle fois la non pertinence de l'hypothèse de la voie professionnelle comme voie courte, puisque les élèves de bac pro et BP estiment à 50,9 que le bon âge pour arrêter ses études est 23 ans ! Et c'est la réponse de 39,6% des élèves de BP ou bac pro hors EN. Les intentions réelles des élèves enquêtés confortent le constat précédent : 75,4% des élèves de BEP/CAP EN et 70% des BEP/CAP hors EN n'envisagent pas d'arrêter leurs études après l'obtention de leur diplôme. Les élèves de terminale professionnelle et de BP sont 64% EN et 44% hors EN. Les statistiques recueillies au niveau national infirment donc elles aussi l'hypothèse proposée.

Ces résultats permettent par ailleurs de montrer que sur ce premier point notre échantillon est légèrement différent de celui du rapport DGESCO : l'âge souhaitable de fin d'études est moins centré sur celui de 23 ans, comme au niveau national, les réponses sont davantage dispersées, mais elles sont aussi plus nombreuses pour l'âge de 25 ans ; les élèves de la voie professionnelle, notamment, sont plus favorables à la poursuite d'études dans notre échantillon qu'au niveau national.

L'hypothèse du triptyque « diplôme – compétences – emploi »

L'idée est ici que le diplôme a pour fonction de délivrer des compétences, et que ces compétences ont pour fonction de permettre l'emploi. En d'autres termes, le diplôme doit permettre l'employabilité grâce aux compétences dont il implique l'acquisition. Ainsi cette hypothèse en écarte d'autres, du type « niveau de diplôme – emploi – spécialisation » qui met l'accent sur la formation plus spécialisée au sein de l'entreprise après embauche sur la base d'un niveau de diplôme assurant des compétences larges mobilisables par le nouvel employé pour sa spécialisation, ou encore « spécialisation – emploi – compétences plus larges » qui insiste sur la nécessité d'être avant tout formé sur une spécialité grâce à laquelle on sera embauché, et c'est ensuite dans le cadre de cet emploi que les compétences plus larges pourront être acquises, ou enfin, dans un dernier exemple, « métier – diplôme – emploi », qui pose que la formation doit être spécialisée sur un métier, auquel correspond un diplôme, et que sur la base de cette correspondance métier/diplôme l'emploi sera possible. On comprend l'enjeu de la formation professionnelle (ou formation tout au long de la vie) dans la fabrication de ces différentes logiques de l'articulation formation-emploi. Elle peut jouer le rôle légitimant de la focalisation sur la spécialisation ou le métier, elle peut aussi compenser l'absence de spécialisation au cours de la formation et permettre alors l'adaptation de l'employé aux besoins de l'employeur, etc.

Le triptyque proposé est-il celui que partagent les élèves enquêtés ? Il semble bien que ce soit effectivement le cas, puisqu'ils pensent qu'il faut avoir des compétences suffisamment larges pour pouvoir changer de spécialité, mais ils restent conscients que l'employeur ne cherche que les compétences dont l'entreprise a besoin. Autrement dit, les élèves enquêtés continuent à penser en termes de domaine de spécialisation au cours de la formation, ce qui ne renvoie pas nécessairement à une logique de diplôme, plutôt qu'en termes de métier, de spécialisation au cours de la formation. Le credo pourrait être : « spécialiste mais pas trop ! », pour s'adapter aux fluctuations du marché du travail et surtout aux besoins de l'entreprise mais convaincre les employeurs qu'ils ont des compétences.

Au niveau national, on retrouve globalement les mêmes grandeurs, sauf pour la proposition n°5 (l'employeur cherche les compétences dont il a besoin), qui reçoit 67,6% de réponses contre seulement 59,8% dans notre échantillon. L'essentiel est que ces données confirment la pertinence du triptyque proposé. On ne saurait trop renvoyer aux interprétations proposées dans le rapport DGESCO sur les résultats statistiques relatifs à la représentation du diplôme (p.123-124, et p.162).

L'hypothèse de la préférence pour la proximité

Cette hypothèse pose que les élèves ont, dans leurs choix d'orientation, la tentation de privilégier les options qui les conduisent le moins loin possible de là où ils vivent. Notons qu'il s'agit bien d'une préférence, qui ne prend absolument pas en compte la question des contraintes réelles pesant sur la mobilité des élèves. La consultation des résultats de l'enquête livre un commentaire sans discussion : l'hypothèse est totalement infirmée. Travailler sans changer de région est la dernière des attentes que les élèves formulent à propos du métier qu'ils souhaitent exercer. On pourrait rétorquer que les élèves savent que leurs études, de toutes manières, les emmèneront loin de leur région. Or lorsqu'on s'intéresse aux élèves qui ne souhaitent pas suivre ces études et préfèrent s'arrêter, on constate qu'ils ne sont que 20% à arrêter après obtention du diplôme préparé parce que la poursuite d'études les obligerait à déménager. Cette réponse, de plus, n'était pas en concurrence avec d'autres (mode oui/non), contrairement à la question précédente.

Cette absence de préférence pour la proximité dans les réponses des enquêtés se retrouve-t-elle au niveau national ? Le rejet de l'hypothèse est effectivement confirmé, mais il se fonde sur des chiffres différents : travailler sans changer de région est une attente du métier projeté obtenant 7,1% des réponses (3 choix possibles parmi 10), ce qui est plus que dans notre échantillon, mais en revanche, les élèves souhaitant arrêter leurs études après le diplôme préparé, au niveau national, ne sont que 4,5% à déclarer qu'il s'agit d'éviter un déménagement.

Remarques finales

Cette section a permis de prendre la mesure des représentations et des préférences des élèves de notre échantillon, qui expliquent en partie aussi les choix d'orientation opérés. À travers les taux de réponses aux questions qui concernent le métier et les études projetés, les attentes et aspirations plus générales et le rôle des diplômes, nous avons confirmé une fois de plus la pertinence de la différenciation des publics en quatre catégories. L'ensemble de ces éléments nous a permis ensuite de tester trois hypothèses (retenues parmi d'autres), qui reprennent des idées répandues et assez largement diffusées aussi bien localement qu'aux niveaux régional et national. Elles concernent la

brièveté des formations professionnelles, le rapport entre diplôme, compétences et emploi, et la faible mobilité des élèves de ces territoires. Les résultats de l'enquête font état de préférences, chez les élèves de la voie professionnelle, pour des études allant au moins jusqu'au bac professionnel, voire au-delà, ce qui laisse penser que s'il n'y a que peu de poursuites d'études, ceci n'est pas le fruit d'un choix mais davantage celui de contraintes. Deuxièmement, l'enquête montre que la représentation du rapport entre diplôme, compétences et emploi est pensé par les élèves de manière fonctionnaliste : l'obtention du diplôme a pour fonction l'obtention de compétences qui visent elles-mêmes l'obtention d'un emploi ; le choix du diplôme se fait cependant avant tout selon des critères d'intérêt pour la spécialité, ce qui est une attente forte aussi du métier projeté. Le diplôme et la formation sont donc pensés aussi par les élèves en termes de contraintes et de logiques économiques. Enfin la faible mobilité constatée ne peut être imputée à une préférence pour la proximité, qu'on ne retrouve à aucun moment dans les réponses au questionnaire.

Une réflexion et un travail d'enquête rigoureux sur les *contraintes* réelles et perçues apparaît alors nécessaire, non seulement pour approfondir l'analyse des hypothèses évoquées, mais plus largement pour saisir les conditions de la formulation de choix, de l'accès à l'information ou au conseil et de la capacité des élèves à s'en saisir.

CONCLUSION

Pour terminer cette deuxième partie consacrée à la parole des élèves, on peut reprendre de manière synthétique les enseignements tirés quant aux différentes hypothèses qui ont été testées à la fois sur notre échantillon et sur celui du rapport DGESCO. Le tableau suivant permet de rassembler l'ensemble de ces conclusions :

	Test au cours de notre enquête	**Test auprès de l'échantillon DGESCO**	**Conclusion**
Hypothèse de la différenciation des publics	Confirmée	Non vérifiable pour la distinction de genre	Validée
Hypothèse du processus d'orientation tridimensionnel	Confirmée	Non vérifiable entièrement	Validée
Hypothèse de l'orientation choisi/subie	Confirmée pour les garçons de la voie professionnelle	Non vérifiable	Validée pour une catégorie
Hypothèse de la reproduction familiale	Non confirmée – modèle parental infirmé	Non confirmée – modèle parental infirmé	Non validée
Hypothèse du mimétisme générationnel	Confirmée pour les élèves de la voie professionnelle	Vérifiée pour les élèves de la voie professionnelle	Validée pour une catégorie
Hypothèse du pouvoir parental	Non vérifiable – Omniprésence pour les filles de la voie générale	Non vérifiable	Non vérifiable
Hypothèse de la centralité des professeurs principaux	Infirmée pour les 3ème et les garçons	Non vérifiable	Invalidée pour plusieurs publics
Hypothèse de l'inutilité des COP	Infirmée	Infirmée	Invalidée
Hypothèse de l'information inadéquate	Débat sur l'appréciation finale	Débat sur l'appréciation finale	Débat sur l'appréciation finale
Hypothèse de la voie professionnelle comme voie courte	Infirmée	Infirmée	Invalidée
Hypothèse du triptyque fonctionnel « diplôme – compétences – emploi »	Confirmée	Confirmée	Validée
Hypothèse de la préférence pour la proximité	Infirmée	Infirmée	Invalidée

PARTIE 3.

ORIENTATION :

LE POINT DE VUE DES OPERATEURS

Cette troisième partie du rapport rend compte des entretiens réalisés dans le cadre de cette enquête. Conduits sur la base d'un questionnaire semi-directif, ces entretiens ont permis de rencontrer une large gamme d'acteurs sur les trois zones d'emploi de Bergerac, Sarlat et Terrasson. La matière empirique qui sera exposée ici a été répartie selon une ligne de clivage qui recouvre la segmentation du champ de l'orientation entre orientation en formation initiale et après. Pour le dire autrement, nous distinguerons dans cette partie entre les acteurs rencontrés au sein des établissements d'enseignement et de formation ainsi que ceux du domaine de l'orientation scolaire d'une part. D'autre part, nous rendrons compte dans un second temps des points de vue provenant de l'environnement de ces établissements.

En guise de remarque liminaire finale, nous rappellerons ici que la matière proposée fait état de discours portés par des acteurs « situés » (géographiquement, institutionnellement, fonctionnellement, etc.). Il ne s'agit pas de rendre compte d'une « vérité » mais du regard que ces acteurs portent sur les problématiques liées à l'orientation dans leur environnement immédiat.

REPRÉSENTATIONS EN MATIÈRE D'ORIENTATION PORTÉES PAR LES ACTEURS DANS ET SUR L'INSTITUTION SCOLAIRE

Les représentations constituent le premier grand domaine d'investigation sur lequel il importe de se pencher dans une perspective de restitution des entretiens notamment dans une démarche visant à livrer une vision panoptique de l'orientation sur un espace social et géographique donné, ici la Dordogne. En effet, l'univers des représentations que portent les acteurs nous informe sur leurs pratiques, sur les valeurs qu'ils attribuent à leur action et sur la façon dont ils perçoivent le problème social auquel ils sont confrontés. Face à un problème social – l'orientation – qui met en jeu de manière cruciale la relation entre individus et société, fût-elle locale, prendre en considération le champ des représentations sociales contribue à éclairer les fondements cognitifs sur lesquels se bâtit cette relation.

Cette partie du rapport est consacrée à la restitution des entretiens conduits auprès des structures d'enseignement, qu'elles relèvent ou non du ministère de l'Éducation nationale. Les observations rapportées ici sur le champ des représentations s'adressent donc à ce segment des acteurs rencontrés dans le cadre de cette étude. En d'autres termes, nous visons ici à rendre compte de la manière dont les personnels des établissements d'enseignement (chefs d'établissement, professeurs principaux) et des structures de l'orientation qui leur sont institutionnellement rattachées perçoivent la problématique de l'orientation scolaire. Pour conduire ce travail de restitution, leurs propos sont organisés de manière analytique autour de six facteurs qui constituent autant de contraintes perçues par les acteurs comme structurant le champ de l'orientation :

- les valeurs et concepts,
- les facteurs systémiques liés à l'organisation de l'enseignement public,
- les logiques liées à l'organisation des établissements,
- le rôle particulier de l'échec scolaire comme contrainte à l'organisation de l'orientation,
- le rapport problématique à l'insertion professionnelle,
- le rôle dévolu aux différents acteurs de l'orientation (parents, élèves, professionnels).

Les valeurs et concepts liés à l'orientation

En commençant par le plus haut niveau logique des représentations que constituent les valeurs et les concepts que les individus interrogés évoquent, il se dégage une première constatation massive. Il apparaît en effet qu'on ne parle guère conception théorique de l'orientation en dehors d'un entretien conduit avec un conseiller d'orientation psychologue du CIO de Bergerac. Les autres acteurs interrogés ne renvoient ni spontanément, ni lorsqu'ils sont plus directement interrogés sur ce point, à une théorie d'action explicite en matière d'orientation.

Du côté du CIO, on explicite volontiers la posture en regrettant, semble-t-il, sa position aujourd'hui minorée :

« La tendance générale, c'est plutôt échapper à la psychologie clinique. Il faut qu'il y ait une personne ici ou là qui se batte pour maintenir ça » (CO-P).

Quitte à pointer d'ailleurs sur un registre critique les paradigmes dominant les pratiques en matière d'orientation scolaire :

« Les idées toutes faites sur l'orientation sont martelées, éducation à l'orientation ça ils y ont droit sous toutes les coutures, c'est la bonne parole quoi ! » (CO-P).

Les autres acteurs interrogés ne renvoient pas dans leur discours à un corps de concepts explicitant leur intervention et font davantage état d'interrogations pragmatiques quant à la conduite d'une action visant à orienter les élèves. La définition même du terme d'« orientation » n'est jamais évoquée par nos interlocuteurs. Il semble que soit pratiquée l'orientation sans articuler cette pratique à une réflexion conceptuelle et générique sur l'orientation scolaire. Ce qui ne signifie en aucun cas que cette pratique ne soit pas réflexive. Au contraire, nos interlocuteurs sont volontiers interrogatifs sur leur rôle et sa portée auprès des élèves :

« Je crois que c'est une question hyper difficile (aider au choix d'orientation*) parce qu'il faut tabler sur la personnalité de l'élève, sur ce qu'il veut. Et puis nous on sait, on est bien informé, on connaît maintenant…on sait que peut-être le mieux pour lui c'est autre chose…comment faire sans contraindre ? Non c'est dur ! »* (Professeur principal de lycée).

Comme l'indique la fin de cette citation, l'interrogation est souvent conduite sur le terrain de la contrainte qu'il peut sembler nécessaire d'exercer auprès des élèves pour les aider à structurer leur parcours scolaire, voire professionnel. La directivité de l'acte d'orientation est ainsi spontanément présente au cœur des interrogations des chefs d'établissements et des enseignants :

« *Influencer non, expliquer oui, prendre les statistiques, montrer que ce n'est pas avec le bac pro SER qu'on embauche, c'est le CAP, on peut avoir une influence, mais on n'influence pas »* (Responsable d'établissement).

Mais au fond, derrière la question de la directivité et de l'influence des personnels des EPLE sur les choix d'orientation des jeunes se profile une question-clé : qui doit ou devrait être l'acteur central du dispositif d'orientation ? Et pas seulement ici sur le point de savoir à qui doit bénéficier ce dispositif, mais surtout eu égard au rôle moteur devant (ou pas) être exercé par l'élève, quitte à ce que cette préoccupation s'exprime sur un ton polémique :

« Alors, ce que j'entends régulièrement à la radio qui me met hors de moi « on m'a mal orienté ». Ça fait 25 ans que les enfants peuvent choisir quand même. Et après il y a les parents. Que je sache ça fait belle lurette qu'on ne dit pas à un élève « tu vas faire ça ou tu vas faire ça ». On lui dit « tu peux ou tu ne peux pas ». Mais on n'impose pas » (Professeur principal de collège).

Pour conclure sur ce point, il est sans doute utile de rappeler les termes réglementaires dans lesquels l'institution scolaire publique a récemment réglé cette question en rappelant que le processus d'orientation est « mené » par l'élève :

Texte officiel

« L'orientation est le résultat d'un processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. La consultation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet.

Ce processus est conduit avec l'aide des parents de l'élève, de l'établissement scolaire, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire, et des personnels d'orientation. Des intervenants extérieurs au système éducatif apportent leur contribution aux actions d'information préparatoires à l'orientation »

(Article D 331-23, Décret du 23 mai 2006 relatif à la procédure d'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement publics).

L'éducation nationale : facteurs systémiques

Ce rappel à la règle n'est pas anodin dans la mesure où l'institution scolaire « Éducation nationale » cristallise les interrogations en matière d'orientation, en particulier sur des registres où le technique le dispute à l'idéologique. La litanie des critiques envers l'orientation telle que conduite dans les établissements d'enseignement secondaire est si récurrente et convenue qu'elle s'impose dans l'espace public comme un « quasi sens commun » avec ses éléments concrets et fantasmatiques. L'objet n'étant ici ni de déconstruire ce sens commun (le terrain périgourdin n'est ni suffisant, ni sans doute assez représentatif pour cela) ni d'en faire l'étalage, on se contentera de rappeler quelques points critiques qui relèvent d'une perspective systémique sur l'enseignement public.

Première critique, celle d'une gestion technocratique des cohortes où les affectations se font sur la base de critères administratifs :

« L'éducation nationale fait pas son boulot, au niveau accueil. Un gamin étranger qui arrive, on le met pas dans la classe qui correspond à son âge ! Et après, ils les foutent dehors, à 16 ans. Et après ils disent au CFA : CAP ! Insertion ! » (Responsable CFA).

La gestion administrative n'est pourtant pas le propre des établissements puisqu'il semble possible d'en pointer les effets systémiques en termes de gestion nationale des affectations non plus d'élèves mais de moyens financiers, ce qui au bout du compte revient un peu au même...

« On est sur un système pousse au crime, mais ça c'est l'Éducation nationale en général, puisqu'on détermine les moyens de l'établissement en fonction de sa structure divisionnaire. Donc, éventuellement, plus vous faites redoubler, plus vous avez de moyens ! et plus vous faites de remédiation, moins vous avez de moyens ! » (Inspection d'académie).

Ici se télescopent les logiques d'affectation des élèves et des moyens financiers dont l'équilibre relève en premier lieu des usages qui sont fait de l'affectation des élèves dans l'articulation entre politique académique et choix stratégique de l'IA-DSDEN qui joue en la matière un rôle central. Le découplage institutionnel des fonctions d'orientation et d'affectation[14]se complète ainsi d'un usage stratégique de leur articulation sur lequel nous reviendrons mais qui interroge de manière générale la sélectivité du système d'enseignement initial.

« Et en fait quand on parle d'erreur d'orientation, en fait on est en train de parler du dysfonctionnement, ou des contraintes de l'affection. On est dans deux mondes totalement différents » rappelle un responsable de CIO.

On relèvera ici qu'en dépit d'une responsabilité disjointe du chef d'établissement et de l'IA-DSDEN sur ces deux procédures, la frontière entre affectation et orientation est loin d'être étanche. D'une part l'affectation peut faire l'objet d'un usage stratégique par l'IA-DSDEN qui impacte les processus d'orientation, et d'autre part, les logiques propres des établissements en termes de remplissage des formations lient les procédures d'orientation individuelles aux décisions systémiques d'affectation. Le degré d'articulation ou d'étanchéité de ces procédures relève d'un choix politique à différents niveaux de l'institution scolaire.

Par ailleurs, comme le rappelle un responsable de l'orientation au sein de l'inspection d'académie, les logiques d'acteurs et d'établissement sont fortement liées pour générer un champ de contraintes pesant sur les choix d'orientation comme d'affectation des élèves :

« Le misérabilisme ambiant peut aller avec un élitisme forcené. C'est-à-dire 'oh la la, il y a des pauvres, ils ont beaucoup besoin d'être aidés, surtout sur le plan psychologique'. Et puis en même temps ce sont les mêmes qui en conseil de classe, s'ils se font casser (les pauvres) ben c'est pas grave. C'est la culture de l'établissement qui casse, et éventuellement, on y adhére ! (…) C'est-à-dire que finalement les établissements ils sont comme ils sont, les profs sont comme ils sont, et les établissements fonctionnent comme ils fonctionnent. Et nous à côté on peut être personnel d'orientation en appui pour les élèves en difficulté, sans savoir ce qui met les élèves en difficulté ! Moi j'ai envie de dire que 'les élèves en difficulté', c'est vraiment le pré-concept. Et en psychologie et en sociologie, ça ne veut strictement rien dire : un élève il est mis en difficulté dans un contexte particulier. Et si on le mettait ailleurs dans certains cas, il ne serait pas du tout en difficulté ! C'est là que je retrouve la question que vous posiez sur l'équité. C'est-à-dire qu'effectivement, moi je pense qu'un personnel d'orientation, il est là pour favoriser l'adaptation des élèves […], il est là aussi comme conseiller technique d'un chef d'établissement ».

Il convient ainsi de prendre en compte non seulement les forces institutionnelles qui contraignent les décisions d'orientation, mais aussi plus globalement le contexte dans lequel se structurent les décisions d'orienter les élèves. Local, familial, social, ce contexte est un déterminant central ; il conditionne tout autant les logiques institutionnelles que les pratiques d'orientation scolaire. C'est à ce titre qu'il convient de prendre en considération les propos de nos interlocuteurs sur les rôles des

---

[14] « *Le chef d'établissement prend ensuite les décisions d'orientation ou de redoublement dont il informe l'équipe pédagogique, et les notifie aux parents de l'élève ou à l'élève majeur* » art. D 331-34 ; « *L'affectation est de la compétence de l'inspecteur d'académie pour les formations implantées dans le département* » art. D 331-38, Décret du 23 mai 2006 relatif à la procédure d'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement publics.

établissements, de l'échec scolaire, de l'insertion professionnelle et des intervenants du champ de l'orientation.

L'Éducation nationale : des facteurs liés aux établissements

A l'issue de ces premières observations systémiques sur les pratiques d'orientation au sein de l'Éducation nationale, il apparaît que les logiques des établissements sont centrales. Il n'est donc pas inutile de revenir brièvement sur les représentations que nos interlocuteurs ont de ces logiques et d'enfoncer, ce faisant, un premier coin dans la distinction affectation/orientation. En effet, c'est bien au niveau de l'établissement que se percutent avec le plus d'évidence ces deux logiques. Si comme nous le rappelions, c'est bien au niveau de l'inspection d'académie que sont gérées les affectations, il n'empêche que les EPLE se retrouvent en première ligne pour assumer la gestion de ces deux logiques où il apparaît clairement qu'un lien de subordination s'établit au détriment de l'orientation. En d'autres termes, c'est plus facilement la gestion des places disponibles qui l'emporte sur le souhait de rencontrer les choix individuels d'orientation que l'inverse. Rien d'étonnant dès lors à ce que ce soient les responsables d'établissement qui évoquent spontanément cette articulation :

« L'orientation qui coule de source, c'est la poursuite d'études dans les bacs pro qui sont enseignés chez nous » (Responsable Lycée professionnel).

On notera au passage que la prévalence des logiques de filière se double d'une logique de places disponibles et ce y compris dans les établissements qui ne relèvent pas du ministère de l'Éducation nationale :

« On manque d'élèves, donc on fait tout pour garder et fidéliser nos élèves. Donc déjà c'est une orientation qu'on essaie de faire au sein de chez nous. Il n'empêche qu'on ne va pas orienter quelqu'un sur une filière si l'on sent qu'il ne va pas s'y plaire » (Responsable Lycée agricole).

Du coup, les pratiques d'orientation au sein de l'éducation nationale sont régulièrement critiquées pour leur caractère « clientélaire » et nos interlocuteurs regrettent une conception de l'orientation principalement centrée sur l'institution scolaire :

« Et je crois que tant que l'orientation sera faite par les gens de l'éducation nationale qui ont comme consigne de toute façon dans leur proposition en premier choix, un choix éducation nationale, on n'y arrivera pas » (responsable CFA).

Si cette logique est bien présente dans la gestion des établissements, on relèvera qu'elle « percole » dans les équipes pédagogiques et constitue une variable « naturellement » mobilisée pour évoquer la nature des conseils donnés aux élèves dans la réflexion qu'animent les professeurs principaux en termes d'orientation :

« *Les conseils ce sera plus en fonction de la filière présente ici. Pour les autres filières, c'est difficile de leur dire, 'Tiens tu vas être infirmière parce qu'on sait qu'il y a des possibilités'. Ce*

qu'on peut faire c'est dire 'attention, tu auras du mal dans telle et telle filière pour suivre la formation'. Mais concernant les emplois c'est un peu plus difficile » (Professeur principal, lycée).

Il ne faudrait pourtant pas en déduire que hors des établissements de l'Éducation nationale, la question de l'orientation soit réglée ou absente des politiques d'établissement. Ainsi, comme le rappelle un responsable, les MFR sont confrontées à la même interrogation et sont placées en situation de devoir la résoudre de manière autonome sans qu'une gestion intégrée n'offre son lot de ressources, de contraintes et de dysfonctionnements :

« On a encore des progrès à faire ici en matière d'orientation. Chaque MFR met en place son propre système » (responsable MFR).

En outre, les logiques d'établissement croisent une autre problématique qui interroge de plus en plus fortement la pratique des acteurs des établissement d'enseignement secondaire : celles de l'échec scolaire et de la difficulté à trouver une place, « sa » place, quand les performances scolaires ne sont pas au rendez-vous et que l'orientation se fait par défaut.

« *Les jeunes viennent ici faute de choix parce qu'ils n'ont pas été pris dans les autres collèges* » (responsable lycée agricole).

Quand l'échec scolaire interroge l'orientation

Parmi les reproches bien établis et souvent renvoyés aux équipes pédagogiques, celui de l'échec scolaire est particulièrement vif et touche les équipes pédagogiques au cœur de la mission qui leur est assignée.

« Je pense qu'on est conscient en tant qu'équipe pédagogique que de laisser 1 élève sur 3 sur le carreau en fin de seconde c'est pas une situation tout à fait normale! » (Responsable lycée).

Révélateur des difficultés de l'institution scolaire à conduire sa mission dans un contexte social et économique difficile, l'orientation devient un processus délicat où les enjeux se construisent en termes d'équité et d'hypothèque sur l'avenir. Par conséquent, la responsabilité pèse fortement sur les enseignants et la représentation qu'en ont certains se teinte ainsi d'une forme d'anxiété professionnelle.

« Moi ma hantise, en tant que professeur principal de troisième c'est : 'j'espère qu'à la fin de l'année je n'aurai pas induit une famille en erreur et qu'ils n'arrivent pas devant un mur dans 2 ou 3 ans'. Parce qu'on peut ne pas le mesurer tout de suite. Après, ça peut être au bout de 2 ou 3 ans : il n'arrive toujours pas à avoir son bac, ou il est dans une filière professionnelle dans laquelle il ne s'épanouit pas du tout et dans laquelle il se déscolarise, ça, c'est la grosse hantise ! (Professeur principal, collège).

« *Oui ça devient pesant d'être professeur principal de troisième. Il y a d'ailleurs beaucoup de collègues qui ne veulent pas* » (*idem*).

Les logiques de filières demeurent présentes au cœur de la problématique de l'échec scolaire et les représentations des personnels de l'éducation nationale peuvent ainsi se positionner dans une forme de critique aux consignes académiques s'ils présument que des risques d'orientation mal maîtrisée se profilent :

« Moi, je vais dire que j'ai les statistiques de Monsieur Lavergne, mais après, j'ai mes convictions personnelles. (…). Il ne fait pas de doute qu'il est bien d'orienter des élèves vers des secondes générales et technologiques. Si c'est pour que l'année suivante ils reviennent en seconde pro et qu'on est persuadé à 90 % que c'est ce qui va arriver, je ne suis pas trop d'accord pour ça. Pour l'élève pour lequel on est hésitant, dans les classes que vous avez vues tout à l'heure, il y a un élève qui a des résultats, les enseignants l'autre jour ont émis quelques réserves. Bon, moi je ne suis pas d'accord. Je pense qu'il peut tenter sa chance sans problème en seconde générale et technologique » (responsable de Collège).

Sans avoir besoin de rapporter ici plus de propos, il est clair que la problématique de l'échec scolaire est d'autant plus sensible qu'elle s'inscrit dans un contexte de marché du travail instable et faiblement maîtrisé par les acteurs publics comme privés, au sein duquel les mécanismes traditionnels de régulation (marchés internes, politique de l'emploi, gestion de la redistribution sociale articulée au salariat, etc.) sont perturbés. Le risque du chômage comme sanction immédiate de l'échec scolaire est présent dans les propos sur l'orientation. Si cette représentation semble s'imposer de manière forte, elle ne conduit pas pour autant à verser dans un adéquationnisme formation-emploi qui demeure discuté chez nos interlocuteurs …

L'insertion professionnelle comme contrainte

La question de l'insertion professionnelle se pose ainsi bien en termes de contrainte forte à l'orientation et confirme même parfois l'idée qu'on peut se faire d'une orientation réussie :

« Pour moi, il y a 2 critères : qu'on se sente bien dans le travail futur et surtout qu'on aille vers une branche où il y a du travail. Une orientation pas réussie c'est si on les retrouve dans une formation professionnalisante plus tard » (responsable lycée agricole).

Ceci étant les perceptions du monde du travail et surtout la prise de contact réelle avec ce dernier sont ambivalents et ce y compris pour les élèves. Ils semblent pouvoir relever tant d'une forme de deuxième voie que d'une possible mauvaise voie…

« *Une fois qu'ils ont goûté en alternance il est rare qu'ils veuillent retourner dans l'Éducation nationale. Mais l'alternance n'est pas faite pour tous. Tous les ans, on en a un ou deux qui repartent. Les exigences du monde du travail ne sont pas celles de l'Éducation nationale »* (responsable MFR).

En tout état de cause, la perspective d'une orientation fortement contrainte par un principe de réalité au regard de l'insertion sur le marché du travail rencontre des résistances bien connues au sein des personnels enseignants et d'orientation de l'Éducation nationale :

« Je trouverais grave de former des enfants pour le bassin d'emploi ça m'ennuie » (Professeur principal, collège).

« C'est pour ça que l'articulation formation-emploi cantonnée à la région m'effraie toujours, parce qu'elle est pertinente pour les moins diplômés ! » (CIO).

« Je ne souhaite pas être un agent d'orientation qui va obéir à des directives économiques » (Professeur principal, collège).

L'orientation : une affaire d'acteurs ?

Pour conclure cette première partie consacrée aux représentations que portent les agents des établissements scolaires sur l'orientation, il est utile d'évoquer brièvement la place qu'ils accordent respectivement aux différents protagonistes de ce processus complexe.

Les élèves

De manière générale, les élèves ne sont pas évoqués de manière spontanée comme les acteurs centraux des dynamiques d'orientation mais davantage des sujets soumis à des procédures aux déterminations complexes. Sans doute ne faut-il pas en inférer que la centralité de leur action n'est pas prise en compte par les acteurs des établissements scolaires rencontrés. Il n'est toutefois pas anodin de noter que ceux qui évoquent de manière explicite leur importance sont issus d'organisations extérieures à l'institution scolaire :

« Les faire travailler dans (leur) tête pour se projeter sur à la fois un projet de vie, et dans ce projet qu'est-ce que je mets en place, quel projet de formation, de profession, de travail (…) Je ne crois pas aux agents orienteurs, je crois que ce sont les jeunes qui s'orientent. Il faut leur donner les moyens de découvrir des choses, de se poser des questions » (responsable, CFA).

« On a déjà mis en place le rendez-vous avec les parents et le jeune, pour ne parler que d'orientation, sans regarder les notes. Faire entendre aux parents ce que le jeune a envie de faire, et prévoir une roue de secours. Faire prendre conscience au jeune et aux parents qu'il ne peut pas y avoir qu'un choix » (Responsable MFR).

Les parents

Si les élèves sont assez peu présents dans les représentations sur les acteurs-clés de l'orientation, les parents le sont bien davantage. Leur importance est rappelée et leurs responsabilités aussi…

« Les parents sont plus qu'associés, l'orientation c'est avant tout le problème des familles, l'orientation, c'est la responsabilité des parents avant tout » (Responsable lycée).

Au niveau de l'orientation, c'est surtout les parents qui ont le rôle principal, nous on donne des conseils, mais ils ne sont pas trop suivis (Professeur principal, collège).

« Il y a des fois où on a un regard, nous, professionnels, et les parents ils ont des yeux de parents, ils veulent le maximum pour leur enfant et ne sont pas toujours très objectifs. Il a 10 de moyenne et ils ne veulent pas qu'il aille en BEP. Même contre l'avis du gamin, parce qu'on a beau dire tout ce qu'on veut, les enfants rebelles et tout ça, à 14 ans, on écoute encore papa-maman, pour ça, pas pour ranger la game boy ! » (Professeur principal, collège).

Les professeurs et les agents d'orientation

Enfin, les enseignants sont de plus en plus identifiés, et s'identifient eux-mêmes, comme des acteurs-clés du processus d'orientation des élèves. Mais la reconnaissance de cette réalité ne se fait pas sans que ne soient rappelées les limites et les difficultés de cet investissement croissant.

« L'orientation : qu'on ne nous fasse pas porter des casquettes en plus, le boulot de prof c'est déjà quelque chose, être conseiller d'orientation c'est autre chose. Qu'on nous donne des outils oui mais qu'on ne nous fasse pas porter le poids. On est très mal placés,… on a toujours fait partie des bons élèves » (Professeur principal, lycée).

Derrière cette posture assumée parfois difficilement des professeurs et notamment des professeurs principaux se retrouvent la figure du conseiller d'orientation et la nécessité de ne pas confondre les rôles :

« Le discours qu'on va leur tenir ça va être un discours de prof tandis que eux ils voient la souffrance du gamin, nous on ne peut pas en tenir compte. Ils peuvent dire au conseiller d'orientation « moi je ne fiche rien », à nous (les profs principaux) ils ne peuvent pas le dire ». (Professeur principal, lycée).

La répartition des rôles autour des fonctions d'orientation ne se pose pas qu'à l'intérieur des établissements. Elle émerge aussi au détour d'une critique sur la faible densité des relations entre les professionnels du conseil et de l'orientation que sont les CO-P et l'environnement local des établissements :

« Les CO-P ne savent pas tout, ils sont souvent en concurrence avec d'autres secteurs de l'information que sont les ANPE, l'UNEDIC […] et au lieu de créer une synergie entre ces choses-là et se répartir les tâches et les formes d'intervention, chacun fait un peu tout » (responsable d'établissement, lycée).

Acteurs et institutions de l'orientation dans les établissements

La gouvernance complexe des services d'orientation du ministère de l'Éducation nationale dans l'Académie de Bordeaux

Par sa position centrale dans les procédures d'orientation qui sont examinées dans ce rapport, les services d'orientation de l'Éducation nationale font nécessairement l'objet d'une attention particulière.

La position du CSAIO dans sa relation aux CIO

Le Chef du Service Académique d'Information et d'Orientation (CSAIO) est chargé de trois missions sous l'autorité du Recteur d'Académie.

Il est en premier lieu conseiller technique du Recteur sur les problématiques liées à l'orientation et à ce titre il a pour tâche de :

« *(…) l'alerter sur un certain nombre de problématiques, de lui fournir les analyses ou les outils que le CSAIO pense pertinents pour une meilleure compréhension et analyse de ce qui se passe dans son Académie et à la demande du Recteur de lui faire des propositions telles qu'elles puissent s'intégrer dans la politique qu'il met en place* » (CSAIO, Académie de Bordeaux).

Il a ensuite pour charge de représenter le Recteur auprès de divers instances et partenaires régionaux.

Il a enfin pour fonction d'animer le réseau des CIO de l'Académie. A ce titre par exemple, il répartit les enveloppes budgétaires destinées aux CIO (d'État) qui sont en Aquitaine déconcentrées aux Inspections d'Académie. Toutefois, cette animation ne signifie que les différents CIO de l'Académie soient placés sous son autorité :

« *Animation, ce n'est pas un positionnement hiérarchique. Au nom du Recteur, il y a une fonction d'animation auprès des CIO sachant que la chaîne hiérarchique opérationnelle, c'est l'Inspecteur d'Académie qui formellement dans les textes est le 'patron' entre guillemets des conseillers et des CIO. Donc la fonction d'animation du CSAIO est très fonctionnelle, au moins de ce point de vue là* » (CSAIO, Académie de Bordeaux).

Il est aussi délégué régional de l'ONISEP et, en Aquitaine, responsable de la Mission Générale d'Insertion (MGI) chargée de la lutte contre le décrochage scolaire.

Un inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation qui ne gouverne pas les CIO et n'inspecte pas les COP

Au niveau de l'inspection d'Académie, l'IEN-IO se trouve dans une structure d'autorité elle aussi complexe. Placé sous l'autorité du Recteur et en résidence dans son département, l'IEN-IO n'est pas sous la tutelle du CSAIO.

« *Officiellement je suis en résidence dans le département de la Dordogne, mais je suis inspecteur pour le Recteur. Alors dans la réalité, ce n'est pas du tout ça. Nécessairement on travaille avec un Inspecteur d'académie, c'est un lien hiérarchique, et puis on travaille aussi en lien avec le CSAIO qui lui est le conseiller du recteur en matière d'information et d'orientation. (…) Officiellement mon supérieur hiérarchique – je fais comme les conseillers d'orientation vis-à-vis de moi – mon supérieur hiérarchique, c'est le Recteur. C'est-à-dire, si un CSAIO me dit quelque chose, je peux lui dire : 'c'est bien, mais je peux écrire au recteur que je ne suis pas d'accord'* » (IEN-IO).

L'IEN-IO de son côté n'exerce pas davantage de pouvoir hiérarchique sur les CIO et les COP. Il a pour fonction de contribuer à l'animation de ce réseau par des tâches d'évaluation, de formation et de conseil technique. Mais son lien avec ce réseau n'est pas de nature hiérarchique :

« *Officiellement aucune [*autorité hiérarchique*]. C'est-à-dire, moi je n'ai par rapport aux personnels d'orientation, qu'un lien fonctionnel. Puisque qu'un IEN/IO il a un lien fonctionnel avec les directeurs de CIO, mais un directeur de CIO, c'est un chef de service de l'inspection d'académie. Donc, à la limite, un directeur de CIO peut dire à l'IEN-IO : 'eh, oh, je ne te connais pas, c'est l'I.A mon patron'* » (IEN-IO).

Plus troublant, les missions dévolues à l'IEN-IO ne comprennent pas l'inspection des CIO et des CO-P :

« *Il n'y a pas d'inspection, non. (…) Je ne note jamais un conseiller, c'est uniquement le directeur qui va les noter, et administrativement, pas sur sa prestation (…). Il n'y a pas d'évaluation de la prestation d'un conseiller d'orientation* » (IEN-IO).

Une opacité qui laisse des marges de manœuvre aux acteurs de terrain

Cette opacité relative dans la chaîne de commandement des services de l'orientation laisse une marge de manœuvre aux acteurs locaux dans les interstices de l'autorité.

Pour l'IEN-IO tout d'abord, la double tutelle hiérarchique et fonctionnelle du Recteur, du CSAIO et de l'Inspecteur d'académie permet de dégager des latitudes d'exercice :

« *Un chef fonctionnel technique du Recteur, puis un chef local qui est l'I.A, sachant qu'en plus les deux ne sont pas votre chef, ça peut être tentant à certains moments : 'j'ai présenté quelque chose à l'un il m'entend pas, … je vais le présenter à l'autre, ils en discuteront ensemble', et comme tous les deux discutent avec le recteur, ils trancheront entre eux. Donc, bien sûr que ça arrive, moi j'ai des souvenirs réels de ça. Toutes les fonctions techniques dans l'Éducation nationale aboutissent à ça* (…). *Souvent aussi, vous allez tester vos arguments et attendre le retour* » (IEN-IO).

Mais la plus grande latitude d'action est sans doute celle des COP. En effet, sans être inspectés par l'IEN-IO, ils sont placés dans un lien d'autorité plastique avec le directeur de CIO. En effet, tout en étant fonctionnellement rattachés à leur établissement (le CIO), ils ne sont pas sous son autorité hiérarchique :

« *Et il est indépendant de cet établissement. Dans les textes, le conseiller est conseiller technique du chef d'établissement, il n'est pas sous son autorité* » (Responsable CIO).

« *Par rapport au conseiller, le directeur est un conseiller, certains l'oublient mais c'est un oubli grave. Mais c'est un supérieur hiérarchique, sur le respect des horaires … Après il est chargé d'animer, moi je le vois de ma fenêtre, je ne voudrais pas inverser les rôles, mais, il est normal qu'il vienne alimenter le débat sur la façon dont on procède.* (…) *comme un principal avec un prof … on est dans la même situation. Si on a un bras cassé comme on dit, on est obligé de composer avec* » (CO-P).

Du coup, les CO-P bénéficient d'une liberté d'exercice très large dans l'exercice de leur mission par ailleurs définie de manière très souple dans les différents textes officiels relatifs à leur fonction, notamment le décret controversé du 20 mars 1991 publié en fin d'exercice du gouvernement Rocard qui institue le grade de conseiller d'orientation-psychologue. Les CO-P contribuent à aider l'élève à mener le « *processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale* »[15] sans que les méthodes d'intervention ne soient imposée, leur action contrôlée par les IEN-IO et les directeurs de CIO au-delà d'une procédure d'évaluation de nature administrative.

[15] Article D 331-23, Décret du 23 mai 2006 relatif à la procédure d'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement publics

Un réseau des CIO aux rattachements institutionnels presque unifiés

Le réseau des CIO s'est constitué en « nationalisant » sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale une série de structures précédemment gérées par les collectivités locales. Néanmoins, ce processus n'a pas été conduit à son terme : il a notamment laissé co-exister au sein d'un même réseau des CIO d'État et des CIO qui relèvent des Conseils généraux. Si sur les trois zones enquêtées dans le cadre de ce rapport, le CIO relève uniquement de la gestion étatique, il faut noter qu'à l'échelle du département cette scorie historique persiste puisque, par exemple, le CIO de Périgueux demeure géré par le Conseil général de la Dordogne. Cette diversité de statut peut à l'occasion se révéler problématique :

« *C'est historique cette situation. Un héritage de l'Histoire. Ce qui n'est pas sans poser problème hein ? Déjà il peut y avoir un sentiment d'injustice quand en particulier ceux émargeant au budget de l'État se sentent parfois moins bien traités, ils peuvent ressentir de l'injustice. Et à l'inverse les CG ne manquent pas de dire à l'État qu'ils gèrent des murs sur lesquels ils n'ont pas de compétence. C'est une situation qui n'est pas simple* » (CSAIO, Académie de Bordeaux).

« *Et là je suis sous budget État, tout est géré par l'I.A, en fait je suis service extérieur de l'I.A. J'agis par délégation de l'I.A et les dépenses sont liquidées par la Trésorerie générale. Un CIO départemental va agir en demandant ses moyens au Conseil général. Le constat fait que les CIO départementaux disposent souvent de plus de moyens que des CIO État* » (Responsable de CIO).

Les conseillers d'orientation psychologues en Dordogne : recrutement ralenti, usage des personnels contractuels et profils atypiques

Au sein de ces établissements, les statuts des personnels connaissent eux aussi une diversité croissante notamment du fait de la part grandissante des contractuels. Le maintien des effectifs de CO-P titulaires est en effet un enjeu aujourd'hui structurant de l'action des directeurs de CIO comme le rappelle celui de Bergerac : « *L'enjeu : garder mes postes. Une de mes missions c'est d'œuvrer à garder le nombre de conseill*ers ». Divisé par près de quatre en cinq ans, le niveau annuel de recrutement de nouveaux CO-P titulaires ne permet pas de couvrir les départs en retraite et renvoie nécessairement à l'embauche de personnels contractuels pour assurer le service auprès des établissements : « *Vu le nombre de postes ouverts au concours cette année, 50 postes, et les départs à la retraite cette année 160, mathématiquement on ne peut pas faire autrement* » (CO-P). « *Les CO-P ont les mêmes caractéristiques que les PEGC en termes de pyramide des âges, ils sont en train de disparaître, sauf si on intègre des contractuels : un CO-P sur trois aujourd'hui sur le département* » (IEN-IO).

La présence de personnels contractuels, recrutés *a minima* sur la base d'une Licence de psychologie ou plus largement d'un Master pro par le Rectorat, devient massive (1/3 des postes en Dordogne) dans le département. Elle interroge aussi la qualité du service rendu aux élèves et l'hétérogénéité des pratiques professionnelles.

Ceci dit, cette hétérogénéité semble se retrouver parmi la population des CO-P titulaires pour laquelle la Dordogne présente un profil régulièrement caractérisé comme atypique. En effet le département semble se caractériser par une population de CO-P assez réservés d'une part et de quelques individualités porteuses d'une posture très revendicative et dont la parole dépasse le seul niveau départemental d'autre part.

Les CO-P vus des établissements

Les CO-P sont ainsi un élément clé du dispositif d'orientation scolaire et on a pu voir ici les liens complexes et lâches de subordination dans lesquels s'inscrit leur mission. Le point de vue des responsables et enseignants des établissements scolaires offre une image heuristique de leur relation aux CO-P et au CIO.

L'image du « conseiller d'orientation » s'impose comme un passage obligé de tout parcours scolaire dans le secondaire ainsi que comme une ressource possible à laquelle les élèves peuvent avoir recours en dehors des moments de rencontre institués (*cf. infra*).

« *La demande des parents identifie très clairement le CO-P comme la personne en charge de l'orientation. On a l'impression que les élèves mettent leur orientation en stand by parce qu'il n'y a pas de COP. Ils ont encore cette image de l'orientation faite par un conseiller, ils entendent surtout le mot orientation et moins celui de conseiller, quant au « p » ils ne l'entendent pas du tout !* » (Responsable, lycée).

Même si la place du CIO a été conçue comme détachée de l'univers scolaire pour s'intégrer dans la société, cette perspective n'a pas vraiment réussi à s'imposer dans les représentations du fait notamment de l'intervention récurrente des CO-P dans les établissements.

« *C'est bien que l'enfant puisse aller chercher de l'information dans un lieu sociétal parce que le CIO c'est aussi un peu protégé quoi, ça fait partie de l'Éducation nationale* » (Responsable, lycée).

L'extériorité souhaitable des structures d'orientation vis-à-vis des établissements, conjuguée à la nécessité d'un travail en étroite collaboration avec les équipes pédagogiques constitue une forme de quadrature du cercle difficilement dépassable dans le cadre institutionnel actuel. D'autant que cette extériorité est à la fois géographique au sens où les CIO accueillent tout public en dehors des établissements d'enseignement mais aussi en marge du face à face pédagogique entre professeurs et élèves :

« C'est plus facile, étant extérieur à l'établissement, à la classe, ce qui lui permet de prendre du recul » (Professeur principal, collège).

Cette intervention combinant des éléments d'extériorité et d'appartenance à l'institution scolaire ne relève pas que de logiques institutionnelles, la variable individuelle semble jouer très fortement. D'ailleurs, les responsables d'établissement et les enseignants ne tardent pas à rappeler à quel point la qualité du travail conduit avec et par les CO-P est fortement corrélée à leur investissement personnel dans leur intervention :

« *Donc après c'est fonction de l'implication des CO-P aussi, moi j'ai connu de tout, ils ont vraiment un effet structurant quand ils sont dynamiques quand ils sont impliqués, oui, parce que les profs n'ont pas toujours le temps, à 30 élèves, il y a des choses qu'ils ne peuvent pas faire* » (…). *Nous on est demandeur, on sait le boulot que peut faire un CO-P, ça manque. J'ai vu des CO-P très investis, faisant vraiment partie de l'équipe pédagogique. Ça ne se négocie pas (avec le CIO), vous avez tant d'heures, c'est telle personne, point. Il y a un projet de CO-P, mais moi je ne l'ai jamais vu. Nous travaillons très bien avec le directeur du CIO (*silence*). Le directeur du CIO*

s'investit énormément et quand je veux quelque chose pour un élève je passe par lui » (Responsable d'établissement, lycée).

Investissement qui peut être directement lié aux conditions de recrutement des CO-P et au recours de plus en plus fréquent au personnel contractuel :

« *L'année dernière il y avait une CO-P qui était bien. Mais cette année (…) Cette année, ça a changé il y a une jeune stagiaire, qui ne connaît pas la région, qui ne connaît pas les élèves, qui ne connaît pas les établissements scolaires…* » (Professeur principal, collège).

L'investissement du CO-P dans les établissements est ainsi une donnée-clé de la réussite de l'orientation scolaire telle que vécue par les enseignants. Ce facteur est perçu d'autant plus clairement lorsque, pour des raisons d'effectifs, le CO-P fait défaut.

« *L'année dernière nous avions une super conseillère d'orientation qui nous a beaucoup aidés et cette année nous n'en avons pas* » (Professeur principal, lycée).

« Alors sur Sarlat on n'a toujours pas de Conseiller d'orientation nommé depuis la rentrée, ce qui nous oblige soit à tenter de répondre aux questions mais on n'est pas toujours très compétent pour ça, en tout cas les professeurs principaux n'ont pas toujours toutes les compétences techniques que pourrait avoir un CO-P et... donc l'idée c'est qu'on les renvoie sur le centre ville de Sarlat pour qu'ils aillent rencontrer un CO-P les mercredi après midi » (Responsable d'établissement, lycée).

Le vide laissé alors étant bien sûr proportionnel à l'investissement du précédent COP…

« *C'est de plus en plus difficile de trouver des conseillers d'orientation qui viennent jusqu'ici* » (Professeur principal, lycée).

Finalement, vu depuis les établissements, le rôle des CO-P même parfois critiqué, surtout d'ailleurs sur un registre individuel plus que structurel, apparaît incontournable. L'hypothèse d'une transformation structurelle (décentralisation, disparition progressive) des CIO/CO-P est discutée par les responsables d'établissements qui ont vécu de près la tentative avortée de décentralisation de 2003 et le faible réinvestissement de la problématique de l'orientation scolaire au-delà de la création d'une délégation interministérielle, de l'annonce d'un service public de l'orientation piloté par les Recteurs et d'un schéma national qui semble perdre chaque jour de sa substance… Deux points de vue sur le sujet :

« *Concernant les CIO, on est à un tournant, on a raté en 2003, les CO-P se sont un peu repliés sur eux-mêmes. Ils ont raté le coche d'une politique de l'orientation qui ne peut plus être du seul ressort de l'Éducation nationale. On ne peut pas faire de l'orientation sans la Région et sans rassembler dans des lieux uniques* » (Responsable d'établissement, lycée).

« *Bon si les CIO disparaissent, il ne faudra pas que les choses restent en l'état, les CIO ont un rôle à jouer quand même important* » (Responsable d'établissement, lycée).

Les acteurs de l'orientation dans les établissements scolaires

Les agents des CIO ne sont pas les seuls acteurs de l'orientation auprès des jeunes. Cet état de fait institué par les textes officiels et souligné par tous les rapports sur l'orientation des jeunes invite à développer l'analyse des entretiens dans deux directions : les acteurs de l'orientation dans les établissements scolaires et les partenariats construits depuis ces établissements envers leur environnement local.

Rôle des chefs d'établissements

Lors des entrevues conduites auprès des responsables d'établissements, ces derniers n'évoquent pas spontanément leur rôle en matière d'orientation. Ils se réfèrent davantage à leur mission d'animation pédagogique et à leur fonction d'ensemblier interne et externe à l'établissement. Toutefois, à travers ces missions et en particulier par l'intermédiaire des stratégies qu'ils conduisent en cohérence avec les orientations académiques, on voit poindre des facteurs de cadrage de la problématique de l'orientation et de l'affectation dans leur établissement comme en témoigne cette citation :

« *On est des sortes de « super surveillants » pour les élèves, on est des hybrides. Et on ne connaît pas du tout leurs résultats. On parlait d'indicateurs donc je vous cache pas qu'on essaie de travailler afin de faire évoluer les indicateurs dans le sens qui semble raisonnable... je pense au taux de redoublement, je pense effectivement au taux d'accès aux classes de première, je pense au taux d'abandon en cours de seconde, je pense à tous ces indicateurs là donc effectivement l'idée c'est de faire passer peut être un peu plus d'élèves de collège en seconde et d'élèves de seconde vers le baccalauréat. Mais on ne peut pas non plus être inconscient et faire passer des élèves qui n'ont pas le niveau ni la motivation : ça coûterait plus cher après à gérer un élève en échec scolaire en première, qui ne réussira pas en terminale. Ca nous fait 2 ans voire 3 ans de sacrifice, avec peut-être des redoublements... donc personne n'est gagnant dans l'affaire. Ce qu'on essaie de mettre en place c'est impulser cette politique là, inciter les enseignants à faire passer les élèves parfois un peu fragiles mais en accompagnant ces élèves là* » (Responsable d'établissement, lycée).

C'est ainsi au travers des modalités organisationnelles des établissements que les principaux et proviseurs des établissements rencontrés dessinent le cadrage des activités d'orientation qu'ils animent. Ainsi, à titre d'exemple dans le Terrassonnais, c'est un engagement de l'ensemble de l'équipe de direction qui est décrit par le proviseur du lycée polyvalent :

« *L'orientation dans un petit lycée c'est l'équipe de direction que j'élargis très sensiblement à la CPE* » (Responsable d'établissement, lycée).

Mais ce dernier rappelle très rapidement le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit cette action et les contraintes que ce cadre peut poser par la multiplicité des donneurs d'ordre auxquels il est confronté :

« *La difficulté des chefs d'établissement c'est qu'on a une triple casquette : on a une tutelle l'Éducation nationale ; on a un partenaire, la Région, avec lequel on contractualise ; et puis on a la responsabilité d'un EPLE autonome avec un conseil d'administration qui peut-être n'a pas les*

responsabilités suffisantes parce que les gens ne veulent pas prendre les responsabilités au sein du CA qui sont souvent des tribunes d'expression syndicale ou d'états d'âme politiques. Nous, on vit cet écartèlement entre des pouvoirs différents en ayant des craintes » (Responsable d'établissement, lycée).

Dans d'autres établissements, et notamment dans le champ des pratiques d'orientation – en matière pédagogique il est de notoriété publique qu'il en va autrement – les établissement d'enseignement agricole semblent bénéficier d'une large autonomie où semble poindre le regret d'un certain isolement…

« *C'est un travail (*organisation de forum*) mené en complète autonomie. On en est le porteur, on organise et on recherche avec qui on veut travailler mais pas en complète autonomie financière, c'est pour ça que je suis en relation avec la mairie de Bergerac par exemple. On n'a pas d'appui au niveau national, rien du ministère, c'est vraiment du local, une décision votée en conseil d'administration* » (Responsable d'établissement, lycée agricole).

Par contre, sur le volet pédagogique, les choses semblent nettement plus encadrées dans les CFA. Le directeur de celui de Bergerac évoque spontanément les contraintes institutionnelles qui entourent son action :

« *On dépend du service académique d'inspection de l'apprentissage, au niveau pédagogique, on dépose chaque année un dossier d'habilitation à mettre en œuvre : le CCF. Et on décrit chaque année notre déroulé pédagogique sur toutes les matières et nos modes d'évaluation, que ce soit pratique ou orale, écrit, etc. Ces dossiers-là sont passés par chaque IEN par matière. Et chaque inspecteur valide, et le tout valide l'exam. Et ils ont chacun leur document d'évaluation et leurs consignes pédagogiques et leur dossier, c'est une usine à gaz !* » (Responsable CFA).

Au final, la direction des établissements semble davantage représenter un cadre institutionnel avec ses différents ordres de contraintes plutôt qu'un niveau directement opérationnel en matière d'orientation. Lorsque l'attention se porte sur les enseignants et notamment les professeurs principaux de collège et lycée, le discours est nettement plus pragmatique et renvoie aux contraintes concrètes de l'acte d'orienter les élèves.

Rôle et pratiques en matière d'orientation des enseignants et profs principaux

En lien avec ce qui précède, la relation avec la direction d'établissement est un point important de l'action des professeurs principaux en matière d'orientation. Les professeurs principaux sont investis de cette fonction en cohérence avec la politique de l'établissement et la confiance que leur témoigne le responsable de l'EPLE est un facteur de légitimation important dans la relation avec les familles. En témoigne la parole de ce professeur principal de collège :

« *En tant que professeur principal, je suis la parole de l'équipe et cette équipe à un moment donné pose un diagnostic final et un conseil sur l'orientation, enfin un avis. (…)Moi depuis que je suis professeur principal de 3ème, c'est ma 6ème année, je ne me souviens pas d'une famille qui ait dit « bon j'arrête, je vais voir le chef d'établissement », parce que de toute façon ici, la politique du chef d'établissement, c'est de faire confiance à ces professeurs principaux et il dit aux familles « Ce*

sont eux qui sont avec vos enfants tout au long de l'année, et ils sont plus à même de discuter avec vous ». Lui il va être porteur d'une décision à un moment donné. Et en plus il a pour habitude dans la logique de ce que je viens de vous dire, de suivre son conseil de classe. Les cas d'appel sont très, très, très minoritaires dans cet établissement. Moi depuis que je suis professeur principal, j'en ai eu un » (Professeur principal, collège).

C'est bien en effet dans un lien privilégié, de premier rang, avec les familles et les élèves que se construit la relation avec l'équipe pédagogique en matière d'orientation. Les professeurs principaux sont une « porte d'entrée » incontournable pour les jeunes et leur famille sur le système éducatif et ses filières mais aussi sur le monde de l'insertion professionnelle.

« *Pour moi, l'essentiel c'est vraiment de les amener à s'interroger et à interroger les gens autour d'eux. J'insiste énormément là-dessus, auprès des enfants, et auprès des parents lors de la réunion de pré-rentrée. En leur demandant de beaucoup parler avec les enfants, de leur parler de leurs métiers respectifs. Je demande aux enfants de leur demander, vraiment de s'informer le plus possible au dehors parce qu'ils ont des renseignements que nous, on n'aura pas. Des métiers que nous ne connaissons pas forcément. On en découvre chaque année et d'autres disparaissent. Et moi je crois que mon rôle est surtout basé là dessus* » (Professeur principal, collège).

Pourtant cette relation avec les familles apparaît dépendante d'effets de taille liés à la structure des établissements. Dans les petits établissements, la proximité est naturelle et facilite les interactions entre enseignants et familles :

« *Ici la proximité familles équipe éducative et pédagogique fait que les rencontres sont très, très faciles. Les professeurs téléphonent le soir chez eux aux parents* » (Responsable d'établissement, collège).

Enseignants mais aussi chefs d'établissements…

« *Je pense que les premiers partenaires ce sont les parents d'élèves à titre individuel ou via leurs fédérations. Dans un petit lycée comme ici le proviseur n'est pas l'inaccessible étoile* » (Responsable d'établissement, lycée).

Dans les établissements de plus grande taille, la proximité est plus difficile à s'instaurer tant dans la relation avec les familles qu'au sein même du corps enseignant :

« C'est énorme ici ! Le fait qu'on soit si nombreux ça ne permet pas la proximité, ça ne facilite pas l'échange. Alors il y a échange avec les collègues de la classe où je suis professeur principal mais après c'est plus difficile je trouve » (Professeur principal, lycée).

De ce fait, les ressources dont bénéficient les professeurs principaux deviennent plus dépendantes de leur investissement personnel :

« C'est à moi de donner l'information (sur les manifestations de type Forum). *Après c'est aussi à*

moi de la trouver à moins qu'on me la donne » (Professeur principal, lycée).

Ceci étant l'action des professeurs principaux ne se fait pas dans un vide institutionnel. Leurs missions sont clairement définies dans les textes officiels[16] et les établissements étayent leur action en matière d'orientation par des actions de formation comme en témoignent ces extraits d'entretien avec des proviseurs de Sarlat et Bergerac :

« Dans le cadre du plan de formation de l'établissement, on a mis en place une formation sur les missions du professeur principal avec deux axes de travail : délivrer les informations utiles à tous les professeurs principaux, éducation et orientation : c'est-à-dire comment rendre autonome l'élève par rapport à une recherche documentaire, une recherche de projet. Lui donner des outils pour qu'il puisse lui-même se construire son projet » (Responsable d'établissement, lycée).

Cette formation évoquée à Sarlat renvoie à la dynamique interne des actes d'orientation au sein de l'établissement et à l'exercice de cette mission des professeurs principaux auprès des jeunes. Les deux extraits qui suivent renvoient quant à eux à la dynamique de relations des établissements entre eux et aux rapports avec leur environnement local qui constituent des points important des processus d'orientation et un point de critique récurrent porté à l'orientation scolaire. Dans cette dynamique externe, le lien collège-lycée semble constituer un sujet de préoccupation mais aussi d'amélioration possible de la fluidité des parcours de formation des jeunes.

« Au niveau de la ZAP, on a mis en place une formation à l'attention des professeurs principaux de seconde dans le cadre de la liaison troisième/seconde. Les professeurs de seconde vont rencontrer, dans l'établissement au mois de janvier, ceux de troisième afin d'échanger sur les compétences exigibles d'un élève de seconde et d'avoir une image un peu plus juste de l'élève pour les deux parties. Et il y a aussi des échanges par disciplines : français, mathématiques et histoire-géo » (Responsable d'établissement, lycée).

« *L'année dernière on s'est rendu compte au niveau des professeurs principaux d'une méconnaissance du tissu local (de l'offre de formation) et on a demandé une journée de formation pour les professeurs principaux pour qu'ils viennent dans l'établissement. Il manque les liaisons entre enseignants de collège et enseignants de lycée. L'idéal, c'est des projets qui soient communs à des classes de 3ème et des classes de lycée [Ca] permet aux uns et aux autres de se connaître* » (Responsable d'établissement, lycée professionnel).

Les choses ne sont pas aussi cadrées dans tous les établissements comme en témoigne de manière anecdotique l'engagement de l'animatrice des veillées de la MFR dans l'orientation des jeunes qui bien que moins formalisée n'en est pas moins tout aussi tangible…

« J'ai l'avantage d'être animatrice de veillée le soir, et de temps en temps, quand je vois que j'ai un gros groupe d'élèves, on prend la salle informatique, je leur montre. Ils prennent des numéros et si ils veulent à la pause de 10 h le lendemain ils peuvent venir me voir, on passe les coups de fil aux écoles, ça leur permet de prendre de l'autonomie. Je suis disponible pour eux tous les soirs » (Conseillère information, MFR).

---

[16] Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées, Circulaire n' 93-087 du 21 janvier 1993.

MGI/PRI (décrochage et orientation)

Dans une perspective marginale-sécante à bien des points de vue avec les établissements scolaires, le Pôle relais insertion (PRI) intervient auprès des jeunes en difficultés. Placé sous la responsabilité de la Mission générale d'insertion (MGI) de l'Éducation nationale[17], le PRI fonctionne en relation étroite avec les services du CIO :

« *Le PRI appartient à la MGI. Avant cela s'appelait CIPPA, mais bon, les gamins disaient, « ici tout le monde cippa lire cippa écrire », alors bon ! Donc cette MGI c'est après 16 ans, après l'obligation scolaire, et risquant de se retrouver sans projet, nous avons le devoir de le préparer à entrer dans la vie active pendant un an* » (Responsable PRI).

« *Les gamins nous sont envoyés par le CIO, c'est une prescription du CIO. Dès lors qu'à la fin de l'année, il y a eu des affectations, il y a ceux qui partent en apprentissage. Partant de là, il y a un listing qui va sortir. Et après le CIO va convoquer tous les gamins qui sont sans solution. Et dans ces gamins là, ils vont trouver des solutions d'affectation, d'ailleurs ça correspond à la commande qui nous est faite et refaite de faire des entretiens de situation des gamins qui sont sans solution, pour pouvoir les mettre à la rentrée au LP. Et alors, ceux pour lesquels, en fonction de la maturité, de leur projet, enfin de leur non projet, on va suggérer en accord avec le gamin, on va lui conseiller de venir au PRI, par un conseiller d'orientation au CIO* » (Responsable PRI).

Les personnels du PRI bénéficient eux aussi d'une latitude d'intervention assez souple tout en entrant dans le cadre des personnels enseignants de l'Éducation nationale.

« *Nous sommes considérés enseignants catégorie 3C. C'est-à-dire que nous avons plusieurs casquettes, coordonnateur MGI, et sur notre bulletin de salaire il est mentionné professeur catégorie 3C. Nous sommes totalement libres* » (Responsable PRI)

Toutefois, ce cadre institutionnel établi laisse transparaître des cultures professionnelles diverses, des conceptions différentes de l'orientation et de la remédiation scolaire qui engagent à une réflexion en termes de professionnalisation de ces acteurs.

« *Dans le cadre de la loi Sapin, les coordonnateurs pouvaient passer le concours réservé PLP ingénierie de formation. Et ils se sont rendu compte qu'il y avait des coordonnateurs qui ne réussissaient pas parce qu'à la base on recrutait des gens qui venaient du monde du travail et qui étaient capables d'aider ces jeunes fermés à tout ce qui était théorie. Ça a été fait dans le passé. Mais avec l'évolution des politiques de formation et d'éducation, il y a eu un travail de professionnalisation des acteurs de ce secteur là* » (Responsable PRI).

[17] Elle-même placée en Aquitaine sous l'autorité du CSAIO (cf. supra).

Partenariats locaux en matière d'orientation et acteurs invisibles de l'orientation

Cette dernière partie de la restitution des entretiens consacrée aux acteurs de l'orientation en Dordogne s'intéresse de manière plus particulière aux relations établies entre ces derniers telles que vues depuis les établissements de formation. Il s'agit donc ici de rendre compte des partenariats locaux construits entre établissements d'une part et avec les autres acteurs locaux de la relation formation-emploi d'autre part.

La Zone d'animation pédagogique (ZAP) : un outil de partenariat ?

Désignant une équipe territoriale chargée de coordonner et d'organiser une série de travaux impulsés par ses membres ou l'Inspecteur d'académie en fonction des orientations définies par le Recteur, la ZAP constitue une « structure souple »[18] d'animation pédagogique. Elle constitue de ce fait, un niveau privilégié d'interaction entre établissements scolaires. Les relations à l'intérieur de la ZAP sont jugées de manière satisfaisante par nos interlocuteurs :

« *Au niveau de la ZAP, cela fonctionne assez bien entre nous* » (Responsable d'établissement, collège).

Niveau d'articulation pédagogique, la ZAP est aussi un niveau où se structurent échanges et actions relatifs à l'orientation :

« *Au niveau de la ZAP, il y a des réunions lycée collèges et des réunions spécifiques pour l'orientation* » (Responsable d'établissement, lycée).

Cette animation locale s'adresse en premier lieu aux établissements de l'Éducation nationale mais elle inclut aussi les autres structures d'enseignements de la zone vis-à-vis desquels elle constitue un niveau où se développent les échanges. C'est le sens de cet extrait d'entretien qui pointe aussi le caractère centré sur l'institution scolaire de la démarche au sein des ZAP. En d'autres termes, la ZAP est un niveau pertinent de structuration des échanges techniques initiés par les établissements scolaires. Mais il reste qu'une appropriation plus large de cet espace reste à construire en direction des autres acteurs locaux de la relation formation-emploi.

« *Dans le cadre de l'action régionale de plateforme de l'apprentissage, on a créé des outils de présentation des CFA. Un inspecteur nous avait dit il y a deux ans : « la meilleure solution c'est d'aller dans les ZAP ». On se déplaçait et on leur présentait les CFA, les plaquettes des mercredi des métiers, tout ce qu'on faisait. Bon, l'an dernier on a voulu recommencer l'opération. L'idée de nous inviter aux réunions de ZAP a été lancée et puis pour des raisons obscures qui leur appartiennent rien ne s'est passé. Donc cette année, quand l'inspecteur d'académie nous a reconvoqué, on leur a dit « attendez c'est bien gentil, mais l'an dernier rien ne s'est passé ». Donc, cette année, innovation : les ZAP se passent dans les CFA. Il y aura une réunion de ZAP par CFA, la première étant celle de Bergerac* » (Responsable d'établissement, CFA).

[18] http://www.ac-bordeaux.fr/l-academie/presentation-de-l-academie/les-zones-d-animation-pedagogiques.html .

Les relations entre établissements et structures périphériques (CIO et PRI)

Dans les relations privilégiées nouées par les établissement de formation autour des questions d'orientation, deux structures formellement disjointes des équipes pédagogiques, mais fonctionnellement intégrées, sont régulièrement évoquées par nos interlocuteurs comme des partenaires réguliers : le CO-P et le PRI.

Du côté des CO-P, les relations sont denses, régulières, organisées autour de séquences d'intervention bien balisées (*cf. infra*). La relation avec le CO-P est marquée du sceau de la complémentarité, voire de la subsidiarité quand les questions ou les difficultés des élèves dépassent le champ d'intervention de l'enseignant ou du professeur principal. Qu'il s'agisse de questions relevant de l'insertion professionnelle ou des difficultés personnelles, le renvoi sur le CO-P, quand il est présent et disponible, constitue une option banalisée pour les enseignants.

« Q : Est-ce que le lien avec la CO-P complète votre rôle ?
R : Oui, quand il y a des choses très précises, sur telle ou telle chose, la technicienne sait. Quand un enfant ne sait pas quoi, je lui dis « écoute, essaie de réfléchir aux domaines qui t'intéressent, vois la conseillère d'orientation très rapidement dans le trimestre ». Pour pouvoir discuter aussi, parce qu'elle est psychologue, pour pouvoir discuter aussi en dehors des résultats scolaires (…). Lors de la réunion parents-profs j'ai déjà conseillé à pas mal de parents de prendre rendez-vous avec elle dès ce 1er trimestre. Voila, mon rôle c'est ça, en tous les cas, me semble-t-il » (Professeur principal, collège).

« *Nous ne pouvons pas nous substituer au conseiller d'orientation car nous ne connaissons pas les différentes possibilités offertes aux élèves. Nous on ne peut donner d'indications aux élèves que par rapport à ce qu'on connaît, en l'occurrence les filières générales proposées par le lycée. On peut aller voir à INFOSUP ce qui est proposé comme filières mais ça reste du bricolage* » (Professeur principal, lycée).

« *On n'est pas acteur principal, mais on seconde bien notre conseillère d'orientation, puisqu'on a l'occasion de voir les élèves peut-être plus facilement qu'elle Moi j'ai un rôle qui est différent sûrement (*de celui*) de la conseillère d'orientation. Et je ne peux pas me substituer à la conseillère d'orientation qui, elle, maîtrise toutes les filières, toutes les spécificités, et qui, elle, maîtrise tout l'aspect psychologique.* » (Responsable d'établissement, collège).

La relation avec les agents du Pôle relais insertion renvoie à des problématiques différentes et des publics singuliers, ceux menacés de décrochage parce que pour ceux ayant déjà subi une déscolarisation, les établissements ne sont plus directement en relation avec le PRI. Ici on relève dans ces extraits d'entretiens deux problématiques complémentaires.

D'un côté, la logique de prévention du décrochage correspondant de ce fait aux missions attribuées par le Recteur à la MGI d'Aquitaine dans la logique du programme « Ne laisser personne au bord du chemin ».

« *Pourtant, on a des gamins, un notamment, pour qui on se demande ce qu'il fait encore là, il n'apprend rien, on ne lui apporte rien. On doit travailler avec le PRI pour lui. On essaie de trouver*

des décisions négociées avant de prendre des décisions contraignantes. On essaie de rechercher toujours l'intérêt du jeune » (Responsable d'établissement, lycée).

De l'autre, la connaissance des méthodes d'intervention auprès de jeunes particulièrement en difficulté constitue un apport pour les enseignants des filières générales et de la SEGPA comme le rappelle ce chef d'établissement :

« *Ici, la chance importante que l'on a, c'est la SEGPA et le PRI, et on a toujours considéré que c'était enrichissant de rapprocher les pratiques des uns et des autres* » (Responsable d'établissement, collège).

Enfin, y compris dans les autres voies de formation, l'expérience des PRI est précieuse et mise à contribution tandis que les relations entre ces voies alternatives à la voie scolaire classique et le travail des PRI permet des bénéfices réciproques. C'est ce que rappelle ici le directeur du CFA municipal de Bergerac.

« *Le PRI, autrefois, c'était le CIPPA, on les connaît bien, (…). Il nous appelle dans deux cas. Pour venir visiter, pour avoir des conseils sur les entreprises, des questions techniques sur l'apprentissage* » (Responsable d'établissement, CFA).

Partenariats noués depuis les établissements enquêtés

Les équipes des différents établissements dans lesquels s'est déroulée l'enquête signalent toutes à des degrés et des intensités variables des formes de partenariat avec d'autres établissements ou des structures de la relation formation-emploi. Il importe de bien insister sur ce point qui remet en question l'image d'établissements d'enseignement refermés sur leur pratique pédagogique.

D'une part en effet, la relation didactique est souvent à l'origine de tels partenariats qui vise à améliorer les performances en termes d'orientation en ouvrant le collège ou le lycée sur son environnement :

« *Avec la mission locale, on a fait une tentative de rapprochement à travers le Carrefour des métiers, mais nous n'avons pas d'action en commun. Avec le CIJ, oui, ils sont à l'écoute de nos besoins ; via le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), si on a besoin qu'une action soit mise en place, ils la mettent en place. Avec l'ANPE, non* » (Responsable d'établissement, collège).

D'autre part, ces liens sont à l'occasion établis dans une logique d'insertion professionnelle en lien avec les réalités du marché local du travail vis-à-vis duquel l'offre de formation des établissements se présente dans une forme de résonance, pour ne pas dire d'adéquation. C'est le sens de cette remarque du proviseur du lycée professionnel de Bergerac qui rappelle à sa manière que si adéquation il peut y avoir, elle n'est pas forcément univoque :

« *La notion de bassin d'emploi, moi je crois qu'elle est de toute façon déjà influencée par l'offre des cartes de formation. Par exemple, si on prend les lycées professionnels du Bergeracois, on est sur des offres de formation qui sont liées à notre bassin d'emploi* » (Professeur principal, collège).

Cette ouverture sur l'environnement institutionnel des établissements ne concerne pas que les structures relevant du ministère de l'Éducation nationale comme l'illustre cette série de propos d'un responsable de CFA rappelant les liens existant entre CFA et avec les structures agissant en direction de l'insertion professionnelle des jeunes :

« *On travaille très fort avec les autres CFA. Au niveau de la Dordogne, on s'est structuré en réseau, le « réseau apprentissage 24 », et on a mis en place pour l'orientation, le « mercredi des métiers. (…) Au niveau orientation, on travaille aussi avec le CIJ, on est partenaire parce que c'est un service municipal. Par principe quand ils ont un jeune, pour qu'il soit identifié, tracé, marqué, bagué, et labellisé, ils l'envoient à la Mission locale et après la Mission locale nous les envoie, c'est rarement en direct* » (Responsable d'établissement, CFA).

Ce dernier en profite pour rappeler deux grandes constatations souvent rapportées y compris à propos d'autres problématiques liées au développement local : l'empilement des structures et l'importance des liens interindividuels.

« *Est-ce qu'il faut pas se servir de ce qui existe déjà : Maison de l'emploi, Espace économie emploi, Mission locale, tout ça se superpose, c'est de l'argent public que l'on gaspille. En terme d'orientation encore créer quelque chose ou essayer de faire travailler plus les gens ensemble, coordonner les choses, informer ? (…) Je ne crois pas qu'il faille créer encore un truc. Il faut faire travailler les gens ensemble ou au moins les relais. Et aujourd'hui sur le bergeracois on se connaît tous et ça marche bien.* (…) *Il y a eu un renouvellement des acteurs, nous sommes une équipe de jeunes, et on commence à bien travailler ensemble, y compris dans les CFA, on a 2 ou 3 dinosaures qui sont partis, ce qui fait que nous les petits jeunes, on a pu d'abord parler un peu, et puis construire des choses un peu plus dynamiques. Le partenariat c'est plus une histoire d'hommes parce qu'au niveau institutionnel c'est compliqué : il y a deux chambres consulaires, trois avec l'agriculture, il y a des associations et nous on est municipal. Mais au niveau du territoire on travaille bien* » (Responsable d'établissement, CFA).

Enfin, en réponse à notre interrogation sur l'éventualité que se développent des relations de concurrence entre établissements de statuts divers, ce responsable de collège nous rappelle que les flux d'élèves se font plus directement au sein des structures de l'Éducation nationale que vers l'extérieur :

« *Les MFR captent peu. Quelques élèves partent dans le privé, mais on a quelques retours en ce moment. Ce n'est pas un problème majeur. L'orientation en 4ème, c'est surtout vers l'ODP6 (6 H de découverte professionnelle) qui se fait à l'Alba (lycée pro) ou à Jean Capelle (lycée pro)* » (Responsable d'établissement, collège).

Partenariats entre les établissements de formation et les entreprises locales

Enfin, et pour renforcer cette remise en cause de l'image de la citadelle scolaire, nous avons été régulièrement informés de liens de coopération noués depuis les établissements d'enseignement avec les entreprises locales ou leurs représentants. Nous rapportons ici à titre d'exemple quelques extraits d'entretiens qui illustrent sous des perspectives diverses l'existence de ces liens généralement perçus comme nécessaires même s'ils ne s'avèrent pas toujours simples à établir…

Le collège Eugène Le Roy de Bergerac fait ainsi état d'une anticipation marquée en la matière :

« *On peut parler d'un partenariat développé, avec les entreprises. Nous sommes le premier collège, le premier département à avoir signé des conventions avec les entreprises* » (Responsable d'établissement, collège).

Tandis qu'un autre collège, celui de Montignac, s'attache à déconstruire une autre image souvent répandue de méconnaissance des nouveaux métiers, d'une conception archaïque du monde du travail et d'ignorance des métiers « en tension » :

« Q : Donc vous vous attachez à créer du lien entre le collège et son environnement … Avec les professionnels …
R : Exactement, et puis qui sortent surtout des sentiers battus. Parce que la coiffeuse, l'assistante maternelle et puis l'employée de banque on connaît quoi. C'est pas forcément les domaines les plus porteurs même si se sont ceux qui attirent le plus » (Responsable d'établissement, collège).

Néanmoins, il faut quand même rappeler que la mise en œuvre de relations partenariales avec le monde de l'entreprise n'est pas forcément simple pour des raisons pratiques :

« *On a de bons rapports avec les entreprises locales ici. Il y a des entreprises qui ont essayé de créer de petits partenariats. On a fait ça il y a 3 ans on envoyait des élèves visiter des entreprises et faire un compte-rendu devant leurs camarades. C'était pour leur montrer que dans les entreprises à tous les niveaux il y avait des diplômes qui pouvaient leur correspondre. Mais ça n'est pas facile à mettre en place par rapport à nos emplois du temps* » (Professeur principal, lycée).

Mais aussi pour des motifs plus complexes de culture professionnelle :

« *Nous on n'est pas du monde de l'entreprise, ça ne nous correspond pas du tout, on n'est pas attiré ni intéressé par ça. Ca nous demande un effort d'aller vers cet univers là. De même qu'ils ont tellement d'a priori sur l'Éducation nationale que ce sont deux univers qui ne se rencontrent pas forcément* » (Professeur principal, lycée).

On rappellera pour conclure sur ce point que la relation avec les entreprises n'est pas elle aussi univoque et qu'elle se nourrit de problématiques diverses touchant tant à l'orientation qu'à l'évaluation des apprentissages et à la formation continue des salariés.

« *Et puis on a besoin des industriels pour les contrôles en cours de formation, ils font partie des jurys, on les voit aussi au niveau de l'apprentissage. On a de très bonnes relations, on a un réseau, on connaît toutes les entreprises du secteur. On va plus loin puisque vous savez que l'éducation a son propre organisme de formation continue. On reçoit leurs salariés en formation continue au*

niveau du GRETA, c'est une tradition en général très ancrée dans les lycées professionnels industriels, on est partenaire » (Responsable d'établissement, lycée professionnel).

Ainsi, si les mondes de l'éducation et de l'entreprise sont souvent renvoyés dos à dos, les observations conduites sur le terrain périgourdin soulignent que ces relations sont loin d'être aussi simples qu'on ne les présente généralement et qu'il serait probablement intéressant d'approfondir ce point en s'appuyant sur la parole des entreprises et de leurs représentants.

Les acteurs invisibles de l'orientation

Par acteurs invisibles de l'orientation, nous voulons signaler ici que nos entretiens ont fait émerger deux catégories d'acteurs inattendus au regard de la gamme des personnes ou organisations généralement identifiées comme impliquées dans les problématiques d'orientation scolaire.

Dans un premier cas, il s'agit de deux figures qui sont spontanément associées à un moment-clé de l'orientation en milieu scolaire : les délégués de parents et d'élèves. Ces deux acteurs sont investis de la défense des dossiers individuels des élèves dans les discussions en conseil de classe. Or il apparaît qu'aucune des personnes interrogées dans le cadre de cette enquête (professeurs, chefs d'établissements, COP) ne mentionne ni leur présence ni leur rôle y compris dans les phases d'entretiens consacrées au rôle des conseils de classe et aux procédures d'appel.

Le second cas est différent puisqu'à l'inverse il s'agit d'un type d'acteur qui n'est pas identifié comme ayant un rôle à jouer en matière d'orientation et qui est pourtant régulièrement évoqué dans nos entretiens : le Rotary Club et son Carrefour des métiers et des formations. Cette manifestation visant à rapprocher entreprises et établissements de formation est spontanément évoquée par nos interlocuteurs au sein et hors de l'Éducation nationale comme un moment important en matière d'orientation sur le Bergeracois.

Instruments et processus d'orientation

L'objectif de cette partie, dans une logique de présentation des pratiques concrètes d'orientation, est de mettre en valeur les procédures et les outils mobilisés pour conduire les processus d'orientation tels qu'évoqués par nos interlocuteurs. De ce fait, il ne s'agit pas d'une présentation exhaustive des différents instruments mobilisés mais plutôt de souligner leurs usages et l'importance qu'ils revêtent aux yeux de ces acteurs à partir de leur témoignage. Cette partie s'articule autour de deux moments de présentation : les instruments internes aux établissements et les différents outils mobilisés à l'extérieur des institutions scolaires.

Lieux, moments et outils de l'orientation dans les établissements

Avant de mettre en lumière les différents instruments évoqués dans nos entretiens, il paraît important de resituer les temporalités dans lesquelles s'inscrivent les actes et les lieux d'orientation.

Intensité et organisation dans le temps

Interrogés sur leurs rôles et leurs pratiques en matière d'orientation ainsi que les conditions dans lesquelles ces dernières s'exercent, certains professeurs principaux reviennent spontanément sur son déroulement sous une forme chronologique. Cette série de séquences s'ordonne selon une gradation en termes d'intensité que ce professeur principal d'un collège exprime clairement :

« Q : En quoi estimez vous, avoir un rôle dans l'orientation de vos élèves, en tant que professeur principal d'une classe de 3ème ?
R : 3 niveaux :

- *un rôle d'information qui est partagé et qui est limité. Information au sens où je vais pouvoir être amené à guider mes élèves vers tel type de ressources, qu'elles soient humaines, qu'elles soient documentaires ou matérielles. Une autre information sur la connaissance du système éducatif, et apporter une réponse à l'élève comme à la famille, notamment lors d'entrevues. Donc ça ce serait le 1er aspect de mon rôle.*
- *Le 2ème aspect de mon rôle serait celui de conseil. En fait, ces différents rôles suivent l'ordre chronologique. Quand les élèves commencent à avoir débroussaillé avec les autres intervenants sur l'orientation, la personne qu'ils vont revenir voir c'est le professeur principal on se connaît peut-être un petit peu mieux en janvier-février. Donc à ce moment là, ça va plus être un rôle de conseil.*
- *Et la 3ème fonction en matière d'orientation, ça va être celle de « juge » entre guillemets. C'est ce que je présente aux familles : on est partenaire à un moment donné, mais on peut être opposés et ne pas voir les choses de la même façon. Car, en tant que professeur principal je suis la parole de l'équipe et cette équipe à un moment donné pose un diagnostic final et un conseil sur l'orientation, enfin un avis. Donc là on est plutôt juge (…).*

Donc moi c'est les 3 aspects qui se confondent parfois, le dernier n'intervenant qu'au mois de mars, avril. Moi ce rôle là de l'orientation, euh, je le vis, en ce moment, au jour où vous faites votre enquête, je suis dans l'information, je commence à être dans le conseil, pour ceux qui ont avancé un peu. Pour ceux qui redoublent on est dans le conseil, dès le début septembre. Voire, dès que la décision a été prise avec les familles de refaire une 3ème. Voila comment moi je le définirais » (Professeur principal, collège).

Cet extrait d'entretien énonce clairement une gradation dans les processus d'orientation qui passe par trois phases successives au fond assez classique : information, conseil et prescription. On retrouve ici un point commun avec les modes d'orientation post-scolaire pour les demandeurs d'emploi développés notamment à travers les trois niveaux de service de l'ANPE. A la différence près que dans ce cas, cette gradation correspond à un clivage de publics construit en fonction de leur distance à l'emploi là où dans l'orientation scolaire, ce processus est séquentiel pour un public unique celui des élèves. On retrouve par contre cette différenciation en termes de service rendu aux bénéficiaires dans l'extrait rapporté ci-dessous qui démontre que des formes de diagnostic et de spécification de l'intervention se pratiquent effectivement dans les établissements.

« Dans le projet avec les secondes, on repère en début d'année, on croise avec les résultats du premier trimestre, on met en place des structures d'aide et de soutien (aide aux devoirs, en partenariat avec une association locale de jeunes étudiants) » (Responsable d'établissement, lycée).

Tout en reprenant cette différenciation au niveau collégial, la citation suivante introduit aussi la diversité des modalités d'action développées.

« Au niveau troisième, ça démarre au premier trimestre puisqu'au premier trimestre avant les conseils de classe les professeurs principaux ont fait une pré-enquête sur les projets d'orientation de leurs élèves, évoquée au conseil de classe, pour voir ceux pour qui il allait falloir se préoccuper de manière un peu particulière de leur orientation. Puisque visiblement il y a certains élèves qui pour faire aboutir leur projet d'orientation auront besoin de faire évoluer leurs résultats. On peut dire ce qu'on veut mais orientation et résultats, ça reste lié. Au deuxième trimestre il y a plusieurs phases.

- *Les rencontres avec des professionnels. On essaie déjà en quatrième d'avoir cette démarche, des professionnels viennent au collège. C'est d'ailleurs les élèves eux-mêmes « option découverte professionnelle » qui s'occupent de l'organisation. C'est un de leurs travaux.*
- *Et ensuite il y aura le « forum des métiers » à Terrasson, pour les 3 établissements Terrasson, Thenon, Montignac.*
- *Ensuite vous avez entendu parler du « forum des formations » à destination des élèves et de leurs parents, et où honnêtement, l'an dernier c'était la première édition, et les parents du collège de Montignac s'y sont peu rendus. Ça c'est un problème auquel on va essayer de remédier cette année. On a regretté de ne pas avoir plus de parents.*
- *Il y a les rencontres parents professeurs de fin de trimestre qui aura lieu la semaine prochaine, là, la participation des parents est forte »* (Responsable d'établissement, collège).

A la Maison familiale et rurale de La Force, l'insistance est mise sur la relation avec les parents comme moment-clé de l'action en matière d'orientation.

« On a déjà mis en place le rendez-vous avec les parents et le jeune, pour ne parler que d'orientation, sans regarder les notes. Faire entendre aux parents ce que le jeune a envie de faire, et prévoir une roue de secours. Faire prendre conscience aux jeunes et aux parents qu'il ne peut pas y avoir qu'un choix. C'est le formateur responsable qui les reçoit une fois par an, au cours du 2ème trimestre » (Responsable d'établissement, MFR).

L'heure de la décision : le conseil de classe et les procédures d'appel

En point d'orgue de la séquence d'orientation évoquée par les professeurs principaux de troisième et seconde, le conseil de classe demeure le moment de la sanction institutionnelle des choix d'orientation qu'on se trouve dans la filière générale ou dans les filières de l'enseignement agricole.

« S'il s'agit de vous éclairer un peu sur la procédure : le dernier conseil de classe donne un avis sur l'orientation. Le conseil n'a qu'un pouvoir d'avis, pas de décision. La décision d'orientation relève du chef d'établissement. Si l'avis est conforme, ça roule. Si l'avis n'est pas conforme aux

vœux de la famille, il y a alors une entrevue entre le chef d'établissement et la famille. Soit, les avis se rejoignent, et là de nouveau, ça roule. Soit les avis ne se rejoignent pas, ça peut vouloir dire que l'une des deux parties, la famille, se range à l'avis du conseil de classe, ou, le chef d'établissement se range à l'avis de la famille contre son conseil de classe, et donc, avalise le choix de la famille. Si on est toujours en opposition, la famille peut faire appel. Là, c'est un super conseil de classe. Un conseil de classe complet, il y a l'infirmière, un conseiller d'orientation, tous les professeurs du conseil de classe, un chef et un adjoint » (Professeur principal, collège).

« Au deuxième trimestre en seconde ils ont un document d'orientation que les parents signent sur lequel ils font un 1er choix. Au deuxième conseil de classe, il y a une première décision qui est prise et les élèves ont donc fait un choix d'orientation, et en fonction de ce choix, on donne un premier avis. Qui est confirmé au troisième trimestre. Et là les parents ont possibilité de faire appel s'ils ne sont pas satisfaits de la décision. Ils passent devant une commission. Et à l'issue de cette commission, soit l'appel est rejeté, soit on leur donne raison pour qu'ils puissent accéder à la classe qu'ils ont demandé » (Professeur principal, lycée).

Si le conseil de classe demeure effectivement le moment décisif des procédures d'orientation scolaire, il s'articule de manière très étroite avec les mécanismes d'affectation des élèves en conjugaison de leurs vœux, de leurs résultats scolaires et des places disponibles dans les établissements. Cette phase est instrumentée, pour les parcours scolaires conduisant vers la voie professionnelle, par le dispositif d'affectation P.A.M.

Un nouvel outil qui interroge la frontière entre orientation et affectation : la procédure de Pré-Affectation Multicritères (PAM) :

Cette procédure nationale mise en œuvre depuis 2005 dans l'Académie de Bordeaux repose sur l'utilisation d'un outil informatique visant à préparer le travail des commissions départementales d'affectation à partir de critères définis au regard de la politique de l'académie.

Cette procédure s'applique à tous les élèves issus d'un établissement d'enseignement général ou agricole public ou privé intra ou hors académie et qui sont candidats à une première année en voie professionnelle (CAP – BEP – BAC pro) dans un établissement public de l'académie. Il s'adresse notamment aux élèves de troisième générale ou d'insertion, aux élèves de seconde générale envisageant une réorientation, aux élèves de seconde professionnelle ou de première année de CAP qui redoublent ou changent de spécialité.

La mise en œuvre de cette procédure repose donc sur l'utilisation du logiciel PAM qui prédéfinit l'affectation des élèves en fonction d'un certain nombre de critères renseignés par l'équipe pédagogique. Ces critères sont de deux ordres[19] : les notes des élèves dans 10 disciplines[20] et une série de 8 compétences[21] (dont 4 seront affectées d'un coefficient double en fonction de la

[19] Académie de Bordeaux, PAM : Guide de l'établissement, Académie de Bordeaux, février 2006, téléchargeable sur : http://inachos.ac-bordeaux.fr/1080/data/r1080/0/telechargements/guidtechpam.pdf

[20] Français, mathématiques, LV1, physique/chimie, SVT, EPS, éducation artistique, technologie, LV2, histoire/géographie.

[21] Rigueur, raisonnement, habileté gestuelle, communication, créativité/imagination/intérêts artistiques/sensibilité esthétique, curiosité, initiative et autonomie dans le travail, sociabilité.

formation demandée). Ce barème est ensuite pondéré en fonction d'une série de variables liées à la classe d'origine et d'une série de « bonus »[22].

Cet outil complexe est ainsi aujourd'hui au cœur des procédures d'affectation et fait l'objet d'une mise en œuvre en voie de routinisation par les établissements.

Interrogés à ce sujet, les différents acteurs rencontrés dans les établissements font part d'une série de remarques qu'il importe d'analyser pour en comprendre l'usage par les acteurs dans les zones enquêtées.

Premièrement, comme tout nouvel outil, la procédure PAM a nécessité une démarche d'adaptation des enseignants, au premier rang desquels les professeurs principaux. La mise en œuvre d'un instrument suppose en effet des processus d'appropriation que décrit bien ce professeur principal d'un collège de Bergerac :

« *On a réfléchi à comment le mettre en œuvre de façon à ce que les élèves puissent comprendre et être entre guillemets 'acteurs de cette évaluation'. Je me rappelle qu'on voulait éviter que cette évaluation soit comme une sanction qui tombe en fin d'année sans que les élèves sachent sur quoi on les évaluait. (…) donc on les informait en fin de premier trimestre. Deuxième trimestre, on faisait une évaluation « blanche », c'est-à-dire que les élèves étaient au courant des critères PAM de ce qu'ils pouvaient obtenir en fonction des critères PAM. Et, au troisième trimestre, il y avait l'évaluation définitive. (…) la procédure d'évaluation, on avait une grille maison, qu'on faisait passer à chaque prof, on avait réparti par discipline les critères, par ex, l'habileté en EPS, la rigueur en histoire géo, etc., en partant du principe qu'on pouvait ne pas tout évaluer* » (Professeur principal, collège).

Si d'un côté on peut voir comment les équipes pédagogiques ont adapté l'outil à leurs besoins et ressources, on peut aussi mesurer ci-dessous que l'adaptation n'est pas un processus unidirectionnel et qu'il a demandé aussi une adaptation voire un nouveau regard des enseignants sur leur pratique :

« *C'est une autre façon d'évaluer à laquelle l'Éducation nationale n'est pas habituée. Là on nous a demandé noir sur blanc de séparer des compétences qu'on évaluait de façon séparée. Cela nous a demandé d'observer l'élève autrement. Moi, j'interviens aussi dans l'option découverte professionnelle et on est dans la même évaluation, le même type d'évaluation, évaluation par compétences. On est plus sur des savoir-faire et des démarches. Et je suis professeur d'histoire géo au départ, donc, ça change. C'est vrai que culturellement ça n'a pas été évident* » (Professeur principal, collège).

Cette adaptation ne s'est évidemment pas faite dans un vide organisationnel et les personnels ont pu bénéficier d'une formation à l'utilisation de PAM. Formation dans le cadre de la ZAP que certains ont pu juger un peu expéditive :

« Q : Est-ce que vous avez eu une formation pour remplir les fiches PAM ?
R : *Oui, une demi journée, et beaucoup de soirées à la maison. Et puis alors il y a des fois où on arrivait le matin « et toi, tu as compris ça ? » « ah ben non moi j'ai pas compris ça du tout ».*

[22] Premier vœu, rapprochement établissement, doublement, priorité pour les élèves de SEGPA et troisième d'insertion, EREA (handicap physique).

Q : Cette demi journée elle s'est passée comment, elle a été organisée par qui, vous êtes allés au Rectorat ?
R : On nous a convoqués.
Q Convoqué par qui et où ?
R : Par le Rectorat. Ça se passait par ZAP. On nous a dit vous allez faire comme ça, point » (Professeur principal, collège).

Si on en vient à présent à l'appréciation qui est faite de cette procédure, on relèvera tout d'abord tant du côté des établissements que des autorités académiques une réelle satisfaction. La mise en œuvre de PAM a, de l'avis général, contribué à rationaliser les procédures d'affectation en instituant des critères d'objectivation du jugement sur les vœux des élèves :

« *Ça fonctionne mieux qu'avant, c'est moins aléatoire. Avant, c'était indigne ! On laissait tomber par terre le dossier d'un élève qu'on n'affectait pas, en disant : « au tombeau ». Les collègues passaient, regardaient qui était dans le tas, et quelque fois en reposaient un sur la table en disant « celui là prends le». Avec PAM, les choses sont plus claires. Un classement est établi. On ne trie plus de façon aléatoire. Sur PAM ce qui est mesuré, ce sont les capacités, les savoir être et savoir-faire et ce que les BEP ou CAP demandent* » (Responsable d'établissement, collège).

Mais les usages qui sont faits de PAM dépassent la stricte procédure d'affectation des élèves dans les établissements. En effet, les extraits d'entretiens rapportés ci-dessous permettent de souligner l'utilisation de la procédure PAM dans des procédures non plus d'affectation mais d'orientation des élèves. Une fois encore, il faut souligner ici la faible densité de la frontière entre affectation et orientation que les usages de PAM contribuent à rendre encore plus poreuse.

« *PAM et ODP ont permis d'améliorer la qualité de la réflexion et de la demande d'orientation. On a des élèves qui acceptent d'aller un peu loin (géographiquement)* » (Responsable d'établissement, collège).

« *La charge de travail n'est pas si élevée que ça, et puis ça clarifie les choses, même d'ailleurs ça peut être un outil de discussion avec les parents. (…). C'est un outil de dialogue entre le professeur principal et les élèves : « Regarde pour le BEP que tu as choisi, les critères importants ce sont ceux là* » (Responsable d'établissement, collège).

« *Oui, je dis que c'est un outil qui nous est bien utile, moi ça m'aide bien. Par exemple quand un parent nous dit qu'il veut que son enfant devienne vendeuse, on lui montre et on lui dit : 'Et là vous voyez ? J'évalue, il y a une croix là, votre enfant il est timide, renfermé. Là ce n'est pas possible parce que c'est un critère très important pour ces métiers là. Par contre il est gentil avec les pépés, les mémés, on va l'orienter là'. Moi je sais que à chaque fois je le sors. Par exemple, la musique et les arts plastiques, les gamins ils en ont rien à faire, mais s'ils veulent faire pâtissier, arts plastiques il faut un coefficient de 5 ! S'il veut faire une belle décoration, là c'est important. Pour les élèves, pour les parents, ça nous aide* » (Professeur principal, collège).

Il n'empêche qu'une série de critiques se font jour autour de l'utilisation de cet outil. Ces critiques tiennent à des jeux sur l'évaluation des élèves pour s'assurer de leur affectation :

« *Les élèves qui sont affectés chez nous ont été 'pamés'. C'est un bon outil, on ne s'arrête pas qu'à des critères scolaires. Les profs le remplissent très facilement. Si tout le monde jouait le jeu quels*

que soient les établissement, privés, publics, MFR … En fonction des établissements d'origine, on peut dire que certains élèves ont peut-être été surévalués. Oui, il y a toujours des stratégies de contournement, des perversions, de la part des établissements d'origine (…) » (Responsable d'établissement, lycée professionnel).

Elles relèvent aussi de l'alourdissement de procédures qui sont par nature complexes :

« *C'est lourd en terme de paperasse, qui doublonne encore avec les procédures informatiques, c'est administrativement lourd, et encore on est dans un petit établissement, 300 élèves. On s'attache à ce que les avis soient circonstanciés*» (Responsable d'établissement, lycée).

Voire lors de la mise en œuvre de PAM, l'occasion de tensions entre CIO et Inspection d'académie comme en témoigne l'inspection de Dordogne :

« *Moi c'est la première fois que j'ai vu un CIO remettre en cause la procédure d'affectation d'un I.A et écrire aux fédérations de parents. Un directeur de CIO qui signe pour dire qu'il n'est pas d'accord avec la procédure d'affectation. Je l'ai convoqué ici. (…) la procédure d'affectation en question c'est PAM. Alors ce qu'il y a de particulier avec PAM, c'est qu'elle prend des notes et des appréciations, et que les appréciations elles portent sur les compétences et les motivations de l'élève. L'intérêt de PAM, en dehors de l'informatisation, c'est que pour la première fois on allait utiliser des critères valables pour tous les élèves quelle que soit la formation demandée. Ça paraît simple mais (…) avant on pouvait avoir une sélection qui se faisait sur ce que disait le proviseur à un moment donné. Et pour la même formation, deux commissions d'affectation pouvaient prendre des critères complètement différents* » (IEN-IO).

L'heure de vie de classe mise à profit pour parler d'orientation

En dehors de ce déroulement chronologique classique de l'année scolaire en troisième et seconde, certaines séquences pédagogiques sont mises à profit pour évoquer les questions d'orientation, c'est le cas des heures de vie de classe. Ces trois extraits d'entretiens illustrent depuis des niveaux et des filières diverses – collège, lycée et lycée d'enseignement agricole – l'usage qui est fait de ces temps de régulation collective.

« Je les prends tous les 15 jours en troisième en vie de classe. Je devais les amener, mais notre documentaliste est souffrante, j'espère qu'elle va reprendre bientôt. C'était prévu maintenant, maintenant qu'ils avaient fait un trimestre, qu'ils avaient un petit peu pris conscience de différentes choses. Je les amène moi, mais ça c'est en liaison avec la documentaliste, au centre de documentation du collège, pour qu'ils se familiarisent, ou se re-familiarisent (parfois des collègues l'ont fait en quatrième) avec le système d'informations, le système Onisep, papier et informatique, parce que je pense que les deux sont importants. Et donc j'y passe moi, une heure avec eux et je leur demande d'y revenir après en individuel en fonction de leurs idées du moment » (Professeur principal, collège).

«Une heure et demi de classe qu'ils utilisent notamment pour intervenir en matière d'orientation. Ils ont fait un relevé des vœux d'orientation des élèves de façon assez approfondie sur ce que les jeunes veulent faire en début d'année pour le mettre en relation avec ce qu'ils constatent à la fin du premier trimestre » (Responsable d'établissement, lycée).

« Nous on l'a instauré une semaine sur deux, normalement on a 10 h de vie de classe dans l'année, et sur ces 10 h de vie de classe, moi j'en fais, la plupart d'entre nous d'ailleurs, on en fait au moins une quinzaine. Et dans cette heure de vie de classe on parle d'orientation, parce que les élèves posent des questions, parce que c'est indispensable. » (Professeur principal, lycée).

Réunions d'information CO-P

En demeurant sur le registre des séquences généralistes, l'intervention des CO-P dans les établissements constitue un autre moment routinisé de travail sur l'orientation des élèves.

*« Les rendez-vous sont pris à la vie scolaire. Les élèves sont très informés, ils font la démarche eux-mêmes. En début d'année la CO-P va dans les classes. En sixième, dès l'entrée au collège, on les met dans l'idée (*de l'orientation*). Elle (*la CO-P*) met en place une stratégie avec les élèves de troisième. En troisième, la CO-P fait 2 réunions dans la classe avec le professeur principal (la CO-P est associée à tout ce que l'on peut). (…) Après la réunion dans la classe, des entretiens individuels et une réunion d'informations des parents sont mis en place. Au cours de cette réunion sont présentées les grandes voies d'orientation. C'est une réunion générale d'information. La CO-P présente tout le dispositif : calendrier, grandes voies d'orientation à l'issue de la troisième. C'est une première phase avant la publication du document de l'ONISEP »* (Responsable d'établissement, collège).

Dans les modalités de cette intervention, on retrouve naturellement une stratégie de différenciation des publics visant à densifier l'intervention auprès des élèves les plus en difficultés :

« Ils (CO-P et professeurs principaux) *vont faire une espèce de grand messe autour de l'orientation et après on fait émerger au cours du premier trimestre les élèves les plus en difficulté (…) pour lesquels on a demandé à rencontrer les parents et puis après ça peut être dans l'autre sens aussi, on rencontre les parents qui s'inquiètent »* (Professeur principal, lycée).

Dans l'enseignement agricole, la formule se révèle proche et les intervenants identiques :

« Le conseiller d'orientation vient les voir, une fois par an, en groupe classe, et après, il peut les recevoir individuellement, s'ils le souhaitent » (Professeur principal, lycée agricole).

« Le délégué du CIO, oui c'est pas le directeur qui vient chez nous, le délégué vient deux fois par mois pour aider les élèves de troisième à s'orienter » (Professeur principal, lycée agricole).

La mise en œuvre des option et module de découverte professionnelle

La mise en œuvre en troisième de deux dispositifs depuis 2005, l'option de découverte professionnelle (3h) et le module de découverte professionnelle (6H destinées à des publics volontaires et fragilisés dans leur parcours scolaire[23]). Ces deux innovations destinées à faciliter

[23] « En accueillant ce public, le module de découverte professionnelle 6 heures se situe dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification du système éducatif. Implanté le plus souvent en LP, il a pour objectif principal d'aider les élèves dans la construction de leur projet personnel et scolaire par la connaissance du monde professionnel,

l'orientation scolaire et professionnelle, et dont le rapport de la Commission Lunel préconisait la généralisation, font l'objet d'usages différentiels et qui au final se rejoignent souvent en s'adressant préférentiellement à des publics prédisposés à la voie professionnelle.

Ce premier extrait d'entretien témoigne des tentatives et difficultés de mise en œuvre dans un collège péri-urbain de Bergerac

« *J'avais souhaité une classe d'élèves modestes du point de vue des résultats scolaires mais pas perturbateurs. Nos têtes de classes vont au privé ou collège de centre ville, on les perd. L'idée d'une classe de troisième ODP sur la base du volontariat : on a pendant 2 ans monté des classes homogènes et calmes, avec résultats modeste. Nous avons renoncé. Au départ, la classe restait ouverte vers la voie générale, mais à la marge par rapport à la majorité de ces élèves. L'idée de l'ODP était de l'associer à l'orientation en cycle court, c'est-à-dire à la voie professionnelle, ce qui n'est pas l'objectif. Le taux de passage en seconde G était faible, on l'a gonflé avec ça mais en contrepartie on avait dénaturé cette classe là. Aujourd'hui l'ODP est répartie sur deux classes* » (Responsable d'établissement, collège).

De nature plus ciblée, le module DP est clairement utilisé comme un outil d'orientation en voie professionnelle et permet, comme en témoigne cet entretien, une ouverture des établissements et des élèves sur le monde professionnel :

« *Le module est utilisé à but d'orientation, c'est l'objectif de la classe. Concrètement, deux heures au niveau de l'emploi du temps sont consacrées au MDP. Il y a la découverte professionnelle des formations qui existent au sein de l'établissement mais c'est aussi l'ouverture sur d'autres formations, sur l'extérieur, sur l'entreprise, sur d'autres secteurs. Ce sont nos élèves qui se déplacent, c'est plus porteur. Les gamins en troisième chez nous sont des gamins dont les collègues de collège ne savent plus quoi faire, dont le niveau est très bas* » (Responsable d'établissement, lycée).

Enfin, la mise en œuvre de ces deux formules dans les établissements de l'Éducation nationale ont pu à l'occasion favoriser le rapprochement avec d'autres voies de formation comme en témoigne cet interlocuteur du Centre de formation d'apprentis de Bergerac :

« *Depuis deux ans nous sommes énormément sollicités par les classes MDP6, ODP3* » (Responsable d'établissement, CFA).

<u>Accès à l'information : un clivage net par institutions dans le rôle des CDI</u>

L'accès à l'information est une composante essentielle de l'orientation. De manière générale, on pourrait d'ailleurs faire l'hypothèse que le travail d'orientation s'adosse à la mise en phase de l'information sur les individus, les voies de formation et les possibilités d'insertion professionnelle et sociale. Centrale donc aux processus d'orientation, l'accessibilité des sources d'information connaît des fortunes diverses. Dans les établissements, les CDI représentent le lieu tout désigné pour mettre à disposition des élèves, l'information nécessaire à leur travail d'orientation. Sans que la constatation qui suit ne soit nécessairement représentative de manière générale, on peut relever un clivage dans la place des CDI entre les établissements scolaires dépendant du ministère de

---

de ses voies de formation, ainsi que des possibilités et des passerelles offertes par le système éducatif. Les classes de troisième préparatoires à la voie professionnelle expérimentées depuis la rentrée 2001 s'intégreront dans cette nouvelle structure du module de 6 heures » .
http://eduscol.education.fr/D0072/dp_accueil.htm .

l'éducation nationale et les autres. En effet, si les publications, en particulier celles de l'Onisep, sont généralement présentes dans les différents CDI des établissements enquêtés, l'animation et la disponibilité des documentalistes sont très différentes comme en témoigne les extraits d'entretiens qui suivent.

Dans les lycées et collèges d'enseignement général comme professionnel, l'accès au CDI ne semble pas faire l'objet d'une mise en valeur particulière :

« Le CDI bénéficie d'un abonnement aux nouvelles parutions de l'ONISEP. La documentaliste Madame Aublanc en gère l'accès. Toutes les occupations du CDI sont planifiées. Je souhaiterais qu'il soit en accès libre, que le CDI soit au centre de l'établissement, mais il ne l'est pas » (Responsable d'établissement, collège).

« On partage le CDI avec le lycée professionnel » (Responsable d'établissement, lycée).

« Le CDI, les élèves y vont quand ils ont un projet précis » (Professeur principal, lycée).

« On a un CDI, oui. On a renouvelé, me semble-t-il, l'année dernière tout ce qui était Onisep. Il y a mise à disposition des élèves mais pas d'implication de la documentaliste » (Responsable d'établissement, lycée).

A l'opposé, dans les institutions scolaires enquêtées hors Éducation nationale, le CDI est au cœur du dispositif d'orientation.

« On a un CDI avec une documentation importante via l'Onisep. La documentaliste a toute la doc sur place et est censée pouvoir donner des conseils. Elle travaille sur l'information mais aide à se servir des documents et du site Onisep. Accès semi libre on ne peut pas y rentrer si pas de documentaliste ou d'adjointe documentaliste. Il est ouvert de 8 h 30 à 12 h 15, de 13 h 30 à 19 h 20, donc y compris pendant des heures où il n'y a pas de cours, tous les jours et le mercredi, il est ouvert tout le temps. Il y a un lieu clairement identifié pour l'information sur l'orientation. Et une personne et demi équivalant temps plein » (Responsable d'établissement, lycée agricole).

« L'espace ressources, c'est notre pierre angulaire du système. On peut dire ce que ce n'est pas, plus facilement ce que c'est. Ce n'est pas un CDI. C'est un lieu de documentation, où les jeunes viennent travailler. Tous les jeunes qui ont un parcours particulier. Les jeunes qui sont soit en supra niveau, soit en infra niveau, ils partent avec du travail, on les sort du groupe classe, de façon à avoir un groupe homogène. C'est notre façon de gérer l'hétérogénéité. C'est d'abord un lieu de travail » (Responsable d'établissement, CFA).

« S'ils ont pas d'idées (sur ce qu'ils veulent faire) j'ai un classeur pour les SAP (BEP service aux personnes) pour leur montrer ce qu'ils peuvent faire après. Les différents métiers possibles après, ils peuvent aussi le faire quand ils veulent. On débute, on a commencé pour les SAP. J'ai placé déjà ce que j'avais. Si un élève demande une formation je vois s'il peut y accéder. J'ai appelé le CIO, ils m'ont envoyé quelques infos mais je vais surtout chercher les informations sur l'Onisep. Après je prends directement contact avec les écoles (…). *Cette année, je commence à monter le pôle d'orientation au CDI. C'est-à-dire, que j'ai récolté déjà toutes les informations qu'on avait essayé de mettre à jour un maximum. Et quand un élève vient me voir pour me demander une école pour faire sa formation, je prends ma liste d'écoles, je vois avec lui celle qui l'intéresse, je téléphone à*

l'école pour demander des renseignements, des plaquettes, en double exemplaires un pour l'élève, un pour moi, qu'après je classe en référence au métier » (Animatrice orientation, MFR).

Le rôle particulier des stages

A mi-chemin entre les outils internes aux établissements et l'instrumentation construite dans la relation avec leur environnement, les stages constituent eux aussi un outil d'orientation bien adapté semble-t-il à une première approche de la vie professionnelle ou de l'alternance.

« *Toutes les 4ème partent en stage. C'est une volonté de l'établissement. Après, on a fait une classe à projet pour tous les élèves qui ne sont pas très enclins à aller vers des études longues. Plutôt vers un BEP et plus si affinités. L'équipe pédagogique sur cette classe là est différenciée* » (Responsable d'établissement, collège).

« Nos élèves sont en alternance, donc on fait un suivi de stage téléphonique qui nous permet de voir vers quel type de métiers ils vont s'orienter. Donc, ils ont 3 stages différents à faire, mais ils peuvent en faire plus. 7/8 semaines de stages pour chacun. Donc ça leur laisse le temps de prendre la mesure du métier. En général le dernier stage, c'est plutôt un stage de confirmation d'orientation, qui peut ouvrir sur un CFA, par exemple. Le premier stage, c'est plutôt une envie particulière. Parfois les troisièmes arrivent en début d'année et ils savent déjà ce qu'ils veulent faire. Mais on leur demande de varier leurs expériences pour voir si vraiment c'est ça qu'ils veulent faire. S'ils sont sûrs de vouloir faire de la mécanique, on va leur demander d'aller en maçonnerie, pour qu'ils essaient. Sachant que ça n'engage à rien.
Q : Mais pour vous, le premier moyen d'orientation c'est le stage ?
R : oui, c'est vraiment ça au quotidien» (Professeur principal, MFR).

Les stages constituent ainsi pour nombre d'établissements et de filières un outil de sensibilisation et d'orientation privilégié pour l'ouverture qu'il procure sur les réalités du monde professionnel. Il se place ainsi à l'interface entre les établissements et leur environnement.

Quand l'orientation se construit dans la relation avec l'extérieur des établissements

Les outils mobilisés pour appuyer les dynamiques d'orientation conduites par les établissements d'enseignement et de formation peuvent aussi relever de relations avec leur environnement local. Au sein de ce mode d'instrumentation, deux formes émergent plus directement dans les entretiens conduits en Dordogne : le rôle central des manifestations de type salon, forum, etc. et l'implication d'anciens élèves des établissements.

Salons, forums, manifestations

Les manifestations extérieures aux établissements et supposant un déplacement des élèves connaissent un succès important dans les collèges et lycées. Parmi les forums et salons existant tant au niveau régional que départemental ou local, le salon INFOSUP est celui qui est le mieux

identifié. Il est spontanément évoqué dans tous les entretiens comme en témoignent les deux extraits suivants de proviseurs périgourdins :

« On amène tous les élèves de première et de terminale au salon INFOSUP à Périgueux avec réunion préparatoire en amont, et une enquête donnée aux élèves pour préparer la visite et travail de synthèse après » (Responsable d'établissement, lycée).

« On participe aussi aux forums post bac de Périgueux à INFOSUP et on a emmené 30 élèves à Brive notamment pour des BTS commerciaux » (Responsable d'établissement, lycée).

Si les établissements peuvent effectivement organiser le transport d'élèves vers des manifestations externes aux établissements, ils accueillent aussi en leur sein des évènements destinés à promouvoir certaines professions ou filières.

« Forum organisé sur l'armée de terre, la marine, l'air et aussi la gendarmerie. Cela se passera sur une journée et les élèves pourront venir selon leurs disponibilités» (Responsable d'établissement, lycée).

« Cette année, on met en place avec la profession viticole un forum formation emploi, ici chez nous » (Responsable d'établissement, Lycée agricole).

Mais de manière plus générale, l'accès aux salons des métiers vise à élargir le spectre d'information en direction des élèves et de leurs familles ce qui suppose qu'un accompagnement pédagogique soit prévu en amont comme en aval de la visite, tel qu'en témoigne cet extrait d'entretien.

« Pour des élèves qui ne savent vraiment pas quoi faire, on les emmène sur des forums. Cette année on a débuté avec le forum qu'organise la ville d'Eymet. L'année dernière on avait emmené les élèves à Aquitec. On les avait amené aussi au CFA de Bergerac. Et après, à Périgueux le forum des métiers.
Q : Vous les accompagnez ?
R : oui, on les encadre (…) on leur donne des objectifs, sous forme de jeu de piste, création de fiches métiers. Trouver des adresses aussi. Concrétiser leurs envies de métiers. Parce que par moment ils ont envie de faire telle chose, mais ils savent pas dans quelle école, ils savent pas où, ils savent pas quelle formation, etc.
Q : Et après quand ils reviennent vous les reprenez sur ce travail là ?
R : exactement. D'abord, ils remettent tout par écrit, et après on ramasse la pochette pour voir si déjà ils l'ont fait. Et après on en discute avec l'élève » (Professeur principal, MFR).

Dans une logique sensiblement différente, l'organisation de journées portes ouvertes est aussi identifiée comme un moment synallagmatique où l'information circule entre élèves de différents types d'établissements. Un moment où l'on se donne à voir autant que l'on observe.

« *On va préparer un forum des formations, couplée sur la même journée que la journée portes ouvertes du lycée. On fait venir des écoles du secteur, des lycées qui font des poursuites d'étude après bac, des centres de formations, le GRETA, les CFA du secteur. On donne l'information aux collégiens du secteur afin qu'ils puissent visiter l'établissement ce même jour là* » (Responsable d'établissement, lycée).

« Q : Journée portes ouvertes, combien ?
R : Une par an, généralement fin mars. Les élèves sont présents. Ce sont les élèves qui font visiter l'établissement et chacun des professeurs principaux présente les classes dont il est responsable. Et on visite chais, dortoir, self, foyer, on présente les activités dans l'établissement, ce sont les élèves qui font ça. Nous les professeurs principaux, nous recevons les parents (parent par parent) après pour des informations plus précises » (Professeur principal, lycée agricole).

«Q : Et cette rencontre avec les professionnels, de quoi il s'agit exactement ?
R : Alors en quatrième, il s'agit de permettre à des élèves d'avoir en face d'eux des représentants du monde professionnel. Et puis en troisième même chose, on leur demande de revenir, les gens du maximum de secteurs professionnels possibles. Et donc on impose aux enfants de rencontrer des gens qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer, et le type de questions qu'ils peuvent poser, on les prépare à ça, ils ont une trame de rencontre. Et donc on leur impose d'aller rencontrer au minimum 2 professionnels dans 2 domaines différents » (Responsable d'établissement, collège).

« Accueillir dans nos classes régulièrement tout au long de l'année des élèves d'autres établissements sous forme de mini stage. Des élèves de troisième, une journée, deux journées selon le cas. Et par ce biais ils se font une idée de ce qu'est l'enseignement agricole » (Professeur principal, lycée agricole).

Cela étant, si les salons, forums, carrefour et autres manifestations du même type connaissent un engouement certain, il n'est pas toujours simple de les organiser et leur succès n'est pas garanti comme en témoigne cet extrait d'entretien avec le directeur du CFA municipal de Bergerac :

« On s'est dit on va faire un « carrefour de l'apprentissage », un salon de l'apprentissage en Dordogne. Donc, l'an dernier on a mis en place le premier « carrefour de l'apprentissage ». On l'a appelé ICAD, carrefour de l'apprentissage en Dordogne, i pour information, i parce que ça fait bien …. Avec toutes les missions locales, les sections d'apprentissage des lycées, tous les CFA, les sections d'apprentissage des MFR, le stand de l'apprentissage aquitain, qui présentait tous les CFA. Et dans le cadre du contrat d'objectifs et de moyens des missions locales, on avait affrété des bus pour amener les jeunes à Périgueux. Ça a été un fiasco total. Les jeunes qui ont pris le bus, ils sont descendus du bus, ils sont partis faire un tour en ville » (Responsable d'établissement, CFA).

Finalement, en marge d'un engouement assez généralisé, un CO-P rappelle de manière critique les logiques potentiellement sous-jacentes à l'organisation de telles manifestations :

« Et ça parce que derrière vous avez des résultats qui sont mesurables. (…) Et donc il y a une demande de mettre en place des objectifs chiffrés, à mettre en place des opérations qui vont être visibles, ce sont les « carrefours métiers », les rencontres machin chose, où on va avoir tant de visiteurs, etc ».

<u>La parole d'anciens élèves, une parole qui porte…</u>

Les anciens élèves des établissements font également partie de ces acteurs invisibles de l'orientation qu'on évoquait précédemment. Ils n'apparaissent pas dans la gamme des protagonistes généralement identifiés comme des agents d'orientation, pourtant leur rôle émerge clairement comme important par la proximité qui s'établit spontanément avec les élèves.

« La sollicitation d'anciens élèves ça marche très bien. Il ne faut pas que ce soit des élèves qui viennent de partir, le mieux c'est les élèves qui sont en Licence ou Master » (Responsable d'établissement, lycée)

« On fait venir des anciens élèves dans l'établissement, qui tournent dans les classes pour relater leurs expériences, dire ce qu'ils ont fait avec leur bac, où ils en sont » (Responsable d'établissement, lycée).

« On se déplace aussi dans les collèges demandeurs, accompagnés d'anciens élèves de l'établissement, l'année dernière à Henri IV. Ça fonctionne bien, à condition de bien choisir les élèves avec lesquels on part, mais c'est sur la base du volontariat » (Responsable d'établissement, lycée professionnel).

« Surtout ces élèves là, quand ils se présentent en terminale, on leur fait prendre contact avec des jeunes sortis de chez nous qui viennent témoigner et éventuellement quel est le travail qu'ils ont trouvé par la suite, s'ils en ont trouvé facilement, etc. Ce genre de rencontres se fait assez régulièrement » (Professeur principal, lycée agricole).

Ces différents extraits d'entretiens soulignent l'intérêt d'une démarche consistant à valoriser une forme de tutorat d'expérience qui met la relation entre générations d'un même établissement au cœur de la démarche d'orientation. Ces démarches sont aujourd'hui faiblement institutionnalisées et structurées, la réflexion sur leur systématisation pourrait s'avérer une piste heuristique.

ACTEURS DE L'ENVIRONNEMENT DES ÉTABLISSEMENTS

Introduction

Chaque année, 160.000 jeunes sortent du système éducatif sans diplôme. Pour le seul palier de 3ème/1ère année CAP-BEP, on en compte 60.000 dont 13.000 ont le brevet[24]. Dans la réussite du parcours scolaire et professionnel, le rôle de l'orientation est capital. Les sorties sans qualification seraient la conséquence d'une orientation subie (Rapport sénatorial sur projet loi des finances, 2007). En voie professionnelle, le taux de rupture est élevé[25]. Ici plus qu'ailleurs, l'orientation est pointée comme défaillante.

Aujourd'hui, le lien entre réussite scolaire et insertion professionnelle est extrêmement fort, les sorties sans solution du système scolaire sont lourdement sanctionnées, réduisant les chances de trouver un emploi et induisant un risque de marginalisation élevé.

En parallèle, des secteurs comme celui de la production offre des taux d'insertion professionnelle conséquents (Cereq enquête génération 2001), mais restent peu attractifs.

Avant d'envisager quels pourraient être les moyens d'en améliorer la cohérence du point de vue des acteurs rencontrés, l'orientation mérite qu'on relève la contradiction essentielle sur laquelle elle repose. *« D'un côté, un discours individualiste sur la responsabilité qui, au nom du respect de l'élève (…) prétend lui donner les moyens d'exercer sa liberté de choix. De l'autre, une réalité politique qui entend à la fois, sur un plan interne, ajuster ces choix aux capacités d'accueil du système, de l'autre, à l'externe, répondre aux besoins économiques et sociaux de la collectivité et répartir les élèves en fonction des exigences de ceux-ci »*[26]. Cette contradiction ne pèse pas seulement sur les individus mais aussi sur les acteurs de l'orientation : *« Les acteurs locaux ont souvent, à juste titre, le sentiment qu'en leur demandant de satisfaire simultanément à tout et au contraire de tout, le pouvoir politique s'exonère à bon compte des responsabilités qui sont les siennes et les transfère aisément sur chacun d'entre eux. La première condition d'un bon fonctionnement de l'orientation serait donc le rétablissement d'une certaine clarté du discours politique, qui fasse mieux ressortir la nécessité de gérer cette contradiction »*[27].

Pour fonctionner, l'orientation se situe dans un champ de compétences partagées entre acteurs internes et externes à l'Éducation nationale. Afin de renforcer l'efficacité de l'orientation, le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle prévoit un service public de l'orientation (SPO). Le SPO rapprocherait les différentes structures de l'État, des régions, des

---

[24] Cereq, enquête génération 2001.

[25] Dans les filières d'insertion : segpa, 3ème d'insertion, entre 20 et 40 %. En lycée professionnel, 1ère année CAP, entre 20 et 40 % ; en BEP, entre 9 et 15 %, l'absentéisme est massif (Rapport sénatorial cité ci-dessus).

[26] Henoque M., Legrand A., L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalité de l'orientation. Rapport au conseil de l'évaluation de l'école, mars 2004, p.23.

[27] Ibid.

chambres consulaires[28]. Il devrait permettre de décloisonner les différents acteurs impliqués. Sur le terrain, ce rapprochement / décloisonnement est-il envisagé, questionné ou tout au contraire hors de question ?

Pour fournir quelques éléments d'appréciation, nous rendrons compte dans cette partie du point de vue sur l'orientation des acteurs de l'insertion professionnelle, membres du service public local de l'emploi, représentants des missions locales, délégués territoriaux du Conseil régional, mais aussi acteurs locaux investis dans les politiques de l'emploi aux côtés de l'État.

Représentations en matière d'orientation portées par les acteurs hors institution scolaire

Les différentes visions de l'orientation telles que décrites par les acteurs s'ancrent pour partie dans les représentations qu'ils ont de leur public. Si le regard qu'ils portent sur l'objet de leur intervention structure le point de vue des acteurs, le point d'où le regard se porte le conditionne également. Ces représentations sont situées, influencées par la place qu'occupent les acteurs dans le processus de recherche/perte d'emploi. En amont ou aval, le regard sur l'orientation change et oriente l'action.

En aval, pour les agents du Service Public de l'Emploi (SPE), les conseillers des Missions locales, orienter c'est réduire la dissymétrie des positions en jeu sur le marché du travail, égaliser les chances entre personnes inégalement dotées de ressources, ne serait-ce qu'à travers la fourniture d'informations comme le font les animateurs des bureaux informations jeunesse (BIJ).

En amont, la réponse périgourdine est particulière. Dans une perspective d'appariement de l'offre et de la demande d'emploi, elle mixe l'aval. Les espaces économie emploi (EEE) ont adopté une stratégie d'action nouvelle. L'offre de service au public a été pour partie initiée par les représentants du monde professionnel. Ce service, conçu par le maire s'articule à une stratégie de développement économique du terrassonnais. Industriel important, il fédère nombre d'acteurs économiques. À Terrasson, l'association interprofessionnelle du terrrassonnais est membre fondateur de l'espace économie emploi. Pierre Delmont, industriel et maire est le président de l'EEE. La prise sur le moyen de réduire le chômage est double. Le développement économique est source potentielle de création d'emplois, les recrutements locaux sont privilégiés. En parallèle, les demandeurs d'emploi pris en charge par l'EEE sont orientés pour s'adapter aux besoins du bassin d'emploi.

Les points de vue se rejoignent sur l'orientation par l'offre d'emploi disponible sur le territoire.

28 Dont le rôle est ici reconnu par la Délégation Interministérielle à l'Orientation.

Des demandeurs d'emploi étiquetés « fragiles »

Les services de l'ANPE disent intervenir pour « *faciliter le retour à l'emploi des personnes les plus fragiles* » (ANPE de Bergerac). Quand « fragile » signifie pouvoir être facilement brisé, par nature, être demandeur d'emploi s'entend comme un état dont la responsabilité n'incombe qu'à l'individu. Fragiles, ou fragilisés par le risque de désaffiliation sociale que fait courir à certains la perte d'emploi (ou l'impossibilité d'en trouver) ? La réflexion n'a pas été exprimée. La fragilité, entendue comme attribut des personnes, n'est-ce pas courir le risque du discrédit ? Dès lors que l'accent est mis sur le vécu du chômeur, son identité sociale est malmenée. L'étiquetage, selon Serge Paugam et Dominique Schnapper[29], est la première phase vers la disqualification sociale.

Dans cette perspective quelque peu « naturalisante » de l'inégalité devant l'emploi, le marché de l'emploi présente des analogies avec la jungle, le monde sauvage, « *on peut pas laisser se faire la sélection naturelle* » (ibid.). De fait, les agents de l'ANPE situent leur rôle dans « *l'intermédiation pour faciliter le retour à l'emploi des personnes les plus fragiles et qui peut être sans nous auraient eu du mal à se placer (…), c'est en ça que se situe notre spécificité, on intervient pour infléchir, pour transformer la demande d'emploi, pour la promouvoir … et pour faire en sorte que les personnes les plus en difficulté aient un accompagnement* ». Sous forme de discrimination positive, donner plus à ceux qui ont moins, l'idée serait ici de réduire la dissymétrie des positions en jeu en agissant par des effets contre sélectifs sur la file d'attente du chômage. La définition de l'orientation « détermination de la position » se retrouve ici. Mais, afin que s'équilibrent les chances de recrutement entre forts et faibles, les faibles ont besoin d'un accompagnement, voire de mesures discriminatoires (cf. les plateformes de vocation). Inégalité, fragilité, feraient naturellement partie du jeu. Terminons sur cette notion de fragilité. Que recouvre-t-elle ? Les « fragiles » seraient-ils faibles parce qu'ils ne savent pas se vendre ? « *On intervient (pour) les aider dans leur démarche commerciale en direction des entreprises pour aborder les entreprises, sans tomber dans l'assistanat. (…) Promouvoir leur profil* » (ANPE Bergerac).

En difficulté d'insertion, la faute à qui ?

Pour quelques-uns des interviewés, la responsabilité individuelle est clairement engagée. « *Cela ne veut pas dire qu'ils ne travaillent pas, cela veut dire (...) qu'ils ont saisi des opportunités de saison, à un moment ou un autre, choisi d'arrêter l'école, choisi ou subi, parce qu'ils pouvaient en avoir marre, et quand on en a marre à 16 ans, à 20 ans on se rend compte que s'ils avaient bosser cela n'aurait pas été plus mal* » (Mission locale du Périgord noir).

Si « *la distance à l'emploi, ça peut être une question de territoire* », malgré tout si « *la personne a changé de région, (elle) a fait un choix de vie* » (ANPE Bergerac). Choisir, c'est décider d'être sans emploi à un instant T ou d'avoir arrêté prématurément l'école, incombe à la personne.

L'extrait d'entretien retranscrit ci-dessous renvoie directement à un problème en matière d'orientation. L'orientation subie comme l'orientation inadéquate ont pour corollaire une insertion professionnelle difficile.

« *On a essentiellement du public qui a une qualification liée à une orientation plus subie que choisie ; ou une qualification qui ne correspond pas aux besoins locaux. Par exemple des jeunes qui ont fait une formation pour les métiers de la métallurgie et qui ne vont pas vouloir y aller. On a*

---

[29] Paugam S., Schnapper D., *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté Paris,* Presses universitaires de France, 2004.

des jeunes qui ont fait une formation en restauration, qui ont travaillé un an ou deux et ne vont pas vouloir y retourner ; on est quelquefois dans la réorientation » (Mission locale de Bergerac).

L'orientation *hors* éducation nationale, *hors* jugement scolaire ?

« On ne travaille pas pareil, on est sur l'insertion professionnelle » (Mission locale de Bergerac). L'orientation est un objet à focale variable à double titre. Comme vu d'entrée, le regard des acteurs porté sur les questions d'orientation est situé, mais le regard social porté sur ses différents acteurs varie également en fonction de leur situation -dans ou hors- champ scolaire.

Consultés par les instances décisionnaires, et identifiés *professionnels* de l'orientation, les conseillers au sein des établissements sont socialement exposés sur ces questions. Sur les problématiques d'orientation, les acteurs hors champ scolaire sont moins « attendus ». Communément, l'orientation s'entend comme scolaire avant tout, la culture et l'histoire ont conduit en France à mettre l'accent sur la formation initiale.

Il semblerait aussi que l'image dont bénéficient les agents de l'orientation post-scolaire soit davantage connotée positivement. Dit familièrement, « ils ramassent les pots cassés ». Si des contraintes fortes pèsent sur eux en matière d'insertion professionnelle, ils font avec le possible, conditionné en amont par le travail des conseillers d'orientation. « *On n'est pas dans une politique d'orientation scolaire. Le public auquel on s'adresse est sorti du système. Soit il a une qualification, soit il n'en a pas, soit elle est obsolète. On va travailler en fonction de ses attentes, de ce qu'il peut faire effectivement et de ce qui existe* », (Mission locale de Bergerac). Les conseillers des missions locales, agents de l'ANPE, chargés de mission territoriaux, etc., font avec ce qu'il est possible de faire à l'instant T où ils reçoivent les jeunes. Si les conseils des premiers peuvent obérer ce qu'il est possible de faire pour le public des seconds, le marché du travail a un impact fort en matière de formation envisagée, formation *continue* cette fois. Formation initiale, formation continue, les deux termes méritent quelques instants qu'on s'y attarde. Dans leur définition les deux termes portent à croire en une possible liaison. La liaison temporelle est réelle. La formation initiale concerne les premiers temps de la socialisation, la formation continue s'adresse à ceux qui ont quitté le système de formation initiale. En revanche, l'une et l'autre sont loin d'être équivalentes. Le tableau suivant nous montre sur les points essentiels :

Formation initiale	Formation continue	
	Du ressort de et financée par	
l'État	régions	Partenaires sociaux
Accès		
Égalité d'accès pour tous (sélection à l'intérieur du système).	Égalité d'accès pour tous	Accès inégal (offre de formation variable suivant les régions. Pour ce qui concerne les salariés, bénéficie aux plus formés)
	Finalités	
Élévation du niveau général d'éducation, développement de la connaissance. Éduquer : conduire hors de. L'éducation a pour finalité l'émancipation.	Retour à l'emploi Remobilisation Élévation du niveau de qualification	Préoccupation économique, adaptation de la main d'œuvre Former : mettre en forme, mouler
	Sanction	
Diplômes, qualifications, titres professionnels.		Qualifications, titres professionnels. Formation diplômante difficile d'accès.
	Structure	
Système uniforme[30] Offre régulée	Quasi marché	Offre atomisée Marché

Les questions d'orientation croisent les dimensions de l'une et l'autre. La formation continue est tout à fait *hors de* la formation initiale. Aussi longtemps que ces deux types de formation ne seront pas articulés, l'orientation dans et hors système éducatif restera empreinte d'incohérence. La promotion de l'idée de formation tout au long de la vie suppose de dépasser ces cloisonnements institutionnels pour aménager la fluidité nécessaire à des parcours de formation intégrés.

Pour autant, les professionnels de l'insertion se disent plus *ouverts* que les professionnels de l'éducation. Selon nous, cette différence dans le regard social influerait sur la réflexivité des acteurs hors champ scolaire.

Du point de vue de certains acteurs, leur « plus value » s'exprimerait en termes d'ouverture « *nous sommes plus ouverts (que le CIO) »,* pour le BIJ de Bergerac par exemple. Bien orienter serait n'être pas prescriptif, « *une personne qui sait orienter (est une personne qui) ne donne pas d'orientation en tant que telle* » (MFE de Bergerac). *A contrario* de ceux dont c'est la mission première, les services d'aide à l'orientation des acteurs de l'environnement scolaire se présentent comme étant plus disponibles et moins dans l'évaluation, voire le jugement. Pour autant, les logiques prescriptives ne sont jamais très loin.

Sur la question de l'orientation, toute la différence entre acteurs hors et au sein de l'Éducation nationale n'est-elle pas là ? Une question de « voice » (prise de position) ? Les acteurs extérieurs à l'institution scolaire, s'ils peuvent se faire une opinion, la confier au jeune, n'iront pas plus loin tant

[30] La répartition et la diversification de l'offre sur le territoire sont cependant inégales. Quand on croise le fait que les PCS supérieures se concentrent dans les centres urbains et périurbains et que les familles recherchent avant tout la proximité, l'inégalité de l'offre d'un point de vue spatial à des conséquences sociales fortes.

qu'il demeure dans le processus de formation initiale. Non habilités à « l'émettre », ils ne seront consultés en rien sur la décision d'orientation.

Toujours est-il que nombre d'entre eux se vivent comme plus disponibles que ceux que l'appartenance aux instances décisionnelles place en première ligne. Pour cette même raison, leur responsabilité pourrait être vécue comme moindre en termes de résultats attendus. En effet, au regard du public scolaire accueilli pour le conseil, la responsabilité des acteurs de l'orientation post-scolaire est inexistante en matière de gestion des flux par l'institution scolaire. Ce moindre degré de responsabilité, aucun des intervenants rencontrés ne l'a toutefois présenté comme tel.

« Face à l'indisponibilité et face à l'absence de solutions véritables, [certaines personnes] continuent à venir, même si ce n'est pas dans nos missions premières. (…). [ces personnes] viennent peut être plus librement parce que nous n'avons pas la formation et les prétentions d'un conseiller d'orientation, et nous sommes plus ouverts. Plus ouverts parce qu'on a peut être aussi moins d'exigences dans les préoccupations. (…). On ne les juge pas. (…). On n'est pas programmé ou formé. (…). On ne portera pas un jugement. (…). On fera pas une évaluation sur le jeune » (BIJ de Bergerac).

« Une personne qui sait orienter, c'est une personne qui sait écouter l'interlocuteur et qui ne porte pas de jugement et ne donne pas d'orientation en tant que telle. Et ça c'est le plus difficile » (MFE de Bergerac).

Toutefois, la situation de leurs bénéficiaires fait peser sur les acteurs de l'aide à l'orientation hors système scolaire une contrainte ambivalente. Insérer professionnellement les personnes les moins formées, on sait que statistiquement ce sont les « premières victimes » en période de pénurie d'emploi, avec une demande économique de plus en plus exigeante dans ses recrutements pour faire face à l'évolution des technologies, de l'organisation du travail, l'enrichissement des métiers et les besoins de qualification de plus en plus élevée.

<u>Pour tous, du désirable vers le réalisable, ou l'orientation par l'offre d'emploi disponible sur la zone</u>

Dans le discours des acteurs « hors institution scolaire », il est clair que ce sont les besoins de main d'œuvre du territoire qui indiquent la direction, flèchent les parcours.

« On est dans l'orientation réaliste, on part des attentes, du désir, et on essaie de faire avec ça ce qui est réalisable » (Mission locale de Bergerac).

« On travaille beaucoup l'orientation à travers la commande qu'on réalise. On oriente surtout notre commande vers des secteurs en tension, des secteurs porteurs ». « Tout ce qui bouge en termes d'économie, on (…) le transforme en terme d'emploi. » (MFE de Bergerac).

S'il est attendu des chômeurs qu'ils s'adaptent aux besoins du territoire, en contrepartie les acteurs économiques du territoire doivent jouer le jeu du recrutement local.

« *Derrière cela on met en place une offre de service public qui fait que quand des emplois se créent on arrive à performer pour que ça soit des chômeurs du territoire qui en bénéficient. C'est une offre de service locale »,* l'EEE de Terrasson « manage » les demandeurs d'emploi et les chefs d'entreprises locales, impulse une direction commune, l'EEE est avant tout l'entrepreneur du développement économique du territoire.

L'espace économie emploi, une offre de service public construite par les acteurs économiques

« La particularité de la région de Terrasson est d'avoir réussi à "inventer" une réponse originale, n'entrant à l'origine dans aucun dispositif. Pour faire face aux problèmes créés par une crise de reconversion industrielle, la municipalité de Terrasson a saisi l'opportunité d'associer action municipale et initiative des entrepreneurs du secteur (association facilitée par la double casquette du maire, qui est également le dirigeant d'une des plus grandes entreprises du Terrassonnais). La création d'un observatoire économique et d'un espace économie emploi, ouverts aujourd'hui à l'ensemble de l'activité économique du Terrassonnais a permis non seulement un accueil plus élargi du public, mais aussi de mener une politique locale volontariste d'adéquation de l'offre et de la demande de main d'œuvre sur le territoire, en proposant des offres de formations interne et externe aux entreprises, en ayant toujours à l'arrière plan le souci de s'adapter aux besoins exprimés par les décideurs économiques locaux. Les acteurs de l'EEE apportent des réponses plus ou moins insérées dans les dispositifs d'État et ont en commun la volonté de s'adapter à des enjeux territoriaux dont ils se font les interprètes » (T. Berthet, P. Cuntigh et C. Guitton (dirs.), *Politiques d'emploi et territoires. Étude réalisée par le CentreRrégional Associé Cervl-Céreq en collaboration avec le Céreq pour le compte de la Dares*, 2001)

À Terrasson, la Gestion Prévisionnelle des Emplois et de Compétences (GPEC) à l'échelle du territoire

Au sein des espaces économie emploi l'action « verrouille » le processus de recherche et d'offre d'emploi d'un bout à l'autre de la chaine. Le problème du chômage se gère sur le mode entrepreneurial. L'approche est pragmatique.

« On a essayé de simplifier un maximum de choses. Je traite les dossiers de développement économique, donc c'est moi qui vends les terrains des zones d'activité. Si je vends un terrain à un artisan, je sais que l'artisan va s'installer et j'ai le contact qui va me permettre de penser que dans 6 mois, dans 1 an, 1 an et ½, il va embaucher un apprenti, voilà ce qui se passe. Cela nous laisse 6 mois, un an et demi pour trouver cet apprenti. On est dans une logique d'anticipation mais on fait de la GPEC, ce que j'appelle de la GPEC territoriale, opérationnelle, entreprise par entreprise. Il faut en faire un peu de la GPEC mais à l'échelle d'un territoire comme le nôtre qui est quand même petit, je suis pas sûr que statistiquement ce soit valable dans la mesure où on a plus de facilité à connaître les entreprises 1 par 1 qu'à essayer d'avoir une approche globale ou qu'à faire de grandes études qui, au bout du compte vont nous dire qu'on aura besoin de main d'œuvre dans le bâtiment dans 6 mois. Donc je n'ai pas besoin d'études pour savoir ça » (EEE de Terrasson).

Au sein des EEE : référentiels multiples ou référentiel en cours de transformation ?

À propos des maisons de l'emploi, la pérennité des financements étatiques est attendue. De la part d'un organisme qui revendique à sa création son émancipation des services étatiques, le propos peu surprendre. À cet endroit, différentes hypothèses peuvent être posées. Les différents EEE n'ont pas une identité unifiée, en leur sein, plusieurs matrices cognitives se croisent, cela pourrait être l'une de ces hypothèses. *« Ce n'est pas la même vision même si c'est le même esprit »,* (Mission locale du Périgord noir, directrice interrogée à Sarlat et à Terrasson). Dès le départ, à la création des EEE, entre le maire de Sarlat et le maire de Terrasson, la « vision » n'était pas tout à fait la même. Jean Jacques De Perreti[31] avait mis en place une Maison de l'Information, de la Formation et de l'Emploi à Sarlat, et *« c'est Terrasson qui a inventé une année après le terme EEE »*. Une autre hypothèse pourrait être le souci de contenir le risque que fait courir une territorialisation mal maitrisée des politiques en termes d'autonomisation croissante des pouvoirs locaux : *« c'est vrai que, le service public de l'État, et l'État lui-même auront à avoir de la constance dans leur politique de territorialisation des structures. Parce que si, comme pour d'autres, l'expérience professionnelle que je vis, celle des Pays, l'État se retire de manière forte des cofinancements, animations et autres, ça crée un vide, une rupture, et on en revient sur ce qui me semble être des errements de micro territoires, des baronnies »* (EEE de Terrasson).

« Des CO-P dans leur bulle »

Dans le corpus des paroles recueillies l'étanchéité entre les différents mondes se retrouve. Parlant des conseillers d'orientation psychologues, le responsable d'un espace économie emploi en témoigne : *« C'est un corps de métier très particulier (…), qui est dans sa bulle, nous on a tendance des fois à dire qu'il vaudrait mieux que les enfants ne voient pas les CO-P. (…). Parce qu'ils nous paraissent décalés. Alors autant je peux établir un contact entre les profs et les entrepreneurs, autant je n'essaie pas de mettre en contact les chefs d'entreprise et les CO-P. Là par contre ce serait contre-productif. Alors c'est peut-être lié aux personnes, à leurs intentions, à leurs motivations, je ne sais pas mais …»*, (EEE de Terrasson). Toutefois, la route vers la porosité n'est peut être pas tout à fait barrée : *« Pour la 1ère fois l'an dernier on a fait avec un conseiller d'orientation qui s'était mobilisé là-dessus un forum des métiers. Classique hein. Mais enfin bon on a quand même fait un Forum des métiers. Ils se sont quand même bougés. Il faut qu'on le reproduise cette année »,* (EEE de Terrasson).

<u>Qu'est ce qu'une « bonne » orientation ?</u>

Le résultat

Si l'on reprend ce qui a été dit juste avant, il est logique qu'une orientation réussie soit définie comme celle permettant « une insertion professionnelle durable ». Effectivement, l'interlocuteur poursuivait ainsi : « *(une bonne orientation) va se formaliser par une formation validée, qui va correspondre aux attentes de la personne, elle sera d'autant plus réussie si elle aboutit à une insertion professionnel durable* » (Mission locale de Bergerac). De cette définition ressort également la corrélation diplôme/qualification et insertion professionnelle.

[31] Maire de Sarlat.

Le moyen d'y parvenir

« *Je pense que la meilleure orientation, c'est de voir 'in situ' vraiment ce qu'est le métier, quelles sont les difficultés, parce que l'appréhension de la difficulté n'est pas du tout la même d'une personne à une autre* », (MFE de Bergerac). Ici les pratiques entre acteurs dans et hors champ scolaires se rejoignent. Le stage est présenté comme un bon moyen pour trouver sa voie. Pour autant, dans le système scolaire, les élèves ont toute latitude pour choisir leur terrain de stage. Hors système, le choix du stage est davantage contraint. Il se fait à l'intérieur d'un panel d'organismes qui pour être financés doivent répondre aux critères de la commande publique.

Bien orienter, c'est envisager toutes les directions

L'énoncé semble ouvrir toutes les voies. Analysées, les données recueillies s'entendent autrement et rejoignent ce qui vient d'être dit. Quand il est question de dépasser les a priori, de l'agent d'orientation, de l'orienté, il est bien question d'orienter vers des métiers en tension. L'objectif est, rappelons-le, l'insertion professionnelle à court terme. « *L'objectif ce serait plutôt de transgresser ses 'a priori' à elle. C'est vrai qu'il faut influer sur ces deux choses-là. Influencer, oui mais dans le bon sens du terme, dépasser ses 'a priori'. C'est vrai qu'on dit qu'un métier est dur mais ça c'est des choses que tu as entendues, mais est ce que toi tu l'as vécu comme ça ? C'est vrai qu'après dans le vécu, je pense qu'on peut faire la différence pour l'intégration dans un secteur professionnel, ou pas. (…) en posant des questions on se rend compte que les choses ne sont pas perçues de la même manière par tout le monde. Mais quand on a un professionnel de l'orientation en face de soi, je pense que c'est très important qu'il n'ait pas d'a priori sur le métier ! Je pense que d'aller voir c'est la meilleure école. Il faut essayer d'orienter vers des métiers en tension. Après s'il y a des choses très bien ficelées, pourquoi pas ? En infra qualifiant, je leur dis autant diversifier vos stages au maximum, pour vous faire vos propres conceptions. Il y a des personnes qui n'y pensent pas, ça arrive souvent qu'elles jouent le jeu mais d'abord elles n'y pensent pas* » (MFE de Bergerac). Diversifier serait ici aller vers ce en direction de quoi on n'irait pas spontanément.

<u>L'EEE de Terrasson : orienter comme on manage, le monde marchand comme guide</u>

Pour « amener à l'emploi », il s'agit de « *lever tous les freins. Alors c'est la partie amont, qui sont des freins à l'accès à l'emploi pour des demandeurs d'emploi, schématiquement et puis après il y a la partie aval. Une fois qu'on a accédé à l'emploi et bien il y a la formation tout au long de la vie, il y a l'évolution professionnelle, il peut y avoir de la validation des acquis, enfin il y a plein de choses. Donc mon dispositif ici consiste à mettre en place toutes les structures, tous les outils, tous les moyens, peu importe comme ça s'appelle, pour répondre aux besoins d'un demandeur d'emploi quand il veut accéder à l'emploi* » (EEE de Terrasson). Deux choses se retrouvent ici : l'engagement de la responsabilité individuelle, les difficultés personnelles comme sources des difficultés sociales d'une part ; l'orientation à court terme marquée par une adaptation rapide au marché du travail local, fut il mouvant, d'autre part.

La référence au monde marchand émaille le discours, « *aujourd'hui si on a une bonne ANPE puissante, c'est parce qu'on les a convaincus de venir, si on a une Mission locale du Périgord noir, c'est parce qu'on a eu l'opportunité de la créer, si on a des organismes de formation ici en résidence permanente, c'est parce qu'il y a du business à faire pour eux et qu'on leur renvoie l'ascenseur s'ils font du bon business* », (ibid.). Rappelons aussi qu'à Terrasson, « *on fait de la GPEC, ce que j'appelle de la GPEC territoriale, opérationnelle* », (ibid.).

Effet des cultures professionnelles

Pour les acteurs de l'environnement, l'orientation à court terme est privilégiée, orientation contrainte par le marché du travail. Les conseils sont centrés sur l'insertion professionnelle, logique en tension, voire en « percussion » avec celle des professionnels de l'Éducation nationale dont les conseils se centrent sur les résultats scolaires et visent, à travers le développement personnel, une orientation à plus long terme. L'une et l'autre s'articulent de manière contradictoire au principe même de l'éducation qui perd son sens dès qu'elle bascule entièrement d'un coté comme de l'autre.

Informer et placer

Le service délivré aux usagers en matière d'orientation diffère sensiblement selon la finalité que la structure.

Ceux qui informent :

*« On n'est pas programmé ou formé (*pour le conseil en orientation comme le CIO*) »*, (BIJ Bergerac).

Ceux qui se placent en complément de l'intervention d'un autre acteur ...

« On ne se substitue pas (à l'ANPE). On n'interfère pas » (MDE/ EEE Bergerac).

... orienté vers le marché du travail

Pour les agents du SPE et acteurs de l'insertion professionnelle prime l'orientation par et pour le marché du travail. « *Au début, on avait une dimension (autre), on a beaucoup de conseillers professionnels, qui étaient des gens, eux, spécialistes du projet et qui travaillaient beaucoup sur cette dimension là. (...). Une agence pour l'emploi qui ne place pas les demandeurs d'emploi, elle n'a pas tout à fait sa raison d'être* » (ANPE Bergerac).

Qui n'est pas le seul sur ce « marché » (de l'orientation vers l'emploi)

Sur ce « marché » – de l'orientation vers l'emploi local – le SPE n'est pas seul. « *On essaie le plus possible de sensibiliser, d'ouvrir vers les métiers en tension* », (MFE Bergerac). « *Notre mission, c'est l'accès à l'emploi »* Mission locale Bergerac.

Représentation des contraintes sur le choix des orientés (désorientés ?) et l'exercice professionnel de l'orientation

Orientation en fonction du marché du travail et de l'offre de formation locale

La posture consistant à prendre en compte les besoins de l'économie et l'offre de formation locales s'exprime assez directement.

« On essaie le plus possible de sensibiliser, d'ouvrir vers les métiers en tension. (…) On évite tout ce qui est secteur un petit peu bouché par rapport à notre territoire » (MFE de Bergerac).

« *Un jeune qui ne sait pas ce qu'il veut faire, mais qui veut rester sur Bergerac, on va lui expliquer ce qu'il y a comme boulot sur Bergerac, et quelle formation existe* » (Mission locale Bergerac).

Pour l'ANPE, en interne, un public segmenté en fonction de sa distance à l'emploi …

Le risque de chômage de longue durée hiérarchise les demandeurs d'emploi. Pour « *des raisons liées nature de l'emploi recherché, l'adéquation entre le profil et le marché et l'adéquation formation emploi* », il y a ceux pour qui « *le risque est faible* ». Ceux qui sont « *sans problème majeur » n'ont besoin que d'un « appui ponctuel* ». Ceux dont la « *problématique personnelle ou (leur) inadéquation avec le métier recherché* » nécessite un « *accompagnement renforcé » et tout en bas, ceux dont les « difficultés d'ordre psychosocial sont un frein important pour l'accès ou le retour à l'emploi* », public désigné « *en grande difficulté* » (ANPE de Bergerac)

… et fragmenté en cohortes confiées à des co-traitants.

L'externalisation structure les partenariats. « *Nous avons des relations avec Cap emploi, pour les personnes handicapées, la Mission locale pour les jeunes), et l'Apec*[32]*, pour les cadres, se sont nos co-traitants on leur confie des cohortes de demandeurs d'emploi à suivre* », (ANPE de Bergerac).

Acteurs de l'orientation et institutions

L'orientation, une pratique sociale porteuse des caractéristiques de la société

Constituée de dimensions collective et individuelle, l'orientation est un processus complexe. La définition du rôle de chacun résulte de cette complexité. Les responsabilités s'entrecroisent. Les acteurs qui participent à sa mise en œuvre ont à relever deux défis majeurs : pourvoir au développement économique, et gérer les flux. Quand l'un et l'autre sont porteurs de logiques qui se heurtent, de représentations en tension, les deux sont-ils conciliables ?

Dans un contexte de récession économique, pour une insertion professionnelle rapide et durable, l'adaptation aux postes est attendue de l'école, rôle auparavant dédié à l'entreprise. Cette révolution contrainte, fait basculer les responsabilités et engendre des résistances. Au sein du système éducatif la fonction d'orientation change de nature, s'adjoint la dimension « insertion professionnelle ».

Le conseil aux élèves : chasse gardée du CIO ?

« *Des intervenants extérieurs au système éducatif apportent leur contribution aux actions d'information préparatoires à l'orientation* »[33]. Le texte officiel pointe l'ouverture aux intervenants externes pour ce qui concerne l'information. Sur les trois zones enquêtées, le Bergeracois particulièrement, le respect des textes a fait l'objet d'ajustements de part et d'autres du champ

[32] Pas d'antenne de l'APECen Dordogne, ni de correspondant ANPE. Les cadres périgourdins doivent aller à Bordeaux pour bénéficier des services de l'APEC, ou de ceux de l'espace cadre de l'ANPE (expérience personnelle de 2006).
[33] Décret 23 mai 2006 : Section 4, la procédure d'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement publics, Article D 331-23.

scolaire. Le directeur du CIO qui couvre les trois zones a marqué son territoire d'intervention de manière claire et affirmée. Le conseil appartient à ses services, l'information peut recevoir la contribution d'intervenants extérieurs. S'il y a mise en commun des ressources documentaires, l'heure n'est pas encore à recourir aux compétences professionnelles potentiellement complémentaires. L'orientation scolaire et son corollaire l'insertion professionnelle ne sont pas encore considérés comme un parcours unifié.

Le CIO affirme son monopole de la mission d'orientation dans son versant conseil, tant vis-à-vis des opérateurs de l'Éducation nationale : *« au nom par exemple de la formation aux techniques de recherche d'emploi, de la prévention du décrochage, on peut avoir des gens de la MGI, qui sont donc des gens de l'EN, qui vont intervenir niveau 3ème. Et un conseiller qui va dans un établissement c'est un choix d'équipe que l'on fait, et quand il rencontre dans le couloir un élève qui lui dit « j'ai vu la conseillère hier machin », et là, c'est casus belli ! si on veut nous faire sortir les griffes c'est très simple » ;*

que des opérateurs hors Éducation nationale :

« *et même chose pour la Mission locale, et je crois qu'inscrire clairement le champ d'intervention, et inscrire clairement la complémentarité chronologique, c'est quelque chose qui permettra de préserver l'identité de chacune des instances et donc la professionnalité, le métier*».

Les interventions ne peuvent *que se succéder* dans le temps : « *inscrire clairement la complémentarité chronologique* ». Pour le CIO, les interventions des opérateurs restent polarisées, polarisation afférante au statut du public, scolaire ou non scolaire : *« ma position là-dessus est clairement arrêtée, ce qui se passe pendant la scolarité d'un élève, ni la Mission locale, ni la MGI, n'ont à y mettre le nez. En revanche, si à l'issue on a besoin de leurs compétences et de leurs supports on y fait appel, et pour ce qui est de Bergerac, je sais moins pour Sarlat et Terrasson, ça se passe très bien* ». L'attachement de certains agents d'orientation de l'Éducation nationale au modèle cloisonné de l'orientation scolaire peut se légitimer au regard de la menace de disparition du corps (réduction drastique des postes ouverts au concours des CO-P) : « *c'est quelque chose qui permettra de préserver l'identité de chacune des instances et donc la professionnalité, le métier* », (CIO). Toujours est-il que dans le service rendu au public, « *chacun (se doit de) respecte(r) la compétence de l'autre* », (CO-P).

Au sein de l'éducation nationale, certains opérateurs de l'orientation font de la résistance. L'efficacité et la performance dans la gestion des trajectoires des individus passent au mieux par *« des relations interpersonnelles »* (ibid.), le pilotage en réseaux semble n'être pas à l'ordre du jour. Pourtant, entre les différentes instances, la consultation est fréquente : *« systématiquement on est invité ès-qualité, aujourd'hui je suis invité à l'EEE du sarladais. La réalité du CIO c'est ça aussi. Du fait de cette dimension éducation nationale, on ne sait plus où donner de la tête. A l'heure qu'il est je suis dans trois endroits différents, sur trois choses différentes ! Aussi importantes les unes que les autres »* (CIO).

<u>Pour le Bureau d'Information Jeunesse : pas de conseil, mais « quand même, un petit coup de pouce »</u>

Pour ce qui concerne la séparation des compétences sur le terrain, la leçon a été retenue. Ainsi, le BIJ marque bien que le conseil, *« ce n'est pas dans nos missions premières »* (BIJ de Bergerac) et que les interventions sont séquencées chronologiquement. *« Nous pouvons intervenir avant le rendez-vous que (le CIO va) mettre en œuvre, ou quelquefois après parce qu'il y a encore des incertitudes »*. La séparation des professionnalités est aussi bien marquée : *« nous ne marchons pas*

sur le même champ de compétences. Nous sommes là pour ouvrir les recherches, (pour fournir) de l'information pour qu'eux puissent débroussailler le terrain avant le rendez-vous avec le conseiller d'orientation. Mais c'est quand même un petit coup de pouce et un petit plus qu'on met en œuvre », (ibid.).

Le partage d'outils d'information communs témoigne quant à lui d'une collaboration entre les directions régionales de l'ONISEP et du réseau d'information jeunesse. Localement, entre conseillers du CIO et conseillers du BIJ les échanges restent informels. Questionnée sur l'organisation de journées d'information sur l'orientation, la directrice d'un BIJ précise que les spécialistes sont ailleurs : « *là, on a travaillé en partenariat avec le CIO bien sûr, la Mission locale. Notamment, on avait fait ça pour tout ce qui est métier de la fonction publique* ».

La Mission Formation Emploi apporte « une information un peu globale »

De la même façon, la chargée de mission pointe le caractère occasionnel de son intervention. « *En fait moi je vois vraiment mon rôle d'une manière ponctuelle. C'est l'apport d'une information, à un instant T qui va permettre au stagiaire que je rencontre de travailler sur son projet* » (MFE Bergerac). L'idée est ici d'élargir le champ de vision, de faire entrer d'autres dimensions dans le processus de décision, les contraintes du marché du travail et de l'offre de formation locale : « *d'évoluer un petit peu plus, creuser son projet, et voir au delà du simple fait de "j'ai décidé d'entrer dans une formation". C'est d'essayer d'apporter une information un petit peu plus globale. Par rapport au marché de l'emploi, aux types de formations existantes, aux pré-requis, etc.* ».

S'associer, élaborer des projets communs, une nécessité reconnue hors EN

Pour certains acteurs de l'orientation post-scolaire, la conscience de participer à une œuvre commune a été exprimée. La césure entre le scolaire et le post-scolaire n'est pas constitutive de leur culture professionnelle, et ne constitue pas un enjeu pour le maintien et la défense de leur identité. La focalisation de leurs discours sur la notion de parcours en témoigne.

CIO / Missions Locales, un partenariat nécessaire

Le séquençage des interventions interroge les conseillers des missions locales. La notion de parcours unifié s'entend davantage : *« on est au bout de l'Éducation nationale, de la scolarité, au lieu qu'il y ait cette rupture, cette cloison, il nous faudrait trouver des passerelles entre l'éducation nationale et nous mêmes »* (Mission locale Bergerac). Avec d'autres acteurs, travailler ensemble peut avoir un autre sens compte tenu de l'évolution du mode de commande publique. L'enjeu peut être là de « rester dans le jeu » : **«** *les missions locales, elles peuvent très bien passer aussi sur un appel d'offres à l'extérieur, et que le service de réception des jeunes demandeurs d'emploi n'appartienne plus aux missions locales. Donc, c'est à nous aussi de nous organiser, pour répondre à ce genre de choses »* (ibid.). Il peut s'agir aussi de valoriser l'action des élus, de rendre des comptes aux politiques *: « mais c'est vrai que ce sont des actions qui sont aussi portées par un territoire et qui sont aussi de la volonté de certains élus locaux au départ quoi. Après il faut montrer l'utilisation de la chose et l'utilisation des outils sur un territoire »* (ibid.). Et de ne pas laisser croire à une possible redondance des outils à disposition : « *parce qu'après, multiplication des outils, on peut se poser la question. C'est pour ça que c'est important de travailler ensemble quoi* », (ibid.).

Rôle structurant du territoire pour dépasser la fragmentation institutionnelle

Le territoire a une place fondamentale dans la relation entre partenaires de l'insertion professionnelle. À propos des Pays, la directrice de la Mission locale du Périgord noir, qui couvre, rappelons-le, les zones de Sarlat et de Terrasson, déclare qu'« *on est obligé de s'investir dans ce genre de dossiers parce que de toute façon c'est la vie du territoire. Nous, on ne peut rien faire tout seul* ». Avant d'être une véritable mise en œuvre de stratégies collectives, l'élaboration de l'intérêt collectif territorialisé se concrétise par la mise en commun des moyens. *« Il fallait regrouper des forces, premièrement, donc, la notion de guichet et deuxièmement, avoir des moyens conséquents pour répondre à des demandes de tension de l'emploi (…) il y a l'aspect purement matériel de facilitation, de confort, et ensuite tous les échanges, les pratiques de 'on va faire quelque chose ensemble'* » (EEE de Sarlat).

Missions locales et MGI : un accord à trouver

Le problème du décrochage scolaire est loin d'avoir atteint en France le statut de question sociale qu'il a acquis dans d'autres pays. Loin du sommet de l'agenda politique national et territorial, la pression sur les acteurs locaux pour qu'ils trouvent ensemble des solutions de prévention et de remédiation est relativement faible. Du coup, les cloisonnements institutionnels peuvent subsister. Sur le suivi des élèves décrocheurs et ceux sortis sans solution, un accord entre Mission locale et mission générale d'insertion permettrait d'anticiper le délai de carence, l'enjeu est important. Les connexions existantes entre Mission locale et Éducation nationale se font déjà essentiellement à ce niveau là : *« je travaille peu avec l'Éducation nationale, (…) c'est essentiellement avec les classes PRI »*. Les effets délétères du découpage chronologique sont ici pointés : *« On travaille peu en amont avec l'Éducation nationale, chose qu'il va falloir qu'on modifie. Je trouve que c'est dommage, on perd du temps. Et qu'il y a tout un travail qui peut être à faire au niveau de l'information, de l'Éducation nationale, des jeunes qui vont sortir du système scolaire, il va falloir les prévenir avant. Il y a tout un tas de jeunes qui cherchent un contrat d'apprentissage et qui les cherchent au mois de juin et ne les trouvent pas ; on pourrait peut être intervenir en amont pour les aider à trouver* » (Mission Locale de Bergerac).

Les Espaces Economie Emploi et leurs partenaires locaux et régional

Rencontrée pour la MDE du Bergeracois, sa représentante parle quasi-exclusivement au nom de l'EEE ; ici comme à Terrasson, la transition semble se faire lentement. À l'inverse, à Sarlat cette page est tournée, clairement. C'est ainsi au titre de l'Espace Economie Emploi que cette structure intervient pour les demandeurs d'emploi : « *En complément de l'ANPE, comme on est dans les mêmes locaux (…). Pour l'instant en accompagnement renforcé, et à partir de janvier 2008, sur la base d'une convention de partenariat pour faire un accompagnement de publics ciblés, les femmes de plus de 50 ans* ».

Structurés là aussi au regard des publics destinataires, les liens de coopération de l'EEE sont multiples dans leur espace d'exercice comme en attestent ces deux extraits d'entretien avec la responsable de la Maison de l'emploi du Bergeracois : « *Avec la Mission locale, ça a été simple, ils ont les 16 – 25. Avec le CIBC, on est partenaires, on fait de l'accueil, pas le bilan de compétences, et pour la VAE, ils sont « point relais conseil ». Les choses vont être officialisées en janvier 2008 dans le cadre de la convention. (…) Et les Espaces Economie Emploi sont mandatés par le Conseil général pour faire le suivi d'accompagnement des CI-RMA. Mise en relation employeurs bénéficiaires, c'est l'espace économie emploi. On reçoit le public indemnisé comme non indemnisé. On a aussi des personnes envoyées par la permanence de monsieur le député maire* ».

Par l'intermédiaire de la MFE, les relations s'établissent aussi entre Espaces Economie Emploi et la collectivité régionale. Le responsable de l'EEE de Terrasson présente ainsi les liens de collaboration tissés entre niveaux local et régional : *« On travaille avec la Région sur une approche qui est intéressante sur le fond qui est celle de solliciter le territoire, d'identifier les besoins et de mettre en place des actions correspondant aux besoins »* (EEE de Terrasson).

On retrouve dans la description suivante de cette relation les contraintes introduites par la mise en œuvre du nouveau code des marchés publics qui conditionne les modes de relation entre la collectivité régionale et ceux qui de partenaires tendent à devenir des prestataires : « *La Région c'est le partenaire essentiel. Même si le mode de fonctionnement de la Région est notamment lié aux obligations faites par les marchés publics ce qui nous complique un peu la vie parce qu'on travaille à N + 2. Et moi à N + 2, je ne suis pas tellement capable de dire ce qui va se passer. Ce n'est quand même pas très facile. Mais enfin l'idée est bonne, c'est-à-dire qu'on vient chercher au niveau du territoire, on vient identifier les besoins. D'où l'importance pour nous d'être les partenaires privilégiés des acteurs économiques »* (EEE de Terrasson).

Le BIJ et les établissements scolaires bergeracois

Du côté du Bureau d'Information Jeunesse, les relations avec les établissements scolaires se tissent dans une perspective de collaboration sur certaines problématiques juvéniles. Les thèmes d'intervention sont variés mais l'orientation y demeure peu présente. En revanche, la dimension d'information au public jeune constitue bien l'ossature de l'intervention du BIJ : *« On travaille en étroite collaboration avec les établissements scolaires de Bergerac, collèges, lycées, lycées professionnels, lycées agricoles, CFA. Et justement par rapport à toutes les thématiques que vous pouvez parcourir ici sur site, nous identifions avec les chefs d'établissement, à l'occasion d'un ou deux rendez-vous par an, nous essayons d'identifier des problématiques de jeunes. Donc par exemple ça peut être des problématiques sur la santé, comme la prévention sur le sida, les infections sexuellement transmissibles. (…) nous abordons les problématiques des conduites addictives. À Bergerac, l'accent peut être mis sur des problématiques comme la consommation d'alcool, c'est quelque chose qui est signalé dans plusieurs établissements. La sécurité routière aussi, c'est un sujet que l'on aborde. En général nous proposons six journées d'information sur l'année. Donc ça fait un rythme de tous les deux mois »,* (BIJ Bergerac).

Mixer astucieusement les ressources pour « boucler » les parcours

Occasionnellement, les partenariats locaux peuvent déboucher sur des montages interinstitutionnels localisés astucieux aux yeux de leurs promoteurs. Néanmoins, si les ressources peuvent être abondées pour boucler les parcours, la collaboration entre financeurs n'est pas effective pour autant. Ainsi entre financeurs de la formation des demandeurs d'emploi, une cohérence reste à trouver : « *On peut citer (…) une action où le Conseil régional a été associé mais n'a pas été pas financeur de formation puisque c'était sur les CQP employé d'étage, que la Mission locale a monté sur les contrats de professionnalisation avec le FAFITH. La DDTEFP nous a donné la possibilité de faire des contrats de professionnalisation dérogatoires au niveau de la durée pour nous permettre d'amener des jeunes (…) le jeu de rôle intelligent pour faire venir des publics : c'est la Mission locale, et puis sur le relationnel employeur : un agent de la MDE, qui a fait de la GPEC en hôtellerie restauration et qui a donc a trouvé plus facilement une partie des offres sur le CQP. (…) Et l'intérêt justement, pour revenir à la politique d'orientation en Dordogne, c'est d'essayer de*

faire voir les choses différemment, comment orienter des jeunes vers un secteur porteur, orientation vers un métier, vers une qualification, en leur faisant saisir une opportunité locale » (Mission locale, ANPE et MDE du Sarladais)

Instruments et processus d'orientation

L'échelon local, niveau pertinent pour gérer les problèmes d'emploi, semble faire l'unanimité. Les moyens et les outils mobilisés pour conduire les pratiques d'orientation peuvent y être mutualisées entre opérateurs. L'injonction peut venir d'en haut. *« Le mouvement naturel dans la réforme de l'État et l'approche du SPE, c'est d'avoir une cohésion, une cohérence territoriale à une échelle qui soit celle de l'efficacité des moyens »* (MDE Périgord noir). Par contre, entre acteurs, économiques, institutionnels, élus, les motifs d'action sont très souvent peu convergents et le territoire ne suffit pas toujours à imposer en soi la cohérence nécessaire à soutenir le développement de projets intégrés de territoire. Néanmoins, et contrairement à une idée reçue sur la faible densité des logiques de développement local en Dordogne, il n'est pas rare que les acteurs interrogés évoquent à propos des instruments d'orientation l'idée qu'ils peuvent se placer dans la gamme des outils propres à adosser des logiques de développement territorial. Si de manière générale, le spectre de l'adéquationnisme joue pour maintenir le discours sur l'outil d'orientation au seul niveau de l'aide aux individus, il faut noter qu'il n'est pas rare, comme en témoignent les propos rapportés ci-dessous, de noter que certains acteurs comme les Espaces Economie Emploi, notamment dans le Terrassonnais, amènent un bémol à cette logique générale en réintroduisant assez fortement une relation décomplexée au monde de l'entreprise dans une perspective de soutien au développement local.

Instruments d'orientation et développement territorial : un lien complexe et décomplexé ?

Les « bourses de l'emploi » sont l'un des supports du lien entre conseillers des missions locales, agents de l'ANPE et chefs d'entreprises. À l'intérieur des Espaces Economie Emploi de Terrasson et Sarlat, aujourd'hui Maison de l'emploi du Périgord noir, ces actions renforcent le lien avec le monde économique. Mais cette logique d'action semble rencontrer des résistances au sein des services d'orientation de l'Éducation nationale, du moins si l'on en suit les dires d'un responsable de l'EEE de Terrasson : *« Le CIO de dire' nous ne sommes pas là pour pourvoir les bouches des entreprises'. Donc là, il y a des ruptures fortes qui sont peut-être nationales, que l'on constate ici. ».*

Les discours sur les acteurs de l'orientation prennent vite une tournure caricaturale : les acteurs de l'Éducation nationale et du développement local ne seraient pas engagés dans la même dynamique. Leurs systèmes se juxtaposent et leurs représentants communiquent peu. La qualité du service au public en matière d'orientation en porte la marque. L'orientation scolaire reste peu connectée à l'environnement économique mais le serait davantage à la carte de l'offre de formation locale.

À Sarlat le lien est plus distant, l'association interprofessionnelle du Sarladais ne fait pas partie de l'espace. Il faut rappeler à ce chapitre qu'historiquement, l'EEE de Sarlat s'est construit sur une maison de l'information sur la information et l'emploi (MIFE). Au travers d'une économie de moyens, il s'agissait d'apporter au territoire la possibilité d'intervenir avec succès dans tous les domaines du problème de l'emploi. Structurées au sein de l'EEE, les forces des regroupées dans la MIFE acquéraient un pouvoir d'action plus efficient. Dans les mots, de l'un des responsables de la structure, il s'agissait de *« mettre un coup de pied dans des outils qui n'étaient que des antennes de centres de décision extérieurs. Et puis aussi, d'être dans une logique de 'j'ai mis les moyens d'un immeuble, qu'est ce que vous mettez comme agents ? etc.'. Donc cela a permis indirectement à l'agence de devenir agence, parce qu'elle ne l'était pas, à la Mission locale de passer de PAIO en Mission locale. Sur 16 ans il y a eu un effet qui était peut être pas une stratégie formellement établie avec un programme pluriannuel d'élus qui se fixaient des objectifs, mais le sentiment était qu'il fallait regrouper des forces, premièrement, donc, la notion de guichet et, deuxièmement, avoir des moyens conséquents pour répondre à des demandes de tension de l'emploi.»,* (MDE Périgord noir).

Dans deux des zones d'emploi enquêtées, le mode d'action territorialisé est nettement revendiqué. *« Actions (…) portées par un territoire et qui sont aussi de la volonté de certains élus locaux »* (Mission locale Périgord noir).

Il n'en reste pas moins que quand l'insertion professionnelle est fortement mise de l'avant c'est le plus souvent en termes de métiers en difficultés de recrutement que de stratégie de territoire :

« On travaille beaucoup l'orientation à travers la commande qu'on réalise. (..). On évite tout ce qui est secteur un petit peu bouché par rapport à notre territoire. Donc il y a d'abord ce niveau là. Et puis il y a un autre niveau quand on rencontre les stagiaires lors de l'évaluation où là les stagiaires vont parler de leur projet » (MFE Bergerac).

Outils et instruments institutionnels, mutualisation

Si on rentre de manière plus directe dans les outils mis en œuvre par les opérateurs de l'orientation extérieurs aux établissements scolaires en Dordogne, on peut souligner le poids des dimensions institutionnelles dans leur structuration. Les outils, même ciblés sur des publics dans la logique de la refonte des instruments de la politique de l'emploi de la fin des années 80, restent largement attachés à l'institution en charge de leur mise en œuvre. Les outils partagés sont minoritaires au regard des dispositifs propres à chaque partenaire sur le territoire. De ce point de vue on peut distinguer d'une part les outils relevant de l'information sur les bénéficiaires qui sont plus souvent croisés ou mis en commun notamment dans une perspective de construction de diagnostics territorialisés. De l'autre, il faut constater que les outils relevant de l'intervention des agents d'orientation ou de placement sur les bénéficiaires demeurent assez largement entre les mains de leur institution d'appartenance.

<u>Pour l'ANPE, « aide au projet » et « plateformes vocationnelles »</u>

L'ANPE, « *n'a pas en charge l'orientation, mais l'aide au projet professionnel* » (ANPE de Bergerac). Le premier des outils présentés par l'ANPE de Bergerac sera effectivement l'aide au

projet, suivi de l'évaluation en milieu du travail, auxquels s'adjoignent des ateliers de recherche d'emploi. Les agents exploitent aussi les plateformes vocationnelles. Globalement, l'objectif est de vérifier, tester, voire créer, l'adéquation des profils de la demande et de l'offre.

Rappelons d'un mot qu'une partie importante des outils de positionnement de l'ANPE sont aujourd'hui mis en œuvre sur le registre de la sous-traitance à des organismes prestataires comme en témoigne ce propos : *sur la démarche d'orientation au niveau de l'ANPE, on a les outils classiques. Donc, en particulier les « objectifs projets » qui sont des prestations qu'on sous-traite (…). Moi, je suis souvent très déçue des résultats obtenus par les prestataires. Oui, ils sont sélectionnés sur appels d'offres mais une fois qu'ils ont le public en face, je trouve que le rendu n'est pas forcément celui qu'on pourrait attendre. Au niveau du PRF, le deuxième gros outil qu'on a, et on ronronne toujours un peu sur les mêmes formations, sur les mêmes secteurs »* (ANPE Sarlat).

À Bergerac, l'ANPE nous signale néanmoins le développement d'une logique contemporaine de ré-internalisation de prestations antérieurement confiées à des prestataires externes et qui suppose même que certaines pratiques professionnelles soient réinvesties par les plus jeunes conseillers.

Pour les missions locales : entretien avec un conseiller et approche pragmatique

L'importance de l'entretien et du suivi individualisé est affirmée à la Mission locale de Sarlat où le principal outil d'intervention auprès des jeunes est la qualité de la relation individuée nouée avec le conseiller : « *un des premiers outils d'orientation qu'on a c'est le suivi individuel du conseiller avec le jeune et on va dire que peu ou prou, chaque fois qu'il vient, c'est le même conseiller qu'il rencontre. (…), c'est vrai que l'orientation c'est mettre la réalité en face des jeunes, par des outils informatiques ou support papier, et le fait d'avoir un interlocuteur qui est prêt à discuter, et à avancer avec lui,* (…) *je dirais que dans une petite Mission locale comme la nôtre* (le principal outil d'orientation) *c'est la relation de confiance avec le conseiller*» (Mission locale du Périgord noir).

L'importance de la densité de la relation conseiller/jeune s'accompagne logiquement d'une moindre attention portée aux instruments qui sont utilisés de manière pragmatique par les conseillers avec l'aide de la direction de la Mission locale : « *On peut aussi aider les conseillers à s'outiller de façon différente et à pouvoir à un moment ou un autre se servir ou prescrire les outils dont on a besoin. Ça veut dire un bilan de compétences, une EMT, ou pour des publics particuliers des périodes en milieu professionnel dans le cadre du programme CIVIS. Mais ça veut dire aussi savoir saisir l'opportunité d'un stage de groupe* » (Mission locale du Périgord noir).

En témoigne à sa manière la représentation qui est donnée de l'utilisation du logiciel Parcours : *« Ça, c'est on va dire, le « tapotage des entretiens » que l'on a et des propositions qu'on est amené à faire et des prescriptions qu'on est amené à faire aussi ».*

Accompagnement à plus ou moins long terme, pour cela, les Missions locales disposent d'une gamme d'outils qui nous seront rapidement présentés par le directeur de la Mission locale de Bergerac **«** *stage d'aide au choix, bilans d'orientation, ENCJ (évaluations du niveau de connaissance générale), ENCP (évaluations de niveau de compétences professionnelles), et (mais) faut pas appeler ça de l'orientation, il y a ce qu'on appelle les plateformes de vocation (de l'ANPE) ».*

Les représentants de l'ANPE, à Bergerac en particulier et à un moindre niveau à Sarlat, situeront ces plateformes de vocation dans leurs outils d'orientation. Dans leur propos est clairement évoqué à propos de cet outil, sa dimension contraignante sur les bénéficiaires : *« Alors après, il y a*

l'orientation un petit peu contrainte avec les plateformes de vocation dont vous avez dû entendre parler, où on essaie de valoriser des secteurs professionnels, on essaie de faire toucher du doigt effectivement à des personnes que comme il y a du travail dans ces métiers là, s'ils sont pas rebutés a priori, on leur fait passer des tests, et si ça fonctionne, il y a l'emploi » (ANPE Sarlat).

La place centrale de la production et de la diffusion de l'information

Pour l'Espace Economie Emploi comme pour les Maisons de l'emploi, la fonction d'observation constitue le premier outil, il est cadré par une *« volonté du Conseil général pour 2008 dans les secteurs sur ou sous-représentés, au niveau local, national ou départemental. Et, je sollicite beaucoup le site de la région. On a rencontré l'AREPA la semaine dernière »* (EEE de Bergerac).

Parmi les instruments d'orientation mentionnés de manière régulière par nos interlocuteurs, les outils destinés à améliorer l'information des publics sont régulièrement mentionnés. Le BIJ en particulier souligne et nous montre l'intérêt de la documentation mise à disposition des jeunes du Bergeracois : *« Nous avons les fiches du CIDJ, nous avons tout ce qui est fond documentaire de l'ONISEP, qu'on retrouvera au CIO. C'est les deux grands supports, et d'autres outils que l'on glane au coup par coup. Les fiches du CIDJ, ce sont des fiches métiers. Classées par thème et par secteur métiers, et par secteurs d'activités. (Présentation d'un classeur par la conseillère). Il y a une ossature générale qui est complétée par des fiches élaborées par le CIJA. Mise à jour tous les deux mois du CIDJ et du CIJA. Support papier et CD rom. On a trois postes multimédia avec consultation gratuite »* (BIJ Bergerac).

Mais l'usage de l'information ne se limite pas à sa mise à disposition, elle suppose d'être animée par des personnels formés comme en témoigne à nouveau le BIJ. « *Pour le fonctionnement du fond documentaire, savoir comment classer les docs du CIJA, le fonctionnement général du CIJA, la formation se fait au CIJA. En ce qui concerne l'orientation, c'est savoir se servir des fiches CIDJ et ONISEP et après on essaie de glaner sur les concours tout ce qui est brochure. Et après sur l'orientation, « studyrama », (*BIJ Bergerac).

Cette dimension d'accompagnement de la mise à disposition d'information est réaffirmée ici, on soulignera à ce propos la faible contrainte qui s'exerce sur les jeunes dans ce cadre :

« La documentaliste, sur prescription des conseillères, peut mettre en place un accompagnement documentaire, ce n'est pas du systématique. Il (le jeune) peut le faire, de façon autonome, avec les postes informatiques à disposition, (cinq à Bergerac). Il peut chercher seul. On a le CD-rom du CIJ, même chose qu'au BIJ. Au-delà, on a d'autres serveurs qui peuvent renseigner sur les métiers » (Mission locale de Bergerac). À l'instar des BIJ, pour les missions locales les relations avec le CIO sont peu formalisées.

Conclusion

La parole des opérateurs locaux autorise à grands traits le constat suivant. Le manque d'articulation entre compétences étatiques et régionales percute les pratiques. Il constitue un obstacle majeur à la mise en synergie des interventions des différentes catégories d'acteurs. Service public de l'éducation, service public de l'emploi portent en eux des professionnalités à la limite de l'antagonisme. Antagonisme également entre formation initiale et formation continue, on l'a vu.

Entre intervenants extérieurs au système éducatif contribuant à l'orientation, les échanges et les relations de travail, s'ils existent, restent encore informels dans la majorité des cas. Outils et moyens peuvent être mutualisés mais ici encore, l'absence de référentiel commun entrave un réel travail en synergie. Les opérateurs ont besoin qu'une légitimité commune sur le terrain soit trouvée. Pour qu'un véritable partenariat institutionnel s'installe, l'explicitation des objectifs des uns et des autres est un préalable nécessaire.

Pour que l'orientation ait véritablement pour corollaire l'insertion professionnelle, une passerelle doit être trouvée entre deux mondes qui communiquent peu : le scolaire et le post-scolaire. Le premier a pour partition le conseil sur les filières de formation, centré sur la performance scolaire et l'intérêt des élèves. Le second joue avec les possibilités et les besoins du marché du travail. Le manque de chef d'orchestre a des conséquences sociales dramatiques. Pour dépasser le clivage un mode de gouvernance doit être trouvé. Chacun travaillant seul, la question de l'institutionnalisation de la collaboration se pose et c'est au final la question de la souplesse interinstitutionnelle nécessaire au développement de l'orientation tout au long de la vie qui se dessine.

PARTIE 4.

SYNTHESES ET ANALYSES

En suivant l'architecture de ce rapport : la première partie est consacrée au cadrage du problème étudié sous différentes angles, les seconde et troisième sont dédiées à la restitution des matériaux quantitatifs et qualitatifs d'enquête que nous avons recueillis. A ces différentes parties il manque une ultime section vouée à une démarche d'analyse et de synthèse de cet ensemble empirique. C'est l'objet des pages qui suivent. Nous avons choisi d'ordonner cet ensemble de remarques et d'analyses autour d'une question qui nous paraît centrale pour aborder les questions d'orientation : celles des contraintes pesant sur les acteurs de ce système qu'ils soient bénéficiaires, opérateurs ou décideurs publics. Ce fil directeur nous permettra de mettre à jour les points d'achoppement, difficultés et dissonances qui grèvent le système d'orientation en Dordogne mais probablement aussi au-delà de ce département. Nous avons choisi d'articuler cette réflexion autour de quatre questions clés : l'organisation du système d'orientation, les représentations des acteurs, les usages de l'orientation et la dimension territoriale, chacune de ces question renvoyant à des types différents de contraintes : structurelles, cognitives, fonctionnelles et spatiales.

ORGANISATION DU SYSTÈME D'ORIENTATION : QUELLES CONTRAINTES STRUCTURELLES ?

Pour aborder cette première dimension, nous nous intéresserons à deux éléments principaux : le processus et le système d'orientation.

Les processus d'orientation scolaire et post-scolaire

Un premier élément d'analyse peut être tiré de l'enquête réalisée qui permet de saisir les types d'interaction qui font l'orientation. Les configurations d'acteurs entre lesquels ces interactions ont lieu composent le *système* d'orientation qui sera présenté par la suite.

Toute interaction, par définition, suppose un premier mouvement d'un terme de la relation vers un second terme, puis un mouvement en retour vers le premier terme, et ainsi de suite. Cette logique d'action-rétroaction peut être analysée du point de vue surplombant de l'observateur ou bien du point de vue de l'un des termes. L'enquête prenant soin depuis le départ de saisir la dimension des représentations des acteurs en jeu, nous présenterons ici une lecture du processus d'orientation *du point de vue des demandeurs*. On aurait pu, dans une approche davantage focalisée sur la production de politiques publiques, prendre le point de vue inverse. Le processus décrit ici est donc celui qui consiste à s'orienter ou à être orienté, non à orienter.

Définitions

Ce *processus* est défini comme l'ensemble des événements, comportements et représentations qui exercent une influence sur le parcours d'un élève ou d'un demandeur d'emploi, bref de celui qui a le statut de demandeur d'orientation. Il s'agit donc de repérer aussi bien les demandes formulées par l'élève et sa famille ou le demandeur d'emploi, que les décisions imposées, les interactions avec les enseignants, les amis, le monde professionnel, les conseillers à la mission locale, ainsi que les préjugés et les images que les demandeurs d'orientation et leur entourage possèdent au sujet de tous les acteurs de l'offre, et qui pèsent sur leur comportement. Ces représentations sont relatives aux positions et dispositions des acteurs (groupe social d'appartenance, lieu de vie, histoire et structure familiale, etc.).

L'orientation est constituée de trois dimensions : la production et la réception d'information relative aux formations, aux établissements, aux métiers et aux emplois, mais aussi aux individus dans leur relation aux domaines précédents ; le conseil et la discussion autour de ces éléments ; l'interaction entre demandes et décisions quant à l'accès à tel ou tel statut, dispositif, formation ou emploi. Ces trois domaines (information, conseil, décision) sont non hermétiques et doivent être appréhendés à la fois dans leurs aspects institutionnels, tels qu'obéissant à des lois, des règles juridiques, des règlements administratifs, et dans leurs aspects informels, non institutionnalisés. Cette distinction permet de rappeler que les événements d'orientation n'ont pas lieu uniquement dans les conditions prévues ou souhaitées par les institutions. Il apparaît quelquefois, en effet, que ce sont des

événements non prévus par les institutions qui se révèlent les plus influents sur le choix d'orientation des individus.

Un *événement d'orientation* est une interaction, à un moment et en un lieu, entre la demande et l'offre d'orientation qui s'articulent toutes deux autour des trois dimensions décrites précédemment : une demande est toujours une demande soit d'information, soit de conseil, soit de décision. De même pour l'offre. L'événement est en d'autres termes l'occasion d'une information, d'un conseil ou d'une décision. Les événements peuvent avoir lieu de manière institutionnalisée ou non. Dans le premier cas, il s'agira par exemple d'entretiens obligatoires, de consultations réglées et contrôlées entrant dans le cadre de droits ou d'obligations, ou encore de décisions administratives répondant à une sollicitation ou à une situation ; dans le second cas, il s'agira de l'ensemble des interactions relatives aux questions d'orientation mais non institutionnalisées à cet effet, comme les rencontres entre amis, la lecture de journaux à la maison, etc.

Ces événements mettent aux prises des acteurs, soit physiquement, soit par l'intermédiaire de moyens de communication, qui adoptent alors des *comportements*. Ceux-ci peuvent parfois être opposés bien que prenant part au même événement. Ainsi, lors d'une journée portes ouvertes d'un lycée ou d'une réunion d'information à l'ANPE, certains individus seront actifs, intéressés, dynamiques, d'autres seront passifs ou indifférents. Le comportement est l'ensemble des actes d'un individu au moment de l'événement, rapportés aux raisons qu'il a (quand il en a) de se comporter de la sorte. Le plus souvent les comportements sont liés aux événements : un individu reçoit par exemple une injonction de trouver un stage ou une formation (événement), et il peut y répondre par un engagement sincère (satisfaction), l'obéissance distante (indifférence), ou encore, d'après la typologie d'A. Hirschmann[34] des comportements de *loyalty* (acceptation de jouer le rôle attendu malgré l'insatisfaction ou le désaccord tus), de *voice* (participation ou obéissance mais expression du désaccord ou de l'insatisfaction), d'*exit* (refus de participer ou d'obéir). C'est le plus souvent sur le mode de l'implication (individu adoptant son *rôle* de demandeur, au-delà de son seul *statut*) ou de l'indifférence que les comportements ont lieu ; mais encore faut-il expliciter les raisons (s'il en a) qui poussent un individu à agir comme il le fait.

Ces raisons sont en partie fondées sur des *représentations*, des croyances, c'est-à-dire sur des manières de définir, de voir et d'évaluer le monde. Ainsi deux comportements identiques, comme une même indifférence de deux élèves lors d'une rencontre imposée avec un CO-P, peuvent être induits par des représentations différentes, voire parfaitement opposées : par exemple un préjugé « anti-psy » d'un côté, et de l'autre un sentiment de parfaite inutilité de cet entretien, et dans ce second cas il y a représentation de l'inutilité soit parce que l'élève est confiant et a déjà choisi son orientation, soit au contraire parce qu'il s'estime condamné d'avance à telle ou telle trajectoire.

Il convient d'insister sur la distinction importante entre *statut et comportement de demandeur d'orientation*. Certains individus n'ont absolument pas de comportement de demandeur d'orientation, au sens où ils ne sollicitent ou ne participent activement à aucun événement d'orientation mais reçoivent tout de même de l'information, du conseil ou de la décision en raison de leur seul statut. Celui-ci implique en effet que les institutions auxquelles ils sont légalement ou réglementairement rattachés ont l'obligation de leur fournir une offre d'orientation dans l'une ou l'autre des trois dimensions. C'est le cas, par exemple, des jeunes sous obligation scolaire ou se trouvant dans l'année qui suit l'année de fin d'obligation scolaire, qui même s'ils n'adoptent aucun rôle de demandeur d'orientation se voient tout de même contactés et proposé une décision (l'inscription dans un établissement, un rendez-vous au CIO, au PRI, etc.) plus ou moins contraignante. Cette injonction est une obligation pour l'établissement ou l'institution vis-à-vis de

[34] Hirschman Albert O., *Exit, voice and loyalty*, Harvard Universiy Press, 1970 [trad. *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard, 1995].

tous les individus ayant le *statut* d'élève ou de scolarisé en son sein. Inversement, d'autres individus n'ayant pas un tel statut de demandeur (scolarisé, affilié à une agence ANPE, etc.) sollicitent pourtant réellement de l'orientation (information, conseil ou décision). Ces derniers peuvent eux aussi être considérés comme demandeurs d'orientation, cette fois sur la base de leur *comportement*. Il en va ainsi entre autres des salariés venant se renseigner sur la formation tout au long de la vie, ou des élèves scolarisés recherchant de l'information ou du conseil auprès d'organismes en charge de l'orientation post-scolaire (sans obligation vis-à-vis de ce public), etc.

Pour résumer, ***le processus d'orientation est l'ensemble des événements institutionnalisés ou informels relatifs à l'information, au conseil ou à la décision en matière d'orientation, au cours desquels les individus ayant ou non le statut de demandeurs d'orientation adoptent des comportements vis-à-vis des ces événements, qui sont en partie explicables par les représentations qu'ils ont de ces mêmes événements***.

Synthèses et illustrations

Le contenu du processus d'orientation peut être présenté comme suit. Les éléments proposés ne sont que des exemples parmi d'autres servant à illustrer chaque cas. On peut alors imaginer des processus très divers, comme à travers ces deux nouveaux exemples :

- un *événement* d'orientation *institutionnalisé*, en milieu *scolaire*, comme la réunion parents-professeurs, dans sa dimension de *conseil* plus que d'information, peut susciter des *comportements* d'active participation des parents, qui s'expliquent non seulement parce que les parents s'inquiètent pour leur enfant, mais aussi parce qu'ils ont une confiance forte dans la parole des enseignants qu'ils se *représentent* comme de bons évaluateurs de compétences et de fins psychologues de l'enfance.

- un *événement* d'orientation *non institutionnalisé*, en milieu *post-scolaire*, comme la consultation de sites web privés diffusant des annonces d'emploi, dans sa dimension *informative*, peut susciter des *comportements* de rejet de cette pratique, qui s'explique non par l'indifférence à l'idée de trouver un emploi, mais par la *représentation* qu'a l'individu de ces sites, perçus comme ne renouvelant pas les annonces et laissant affichés les postes déjà pourvus dans le but de gonfler le nombre total d'annonces et d'attirer alors plus de demandeurs d'emploi, cibles des publicités apparaissant pendant la consultation des offres.

Le processus d'orientation scolaire et post-scolaire (à l'exclusion des salariés)

		Information		Conseil		Décision	
		Institutionnalisé	Non institutionnalisé	Institutionnalisé	Non institutionnalisé	Institutionnalisé	Non institutionnalisé
Événements	scolaire	Salon, forum, réunion du CO-P en classe	Passage au CDI, ou au BIJ	Réunion parents-professeurs, rendez-vous avec un COP	Réunion de famille, discussion entre amis	Conseil de classe, commission de sélection	Rendez-vous de négociation entre famille et direction ou Inspection
	post-scolaire	Moment de la consultation du site internet de l'ANPE	Messages de contacts personnels diffusant des offres	Entretien avec un conseiller de l'ANPE ou de la Mission locale	Réunion de famille, discussion entre amis	Assignation du demandeur d'emploi, radiation, entretien d'embauche	Héritage et reprise d'entreprise familiale
Comportements	scolaire	Prise de rendez-vous avec un COP, refus de se rendre à un forum	Recherche active d'information sur internet	Refus de se rendre à une réunion ou, au contraire, sollicitation	Demande de conseils auprès du maître de stage	Formulation de vœux ambitieux, appel, choix de la proximité	Auto-limitation à la procédure normale, lettre de motivation
	post-scolaire	Participation aux réunions d'information organisées par l'agence	Activation de son réseau personnel, lecture suivie des annonces dans la presse	Travail sérieux de préparation d'un entretien avec un conseiller	Demande de conseils auprès de l'ancien employeur	Acceptation d'une proposition d'embauche, refus de signer un contrat de travail	Candidature spontanée, entretiens avec le directeur de l'agence pour éviter la radiation
Représentations	scolaire	Idée que les professeurs savent tout *de* et *sur* l'orientation	« Si mes parents le disent, c'est vrai »	« Un CO-P est là pour m'indiquer la bonne orientation »	« Hors de la classe, les professeurs disent davantage ce qu'ils pensent »	Auto-censure, sentiment d'incompé-tence	Fatalisme ou, au contraire, sentiment que l'« on peut toujours s'arranger »
	post-scolaire	« Il n'y a jamais d'offres à l'ANPE, il faut trouver tout seul »	« Si on n'a pas de réseau à activer, inutile de chercher »	« L'ANPE est là pour me trouver un travail »	« Les recruteurs réels sont de meilleur conseil que le personnel de l'ANPE »	« Il est mal vu de répondre à une offre pour laquelle on est surdiplômé »	« Les candidatures spontanées n'ont aucune chance »

Un schéma analytique du secteur de l'orientation

Sur la base des hypothèses présentées dans cette première section analytique et au vu des données recueillies dans le corpus (questionnaires et entretiens), le secteur de l'orientation dans toutes ses dimensions peut être synthétisé dans le tableau ci-après.

***Précisions** :*

1 : En matière de formation tout au long de la vie, pour les salariés ou professionnels ayant déjà un emploi, le tableau présent ne se prétend pas ici exhaustif.

2 : La distinction entre événements, acteurs et produits « institutionnalisés » et « non-institutionnalisés » permet de séparer analytiquement ce qui relève des formes officielles voire prescriptives d'orientation, de ce qui découle plutôt de rencontres informelles, non encadrées ou ne faisant pas l'objet d'injonctions. Dans les faits, cette distinction n'est pas forcément aussi parfaitement perçue par les acteurs : les événements, acteurs et produits d'orientation, qu'ils soient institutionnalisés ou non, s'entremêlent et interagissent.

3 : Nous reprenons ici les trois comportements-types décrits dans plusieurs des travaux d'Albert O. Hirschman à propos des conflits au sein des organisations en déclin (au départ il s'intéressa surtout aux grandes firmes industrielles), et qui ont ensuite été étendus à d'autres secteurs d'activité et d'autres espaces sociaux. On peut traduire en français par défection, prise de parole et loyauté. Percevant leur organisation en crise (entreprise, armée, institution…), les individus peuvent soit préférer en sortir ou s'éloigner des personnes qui la composent, soit prendre la parole pour tenter de résoudre certains problèmes, soit exprimer une forte loyauté – choisie ou subie. Cf. Albert O. Hirschman, Défection et prise de parole, Paris, Fayard, 1995.

	PUBLIC SCOLAIRE		DEMANDEURS D'EMPLOI		SALARIÉS-PROFESSIONNELS[1]	
	Institutionnalisé	**Non-institutionnalisé[2]**	**Institutionnalisé**	**Non-institutionnalisé**	**Institutionnalisé**	**Non-institutionnalisé**
EVENEMENTS	-heures de vie de classe -option Découverte professionnelle -rendez-vous individuel avec COP -fiches navettes -conseil de classe -commission d'appel -INFOSUP -salons, forums -stage en entreprise	-discussions -lectures -rencontres	-Projet Personnalisé d'Aide au Retour à l'Emploi -suivi individuel pour les jeunes -renvoi vers institut de formation -contrat de qualification -formation professionnalisante -plateforme des vocations	-discussions -lectures -rencontres	-procédure de VAE -bilan de compétences -entretien annuel d'activité -plan de formation	-discussions -lectures -rencontres
ACTEURS	-CIO -professeurs principaux -COP -SCUIO -BIJ -collectivités locales -unions professionnelles -chambres consulaires -fédération de parents d'élèves -équipes IME /IM-Pro	-parents -amis -pairs -médias -associations (ex : Rotary) -organismes privés de *coaching*	-MILO-PAIO -ANPE -MDE -EEE -PLIE -BIJ -collectivités locales -unions professionnelles -chambres consulaires	-parents -amis -pairs -médias -organismes privés de *coaching*	-AFPA -APEC / APECITA -CAP EMPLOI -CIBC -FONGECIF -collectivités locales -unions professionnelles -chambres consulaires -syndicats	-employeurs -parents -amis -collègues -médias -organismes privés de *coaching*
PRODUITS	-passage -redoublement -choix de filière -réorientation	-satisfaction -*exit*[3] -*voice* -*loyalty*	-préparation d'un diplôme -offre d'emploi -poursuite de la période chômée	-satisfaction -*exit* -*voice* -*loyalty*	-Droit Individuel de Formation -congé individuel de formation -changement d'emploi -changement de secteur -avancement	-satisfaction -*exit* -*voice* -*loyalty*

Un schéma analytique des trajectoires de formation et des contraintes inhérentes aux parcours de formation

Le schéma logique de l'ensemble des trajectoires fait apparaitre que les choix d'orientation se font sous condition. En premier lieu, pèse la norme scolaire. Les élèves aux résultats scolaires attendus auront la possibilité d'avoir une trajectoire peu contrainte aux choix fortement visibles et bien connus du corps enseignant et du personnel d'orientation. En outre, ils bénéficient le plus souvent de l'investissement parental dans leur scolarité, et donc, d'une information de forte intensité. A contrario, des résultats faibles entrainent une orientation vers la voie professionnelle aux choix de spécialité multiples mais moins bien connue des conseillers d'orientation et des professeurs principaux. Ces élèves, souvent issus d'un milieu culturel éloigné de la culture scolaire, sont davantage démunis en termes d'information. Si on ajoute, le manque de ressources économiques familiales qui entraîne pour ces élèves une autonomie financière nécessaire à court terme et une faible mobilité géographique qui les rend dépendants de l'offre locale, pèsent sur eux les plus lourdes contraintes. D'autre part, s'additionnent en cascade les avis indispensables pour le passage dans la filière choisie. Si, comme pour tout choix d'orientation l'aval du conseil de classe est nécessaire, les élèves de la voie professionnelle doivent passer entre les fourches caudines de la procédure d'affectation multicritères (PAM) validée par le chef d'établissement d'origine. Enfin, leur reste alors à passer un dernier sas : la décision d'affectation de l'inspecteur d'académie. En caricaturant, et en utilisant un vocabulaire familier, ne pourrait-on pas catégoriser la population scolaire telle que : les informés, bons élèves de la voie générale, les affectés, moins bons élèves de la voie professionnelle ; les éjectés pour les jeunes sortis sans solution ?

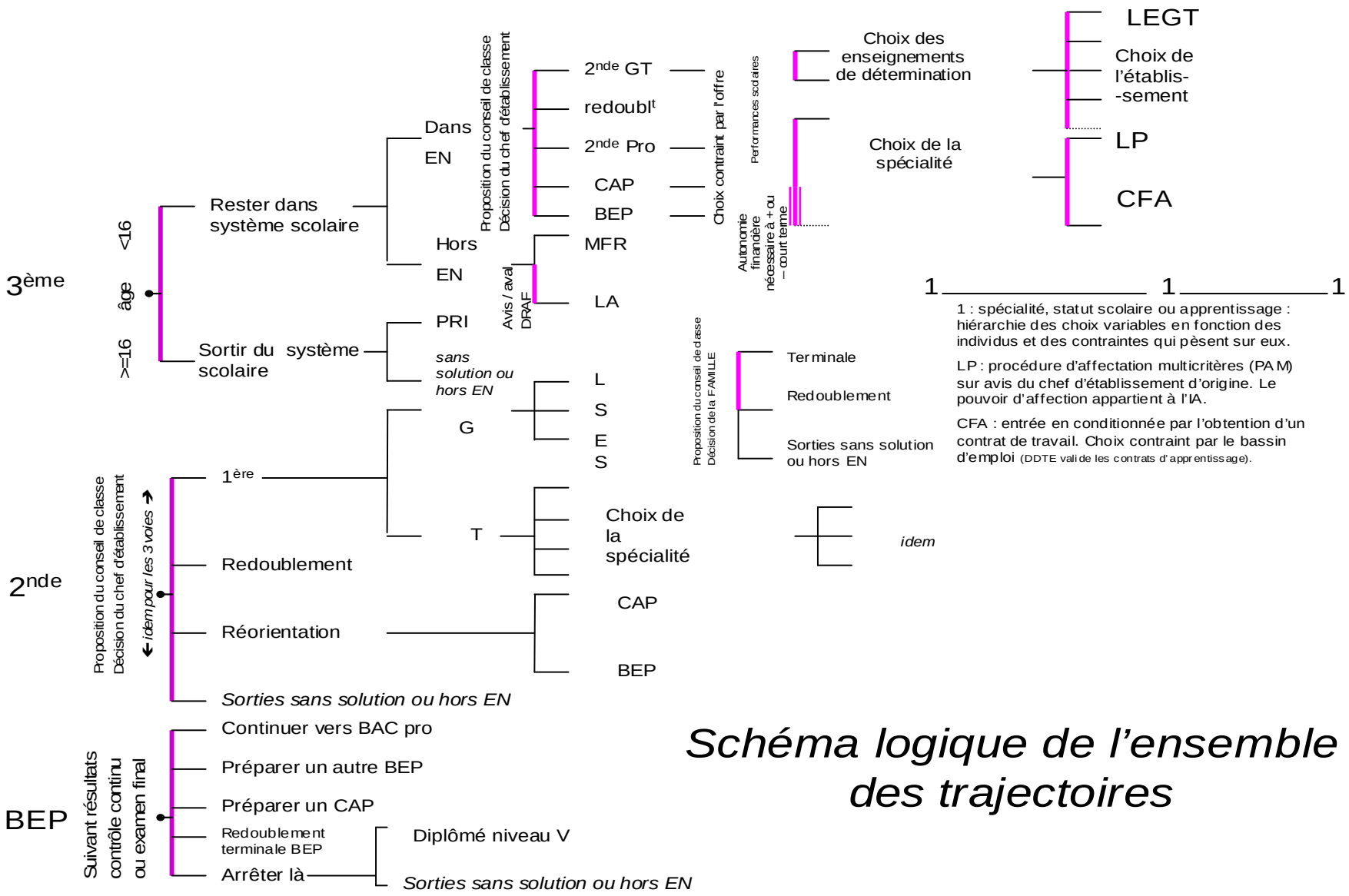


Schéma logique de l'ensemble des trajectoires

Analyse du système d'orientation

Le second élément d'analyse que l'enquête a généré est une clarification de la vision des configurations d'acteurs prenant part au processus d'orientation.

Il est nécessaire de préciser qu'il s'organise autour d'un centre, d'un noyau dur constitué de l'articulation entre la formulation d'une demande de décision d'orientation et la réponse de l'acteur sollicité. Cette architecture ne remet pas en cause les trois dimensions du processus (information, conseil, décision) qu'on retrouve aussi dans le schéma. Elle précise simplement que tout processus d'orientation, qu'il s'agisse aussi d'information ou de conseil, vise *in fine* une décision. L'information ou le conseil tendent par nature, à court, moyen ou long terme à une décision, parce qu'ils viennent en appui, en soutien ou en préparation à la formulation d'une demande de décision. Ainsi on peut conclure, concernant l'analyse de la configuration d'acteurs en jeu, que tout le système a pour centre de gravité la décision d'orientation, sollicitée par la formulation d'une demande ou imposée par les opérateurs de l'offre d'orientation sur la base du statut de l'individu auquel elle s'adresse.

Utilisant les concepts d'offre et de demande tout au long de nos analyses, la *métaphore* du marché s'impose d'elle même. Or ce qui semble manquer au système d'orientation pour fonctionner comme un marché, autrement dit pour que *l'analogie* du marché soit justifiée, c'est premièrement la mise en concurrence des acteurs de l'offre. Conformément à l'étude du processus d'orientation, il conviendrait de distinguer en réalité trois marchés : celui de l'information, celui du conseil et celui de la décision. Dans chacune de ces trois dimensions, pour le scolaire et le post-scolaire, une première question serait alors de savoir à quel point les opérateurs de l'offre sont ou se sentent en concurrence les uns avec les autres. Nous ne ferons ici que suggérer cette piste de recherche que nous n'avons pas étudiée. De même, la mise en concurrence réelle des opérateurs de l'orientation dans le champ post-scolaire mériterait à elle seule une étude du même acabit. Nous ne pouvons ici entrer dans l'analyse. Le second élément qui manque au système d'orientation pour fonctionner comme un marché est l'existence d'un prix, qui paraît indéfinissable : le bon prix, celui qui se situe au croisement des courbes d'offre et de demande, est-il une orientation qui débouche sur un emploi ? qui rend les individus heureux ? qui satisfait aux besoins des acteurs économiques locaux ? [35].

Lecture du schéma du système d'orientation

Le schéma théorique présenté ci-dessous doit donc être lu à partir de son centre. Il représente l'ensemble des éléments influençant directement (éléments en gras) ou indirectement l'articulation entre la formulation d'une demande de décision d'orientation et la réponse à cette demande. C'est là le cœur du système qui confère à tout élément individuel, organisationnel ou contextuel sa qualité d'élément d'orientation. Notons que l'articulation entre demande et décision se fait selon deux modalités : la *négociation* tout d'abord, lorsque demandeur et opérateur de l'offre sont en contact et

[35] On ne peut nier que l'information et le conseil en matière d'orientation ne soient cependant devenus un marché lucratif, sous forme de salons, de revues, de sites électroniques, de coaching, etc. Nous renvoyons à Andréani F. et Lartigue P., *L'orientation des élèves. Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*, Paris, Armand Colin, 2006, p.100-104.

cherchent à infléchir la position attendue de l'autre, et *l'application* qui signifie soit que la décision sollicitée doit obligatoirement être prise, quoiqu'en pense l'opérateur de l'offre, soit que la décision s'impose au demandeur sans discussion.

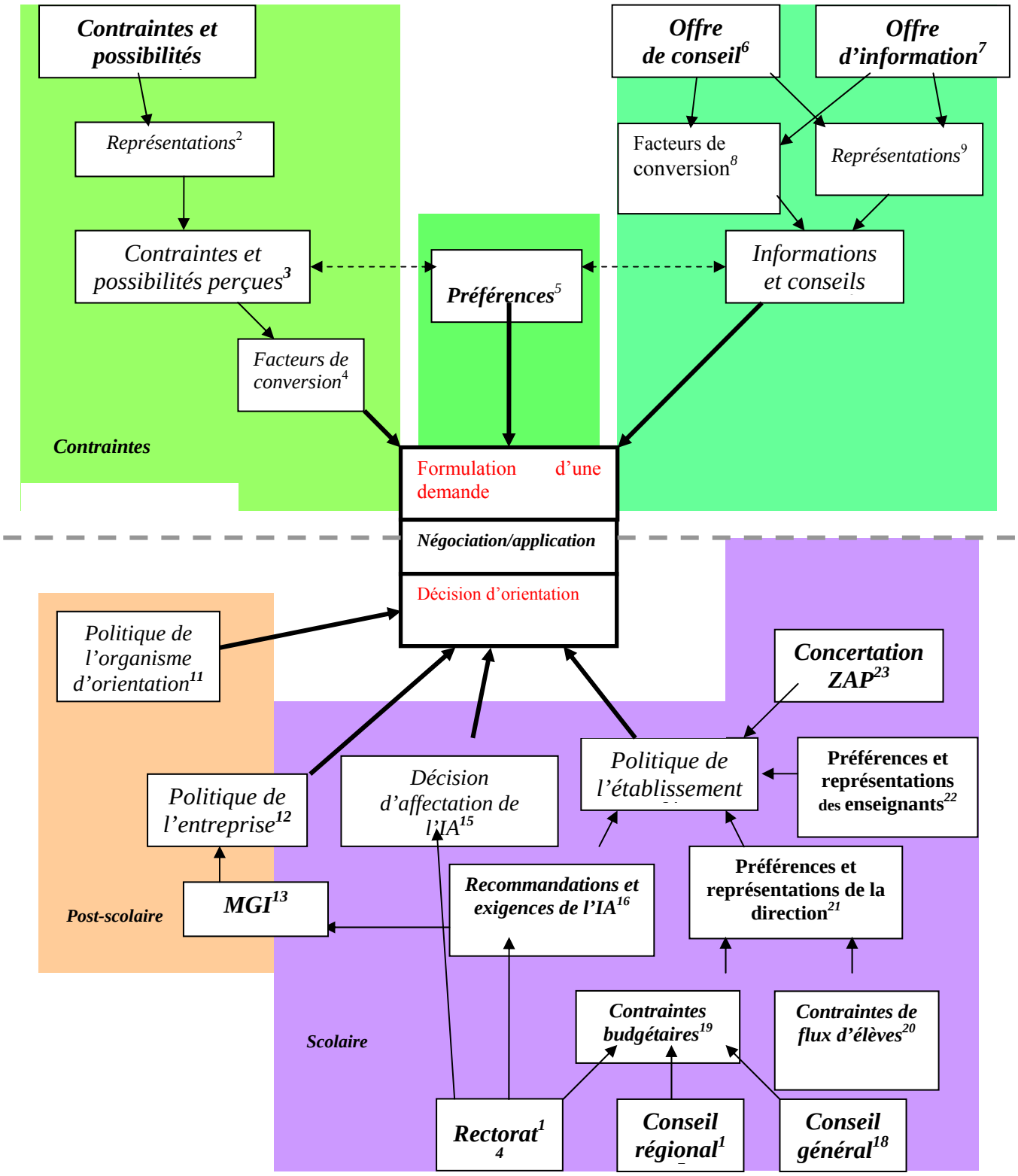
Les flèches signifient des liens de causalité et symbolisent les influences réelles.

On peut analytiquement séparer la demande d'orientation, qui regroupe l'ensemble des éléments jouant un rôle en amont de la *formulation de la demande*, et l'offre d'orientation constituée de tous les éléments pesant sur la *prise de décision* répondant à la demande.

Conformément à l'analyse proposée dans l'étude du processus d'orientation, la demande n'est pas nécessairement un acte volontaire, contraint ou non, mais peut être la simple résultante du statut de demandeur d'orientation, c'est-à-dire de l'obligation faite aux opérateurs de l'offre de produire de la décision concernant tel individu. En explicitant les relations causales qui génèrent la formulation de la demande et la décision, on constate que des opérateurs de l'offre apparaissent au sein du système de la demande (partie supérieure du schéma), en amont de la formulation de la demande. Ce point est essentiel, puisqu'il met en lumière le fait que ***les professionnels de l'orientation, les enseignants, les décideurs, etc. n'interviennent pas seulement après la formulation de la demande de décision, en réponse à celle-ci, mais aussi en amont, à travers l'information et le conseil d'un côté, ou à travers les contraintes de l'autre.*** *Nous reviendrons sur ce point plus loin.*

On peut présenter le système d'orientation sous forme d'un schéma, nécessairement incomplet, mais qui permet de cibler les principaux acteurs et interactions :

Schéma du système



Légende

[1] Les *contraintes et possibilités réelles* sont les éléments sociaux et environnementaux qui pèsent objectivement sur les choix des individus, quelle que soit la conscience qu'ils en ont. Ils interdisent, obligent ou autorisent chacun à telle ou telle limitation dans ses choix. Ainsi il en va des contraintes et possibilités de formation (absence et présence d'établissements ou de filières de formation ; en d'autre termes, la carte scolaire), des contraintes et possibilités territoriales que sont les structures économiques (possibilités d'emploi, secteurs d'activité), les structures de transports qui permettent ou limitent la mobilité (comme l'existence ou l'absence de liaison ferroviaire ou de car, l'état des routes), etc., et enfin les contraintes et possibilités financières de l'individu. L'ensemble de ces contraintes et possibilités pèsent différemment selon chacun.

[2] Les *représentations* sont les croyances que les individus possèdent sur eux et sur le monde, et qui pèsent sur la perception qu'ils ont de leur environnement ou de leur propre comportement. Elles fonctionnent comme des moteurs d'interprétation qui incitent à lire les événements selon les schémas de causalité et les catégories qu'elles proposent. Par exemple, une très haute estime de soi peut amener à relativiser le très faible taux d'emploi de la zone sur laquelle on habite, en considérant ses propres compétences comme largement supérieures à celles des autres, augmentant alors les chances d'embauche.

[3] Les *contraintes et possibilités perçues* sont le fruit du traitement que les représentations font subir à toute information relative aux contraintes et possibilités réelles. Les contraintes perçues peuvent aussi bien être une image fidèle des contraintes réelles que n'avoir aucun lien avec l'environnement objectivement observable : à partir de la connaissance de quelques cas de personnes en difficulté d'insertion, on peut se forger une perception de l'environnement économique comme particulièrement difficile et hostile, alors que les indicateurs macroéconomiques montreraient le contraire.

[4] Le concept de *facteurs de conversion* est tiré de la théorie des capacités d'A. Sen sur laquelle nous reviendrons plus tard. Le point qui nous intéresse ici est la nécessité pour l'individu de posséder les moyens de convertir une possibilité perçue en possibilité réelle. Par exemple, l'existence d'une formation correspondant exactement à ses souhaits est une possibilité perçue de formation ; mais afin que cette opportunité soit saisie par l'individu, encore faut-il qu'il ait les moyens, par exemple, de se rendre sur le lieu de cette formation. Les possibilités perçues n'entrent donc en jeu dans la formulation de la demande qu'une fois examinés les moyens de les convertir en opportunités réelles. Savoir qu'il existe la possibilité de suivre un enseignement agricole par apprentissage n'entre dans la formulation d'une demande à l'établissement d'accueil que si on estime pouvoir matériellement suivre cette voie (pour des questions financières, de transport, etc.).

[5] Les *préférences* renvoient à l'ensemble des souhaits d'orientation des individus, ceux qu'ils formulent dans la situation idéale d'ouverture maximale des opportunités. Il ne s'agit donc pas du souhait formulé dans la demande, qui lui est raisonné dans le sens où généralement il tient compte des contraintes et des informations connues sur l'orientation. Les préférences sont en quelque sorte les aspirations profondes de l'individu en matière d'orientation. Elles peuvent consister en un choix de filière, mais aussi d'établissement, de métier, de lieu de vie, d'entreprise, etc. Les deux flèches en pointillé sur le schéma mettent en évidence les influences réciproques en partie inconscientes entre contraintes et possibilités perçues, préférences et informations et conseils perçus. Sans entrer dans le détail des processus cognitifs, il convient de rappeler que les individus perçoivent toute information (sur les contraintes, les conseils, etc.) en fonction de leur préférences, les informations conformes aux préférences étant renforcées et valorisées. Réciproquement, les informations perçues

modifient même inconsciemment les préférences, sans en passer par une stratégie d'adaptation de l'individu.

[6 – 7 – 9] Pour une définition et des exemples, on renverra ici à l'étude du processus d'orientation. La liste des acteurs de l'information et du conseil est constituée principalement de l'entourage du demandeur (famille et réseau de sociabilité), des professionnels de l'information et du conseil en orientation (personnel d'établissement – direction, enseignants, documentaliste –, personnel du CIO – CO-P, personnel d'accueil –, BIJ, ANPE et ses co-traitants, Mission locale, personnel du monde économique – y compris les entreprises ou les indépendants spécialisés dans le conseil ou l'information), des médias, des anciens élèves. Pour une liste quasi exhaustive, nous renvoyons au tableau des représentations présenté dans le chapitre suivant

[8] Ici les *facteurs de conversion* sont l'ensemble des moyens dont dispose l'individu pour convertir les informations ou conseils offerts en informations ou conseils réellement obtenus. Au CIO par exemple, l'information et le conseil sont à disposition de tous, sans distinction de statut. Cependant, ces ressources doivent être accessibles à l'individu en question pour jouer un rôle dans le choix de son orientation. Dès lors, si l'individu n'a pas les moyens matériels de se rendre au CIO, ces ressources sont inutiles et n'expliquent en rien ses choix d'orientation. Leur absence, en revanche, peut être explicative. Les exemples de facteurs de conversion peuvent être regroupés en deux catégories : l'individu a-t-il *connaissance* de l'existence de cette information ou de ces conseils (le CO-P dans l'établissement, le CIO ou le BIJ en ville, etc.), et a-t-il les moyens d'y accéder (mobilité, moyens financiers, etc.) ?

[10] Les *informations et conseils perçus* sont le produit des informations et conseils objectivement offerts mais auxquels l'individu a effectivement eu accès (conversion) et tels qu'il les a interprétés (représentations).

[11] Le concept générique de *politique de l'organisme d'orientation* renvoie indifféremment aux politiques d'orientation de l'ANPE, des Missions locales, des Espaces Économie Emploi, des CIO, etc., c'est-à-dire aux politiques de toutes les institutions chargées de l'orientation post-scolaire. Encourager la mobilité ou au contraire l'adaptation à l'offre locale, insister sur l'accompagnement plutôt que sur l'information sont autant de politiques possibles.

[12] La *politique de l'entreprise*, en matière d'orientation, est la stratégie suivie par l'entreprise (ou plus rarement les associations ou les administrations, en tant qu'employeurs) en ce qui concerne l'embauche, l'apprentissage, les stages et la formation, y compris de ses propres salariés. C'est une des composantes de la décision d'orientation puisque l'apprentissage et les formations professionnelles en général se font en partie au sein de l'entreprise. Ainsi, l'accord de l'entreprise est-elle une des conditions de l'inscription dans certaines filières, et/ou l'une des conditions de réussite (d'obtention du diplôme) dans d'autres. C'est surtout la décision d'orientation majeure dans le post-scolaire puisqu'elle signifie théoriquement la fin du processus d'orientation.

[13] La *Mission Générale d'Insertion*

[14] Le *rectorat* définit à la fois les exigences de l'IA, les objectifs de la MGI et les contraintes budgétaires sur les établissements scolaires de l'Éducation nationale.

[15] La *décision d'affectation de l'IA* (nous nous contenterons de renvoyer au texte de loi présenté dans la partie 3 de ce rapport).

[16] Les *recommandations et exigences de l'IA* touchent en général au taux de passage, de redoublement et de réorientation ainsi qu'à la mise en place de certaines actions d'information sur l'orientation. Il s'agit de préconisations plus ou moins contraignantes, puisque l'IA a les moyens de

faire pression sur les établissements pour qu'ils se soumettent à ces consignes. Ce fut le cas dans la mise en place de la lutte contre le redoublement, où certains établissements se sont vus menacés de refus systématique de dérogation voire de fermeture de classe si le taux de redoublement ne baissait pas.

[17] Le *conseil régional* (uniquement pour les lycées)

[18] Le *conseil général* (uniquement pour les collèges)

[19] Les *contraintes budgétaires* sont celles qui pèsent sur les établissements et qui produisent alors des effets sur leur politique d'orientation. Par exemple, pour permettre à un nombre important d'élèves de redoubler sans avoir de classes en sureffectif l'année suivante, les établissements doivent s'assurer qu'ils ont les crédits suffisants pour ouvrir une classe supplémentaire.

[20] Les *contraintes de flux d'élèves* sont relatives aussi bien à l'arrivée de nouveaux élèves qu'aux départs d'autres ou à leur redoublement. Ici les contraintes peuvent jouer sur le niveau de classe (3ème, 2nde) comme sur la filière ou la spécialité (STG, ROC-SM, etc.).

[21] Les *préférences et représentations de la direction* renvoient d'abord à la théorie implicite ou explicite de la direction en matière d'orientation, autrement dit aux considérations relatives à l'utilité ou l'efficacité du redoublement, à l'importance de maintenir de faibles effectifs par classe pour garantir de meilleurs résultats aux élèves, etc. Elles renvoient aussi aux préférences en termes de filières, quant au maintien ou à la volonté de proposer telle spécialité plutôt que telle autre. Elles renvoient encore à la hiérarchie des priorités quand celle-ci oppose par exemple la réputation de l'établissement auprès de son public habituel, aux directives du ministère, etc.

[22] Les *préférences et représentations des enseignants* renvoient non seulement à leur théorie implicite ou explicite de l'orientation et leur conception de ce qu'est éventuellement une bonne orientation, mais encore aux interprétations structurantes qu'ils ont au sujet de leurs élèves, des familles, de la culture locale, des possibilités d'embauche dans tel secteur ou telle zone d'emploi, etc. Tous ces éléments pèsent sur la politique d'établissement d'une part à travers les discussions qu'ils ont avec le chef d'établissement et d'autre part à travers les avis formulés par le conseil de classe.

[23] La *concertation au niveau de la ZAP* a lieu de manière informelle entre les chefs d'établissement (collèges et lycées), et des personnalités concernées par l'un des points de l'ordre du jour. Ainsi des CO-P, le directeur du CIO, l'IEN-IO, des enseignants, des assistantes sociales, etc. peuvent être invités si leur présence est souhaitée par les participants. Un animateur de ZAP est chargé de l'organisation. Il s'agit le plus souvent d'un chef d'établissement. Concernant l'orientation spécifiquement, les discussions peuvent prendre la forme d'une réelle concertation sur les effectifs, notamment dans le passage du collège au lycée, certains chefs d'établissement pouvant se voir demander de modifier leur politique d'orientation en fonction des difficultés des autres. Cette structure qu'est la ZAP et les échanges qui y ont lieu sont parfaitement informels et ne contraignent administrativement ou juridiquement aucun participant.

[24] La *politique de l'établissement* est un peu le cœur du système de l'offre post-scolaire, comme on l'a vu pour les collèges par exemple à travers les comparaison des taux de réussite à l'examen du brevet et les taux de passage en 2nde GT. Les leviers et les marges de manœuvre sur lesquels l'établissement agit pour mener à bien sa politique sont la sélection des candidats (pour les LP par exemple), les redoublements ou les passages, les propositions de réorientation, les incitations tout au long de l'année à travers l'information, les actions d'orientation (journées portes ouvertes, participation à des salon), etc. Les exemples de politiques d'établissement sont entre autre l'hyper-sélectivité, consistant à ne laisser passer en classe supérieure ou à n'accepter que les tous meilleurs

élèves afin de garantir un taux de succès élevé pour l'obtention du diplôme préparé ; au contraire une grande largesse dans les décisions de passage, y compris quand les familles demandent le redoublement ; le remplissage des filières ou spécialités en sous-effectif ; etc.

Conclusion

La mise à plat de l'ensemble des configurations d'acteurs et des jeux d'influence jouant un rôle dans le système d'orientation permet d'éviter deux raccourcis injustifiés.

Le premier consisterait à croire qu'une politique publique de l'orientation ne peut jouer que sur les politiques d'établissement. Cette vision est réductrice parce que, en amont de la formulation de la demande, des marges de manœuvre apparaissent d'une part dans l'offre d'information et de conseil et dans les facteurs de conversion qui permettent leur utilisation effective, et d'autre part dans les contraintes et possibilités réelles et les facteurs de leur conversion.

Le second raccourci consisterait à penser que l'orientation se joue uniquement dans l'articulation entre information, conseil et contraintes sur la demande d'un côté, et décision d'orientation de l'autre. Or un élément essentiel manquerait : les préférences des demandeurs, qu'il s'agisse d'une formation, d'un établissement, d'un emploi, du lieu de vie, etc. Ainsi quand bien même on multiplierait l'offre d'information et de conseil et permettrait leur utilisation effective à travers une politique de soutien à la conversion de ces ressources, il resterait que les préférences jouent et expliquent en partie la formulation de la demande. Bien entendu, ces préférences sont elles aussi construites, et le schéma montre les liens qui les unissent aux contraintes et aux informations.

Insister sur la nécessaire prise en compte des préférences de demandeurs d'orientation est d'autant plus important que la suite des analyses menées dans cette partie se concentrent avant tout sur les opérateurs de l'offre : d'abord sur les différences de représentations qu'ils véhiculent, puis sur les usages.

LES VISIONS DE L'ORIENTATION : DES CONTRAINTES COGNITIVES INCONCILIABLES ?

Les différents entretiens menés auprès des responsables administratifs locaux et régionaux ont montré combien était courante l'idée que l'orientation est le produit complexe et mouvant de l'interaction entre plusieurs représentations chez les élèves, dont les principales sont : la représentation de soi, celle des filières de formation, celle des établissements, celle de l'univers professionnel et son système de valeurs sociales. Par extension, les publics post-scolaires, jeunes et adultes demandeurs d'emplois ou salariés sont affublés, toujours par les décideurs publics et privés, de représentations qui, jugent-ils, constitueraient au mieux des filtres, au pire des freins, dans les décisions d'orientation ou de réorientation professionnelle. De la même façon enfin, les acteurs économiques sont perçus comme perclus de préjugés à l'encontre de l'Education nationale. Les expressions utilisées au cours des divers entretiens pour décrier les représentations des élèves, des salariés et des acteurs économiques sont ainsi les suivantes : « *représentations spontanées* », « *fantasmes* », « *deux mondes* », « *des logiques très très différentes* »…

Mais de quoi parle-t-on lorsqu'on évoque les représentations des individus ? Les travaux menés dans le cadre de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale ont montré que les individus interprètent le monde, se perçoivent eux-mêmes et agissent en fonction de schémas mentaux, plus ou moins simplifiés, et fortement influencés par des informations présentes rapidement à l'esprit. Ces schémas, autrement appelés représentations sociales (parce que produites par l'interaction des individus entre eux au sein d'une société donnée) permettent de ramener des situations complexes (et leur interprétation elle aussi complexe) à des simplifications pragmatiques[36]. Ces simplifications, relativement stables dans le temps, mais susceptibles d'évoluer, ne conduisent pas toutes à des biais, au contraire elles permettent aux personnes de produire des raisonnements rapides et performants dans de nombreux cas de figure. Mais lorsque la situation se caractérise par l'urgence ou encore par un fort degré d'incertitude, les individus réagissent souvent en imitant les autres ou en ne prêtant pas attention aux *a priori* ou aux préjugés pouvant se glisser au milieu d'un raisonnement logique[37]. Ils sont donc fortement soumis à l'influence exercée par un ou plusieurs tiers. Ce type de situation intervient dans la vie courante et donc, dans la vie d'un élève, d'un demandeur d'emploi, d'un salarié ou d'un chef d'entreprise. Ne pouvant maîtriser l'ensemble des données, des informations et des dimensions d'un problème à prendre en compte, les individus vont alors préférer se fier au comportement ou à un choix fait par des personnes de son entourage. En réduisant le problème à un trait saillant et en ayant recours à un outil mental simple, il est plus efficace de répondre à une situation de choix ou d'urgence.

Il n'est évidemment pas question ici de postuler que tous les raisonnements d'urgence se réduisent à des schémas raccourcis. Il a ainsi été démontré que plusieurs niveaux de raisonnement existent : du plus simple, le stéréotype, au plus complexe, c'est-à-dire celui qui prend en compte une pluralité de conditions pour qu'une proposition se vérifie[38]. Mais il est évident que le passage des niveaux simples aux niveaux complexes requiert un important investissement cognitif que les individus ne sont pas toujours en mesure de produire, par manque de temps par exemple. La situation d'urgence, ainsi que celle de mobilité professionnelle qui lui est parfois liée, constituent donc par excellence des cadres de transmission forte des représentations déjà en forme et en vigueur dans un secteur d'activité donné. Cela s'avère nécessaire car les systèmes d'information en place ne sont pas

---

[36] Christine Bonardi et Nicolas Roussiau, *Les représentations sociales*, Paris, Dunod, 1999.
[37] Raymond Boudon, *L'art de se persuader*, Paris, Seuil, 1992.
[38] Michael Ballé, « La loi du moindre effort mental », *Sciences humaines*, n° 128, 2002, pp.36-39.

toujours optimaux selon les besoins du nouvel arrivant. Or, la période durant laquelle l'enquête s'est déroulée a été marquée par un nombre significatif de changements, de mutations, de départs et d'arrivée dans les carrières professionnelles, de restructuration des services, ainsi que par le projet de constitution par la Région d'un institut régional de l'orientation et des métiers (IROM) ou d'une agence régionale de la formation de l'orientation et de l'emploi (ARFOE), et d'un *turn-over* important provoqué par la contractualisation croissante des services publics de l'orientation, de l'enseignement et de l'emploi.

Enfin, et en liaison directe avec ce qui vient d'être dit à propos du contexte fortement évolutif dans le secteur de l'orientation, il faut ajouter aussi l'impact ou la rémanence chez les individus de savoir-faire ou pratiques professionnels acquis antérieurement au nouveau poste occupé (expérience de l'enseignement pour un responsable régional, expérience du conseil en orientation pour un membre de l'Inspection académique, formation à l'éducation socioculturelle pour un conseiller de Mission locale ou d'Anpe, etc). Il convient également de ne pas occulter la prégnance des expériences vécues dans des territoires différents avant la mutation ou le nouveau secteur d'activité. Tout ceci entraîne alors une dépendance relativement forte à l'égard de représentations des nouveaux collègues, en particulier ceux dont ils sont les plus proches (par l'organisation du service, par la fréquence des rencontres, par les missions à gérer en commun, par la topographie des lieux) ou des réflexes et pratiques antérieurement acquis.

Par ailleurs, il est également apparu aux chercheurs travaillant sur les représentations que les individus ont tendance à se conformer à l'autorité (d'une institution ou d'une personne en charge au sein d'une institution d'un domaine de compétence), que la solution adoptée soit jugée ou non optimale par les individus de manière privée. Enfin, il convient de prendre en compte le fait que le langage (et donc les représentations véhiculées par lui) ne constitue qu'un des modes de raisonnement possibles et qu'il ne sous-tend pas forcément la logique de l'action. Enfin, il a été montré que l'acquisition de pratiques professionnelles est elle aussi composée de modèles mentaux spécifiques qui sont le reflet d'un savoir-faire transmis par un processus d'apprentissage social (par un maître, un enseignant, un supérieur hiérarchique…). En résumé, les représentations sociales remplissent quatre grandes fonctions : une fonction *cognitive*, une fonction d'*orientation de l'action*, une fonction de *justification* des pratiques et une fonction *identitaire*.

Les représentations sociales ne sont pas uniquement portées par les individus ou par un groupe d'individus (par exemple pour fixer les bornes de son identité par opposition ou différence à l'égard d'un autre groupe). Elles sont également le fait des institutions (partis politiques, Etat, école, médias…) qui cristallisent des modes de pensée, de conception et d'interprétation[39]. Il a par exemple été montré dans de nombreux travaux combien les ambitions parentales ainsi que les « choix » d'orientation scolaire étaient socialement construits et le fruit de représentations sexuées portées par les élèves, les parents mais également, de manière plus ou moins diffuse, l'école, les employeurs, les professionnels de l'orientation[40]. Or, s'il est incontestable que les représentations agissent sur le comportement des publics concernés par l'orientation, on ne saurait occulter le rôle des représentations sur les conceptions et actions de tous les acteurs c'est-à-dire aussi de ceux de la décision politique, de l'enseignement, de l'économie ou de l'administration publique. De même, les

---

[39] Mary Douglas, *Comment pensent les institutions ?*, Paris, La Découverte, 1999.

[40] Marie Gouyon et Sophie Guérin, « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique », *Économie et Statistique*, n°398-399, 2006 ; Cendrine Marro et Françoise Vouillot, « Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20 (3), 1991, pp.303-323 ; Françoise Vouillot (coord.), *Représentations, opinions, attitudes des parents d'élèves de 3ème et de 2nde vis-à-vis de l'école, de l'orientation et du travail. Etude selon le sexe des parents et le sexe des enfants*, rapport *ORIGINES* (ORIentation, Genre et INEgalités des Sexes)-INETOP/CNAM, Convention d'étude DESCO – Mission Egalité des chances, 2004.

représentations innervent les conceptions des décideurs sur ce qu'il convient ou conviendrait de faire dans tel ou tel domaine ; à ce titre, les représentations agissant comme de véritables *credo* en matière de politique publique se résument souvent à l'érection de termes ou d'expressions telles que « *proximité* », « *démarche qualité* », « *démarche individualisée* », « *externalisation et bienfaits de la concurrence* », « *baisse des dépenses publiques* », « *inadaptation des services de l'Etat* », « *insatisfaction des usagers* », « *mise en réseaux* » au statut de symbole indiscutés et indiscutables. Et c'est l'ensemble de ces représentations ainsi que leurs interactions plus ou moins directes, qui co-existent au sein d'un même secteur d'activité sociale, ici l'orientation, qu'il s'agit de répertorier et de comprendre. Car c'est de cet ensemble et de son fonctionnement systémique que découlent les tensions, frictions, incompréhensions ou, à l'inverse, accords, coopérations et collaborations vertueuses.

Les représentations qui nous intéressent en particulier ici sont plutôt celles que les personnes interviewées utilisent pour présenter, décrypter, analyser et justifier les tensions, frictions, incompréhensions qu'ils estiment importantes dans le secteur de l'orientation. Pour cela, il convient de passer en revue les principales représentations ayant cours chez tous les types d'acteurs concernés : les acteurs de l'environnement socioéconomique, les professionnels de l'orientation dans l'Education et en dehors de l'Education nationale, et les acteurs de l'échelon régional et académique. En analysant de manière approfondie les entretiens, on constate que coexistent, au sein des services de l'emploi et de l'information auprès des publics scolaires et post-scolaires, différentes représentations sur les autres groupes d'acteurs qui constituent à la fois des schémas de pensée permettant de réduire la complexité du problème à une ou deux explications stéréotypées, et des horizons indépassables pour toute action par la désignation de « boucs émissaires » plus ou moins explicites[41]. Pour la très grande majorité d'entre elles, ces représentations ne sont pas spécifiques à tel ou tel type d'acteurs ; à l'inverse, elles concernent les mêmes institutions ou les mêmes catégories d'individus. C'est ce que présente le tableau suivant qui passe d'abord en revue les représentations en cours dans chacun des grands types d'acteurs à propos de ces derniers, puis leurs représentations à propos de trois grandes autres catégories : les publics usagers et les parents d'élèves, les services publics de l'emploi et les employeurs.

[41] Les différentes de « quantité » de représentations reportées ici dans les trois tableau ne proviennent pas du nombre total d'entretiens réalisés pour chacune des catégories d'acteur. Il ne faudrait donc pas y voir un reflet fidèle d'un discours propre à telle ou telle de ces catégories.

Catégorie d'acteurs / A propos de…	Professionnels de l'enseignement et de l'orientation scolaire[42]	Acteurs du territoire[43]	Responsables à la Région
Professionnels de l'enseignement et de l'orientation scolaire	*-l'outil PAM est une usine à gaz ; ça casse la dynamique « bassin d'emploi » de l'orientation* *-méconnaissance de ce qu'est la réalité* *-on a raté la réforme des CO-P de 2003* *-les CO-P sont des électrons libres* *-ça a été difficile pour les profs de prendre en compte autre chose que les notes avec PAM* *-les différentes structures d'aide à l'information et à l'orientation se superposent, ça fait du gaspillage d'argent public*	*-de Paris on voit ça de haut alors que c'est complexe* *-le Rectorat a une vision générale mais pas territoriale et locale* *-on est sur le même champ d'activité* (les Milo) *mais on n'a pas la même approche* (que l'EN et les établissements hors EN) *-le lycée pro et les CIO sont sur des positions syndicales et pas sur une démarche de marché de l'emploi* *-les lycées sont en retard sur la réalité du monde de l'entreprise, même en local* *-il y a des baronnies dans le hors-scolaire* (CFA…) *-les lycées ont une approche comptable des orientations*	*-l'offre de formation de l'EN est trop complexe* *-les décisions sont le fruit d'un lourd héritage historique (Etat centralisateur, grandes écoles et énarques aux commandes)* *-les discours sont divergents* *-pas de vraie réforme mais des réformettes* *-les salons et forums, c'est la foire au lycéen et à l'étudiant* *-ils laissent croire aux gamins qu'ils pourront tous devenir cosmonautes ou océanographes* *-pour eux l'apprentissage, c'est envoyer les gosses pieds et poings liés au patronat* *-il y a des résistances personnelles du côté des Cop* *-l'orientation n'a d'autre fin qu'elle-même désormais* *-l'EN est trop repliée sur elle-même, autoréférencée*
Acteurs du territoire et leurs politiques	*-il y a des bras de fer entre CIO d'Etat et des Conseils généraux* *-il y a des conflits entre camps politiques pour les dotations des structures*	*-on s'occupe bien des problèmes en ville mais pas en campagne (où les problèmes sont clairsemés)* *-mode de gestion de l'Assedic et mode de gestion des territoires opposés* *-il y a beaucoup de problématiques personnelles opposant élus locaux entre eux*	
Responsables à la Région			

[42] Professeurs principaux, chefs d'établissement, CIO, COP.
[43] Anpe, Milo, MdE, BIJ, MFE, EEE, PRI..

Publics usagers, parents d'élèves[44]	*-on a affaire à des communautés post-soixante-huitardes un peu attardées, bouddhistes ou qui cherchent le paradis* *-même quand ils en ont les moyens, les parents n'aiment pas voir partir leurs enfants et les enfants ne veulent pas partir* *-les enfants qui sont en filière agricole ont l'impression de ne pas être dans un circuit « normal »* *-parfois les parents ne veulent pas d'une orientation professionnelle pour leurs enfants* *-quand ils arrivent au lycée, ils ne se mettent pas facilement au travail parce qu'ils se sentent + libres* *-certains collégiens pensent que le PRI c'est une voie d'orientation*	*-les usagers ne veulent pas faire d'effort* *-les jeunes qui viennent sont « gavés de tout », détériorés, plus de désir, plus de faim* (PRI) *-les jeunes répètent des « on dit » et ont des a priori*	*-les jeunes veulent faire des métiers sans savoir ce que c'est*
Services publics de l'emploi	*-ils insistent pour qu'on réfléchisse en terme de bassin d'emploi mais en fait, cela ne fonctionne que pour les moins diplômés*	*-les prestataires de service de l'Anpe ne sont pas efficaces*	
Employeurs	*-on n'est pas du monde de l'entreprise, ça ne nous correspond pas*	*-les patrons ne veulent plus former des jeunes non « dégrossis », ils veulent des jeunes directement productifs et rentables* *-on a toujours des a priori sur certains métiers, des « on dit » sur l'offre et la demande (et on les transmet sans le vouloir aux publics)*	*-ils aiment peu l'Education nationale* *-pour eux, les programmes scolaires sont périmés et n'apprennent rien* *-pour eux, les profs sont tous des gauchistes* *-ils veulent des formations ad hoc tout de suite juste le temps de recruter les gens dont ils ont besoin*

[44] Par parents d'élèves, il faut ici entendre la catégorie générique et non pas les associations ou fédérations organisées (comme la Fcpe, la Peep ou l'Apel).

Le tableau expose plusieurs choses :

- Les professionnels de l'enseignement et de l'orientation sont, toutes catégories d'acteurs confondues (y compris eux-mêmes), l'objet d'un nombre très important de représentations négatives. Cela s'explique facilement par le fait que l'enquête a surtout porté sur les publics scolaires et qu'ils en sont les acteurs directs les plus significatifs.

- Ce sont les publics usagers et les parents d'élèves (pour les jeunes) qui sont eux aussi le plus fréquemment affublés d'étiquettes ou de jugements non laudatifs. Ce fait s'explique aisément par la même raison que pour le point précédent.

- Les responsables de la Région ou ceux de l'Académie ne semblent la cible d'aucune représentation émise au cours des entretiens. Rappelons qu'il peut s'agir ici soit de perception subjective (le moindre rôle de la Région dans le secteur de l'orientation) soit d'un biais de l'enquête (questions pas assez explicites ou mal comprises par les enquêtés).

Contrairement à ce qu'une vision uniciste et homogénéisante pourrait laisser voir à travers ce tableau, il ne s'agit aucunement de postuler qu'à l'intérieur de chaque catégorie tous les acteurs rencontrés partagent des représentations uniformes. L'enquête a ainsi permis de constater que les personnes travaillant au sein des trois Espaces Economie Emploi de Sarlat, Bergerac et Terrasson, ne partageaient pas la même conception du territoire, des politiques et des actions à mener, des partenariats à mettre en place, etc. De même, au sein des professionnels de l'enseignement (EN ou hors EN), les chefs d'établissements considèrent que les professeurs principaux sont centraux dans le processus d'orientation des élèves tandis que dans les entretiens, ces derniers ne le mentionnent pas comme tels. En revanche, la catégorie des professionnels de l'enseignement et de l'orientation présente une spécificité qui la différencie clairement des deux autres dans notre enquête : leur autoréflexivité professionnelle ou, dit autrement, la fréquence des représentations dont ils estiment être les cibles de la part de la plupart des autres acteurs. Parmi les représentations les plus couramment verbalisées au cours de l'enquête, on trouve : « *on entend souvent qu'on ne sait pas ce que font les conseillers* », « *les profs ne foutent rien* », « *ils sont toujours en grève* », « *ils n'aiment pas les gamins* », « ils *racontent n'importe quoi* », « *les employeurs ont tellement d'a priori sur les profs* », ou encore « *les élèves et les parents nous accusent* (les profs) *de mal orienter* ». De manière idéal-typique, ces perceptions se situent plus ou moins proches de deux motifs : le « fondement en raison » et la « paranoïa ». Mais ce qui est intéressant au sujet de l'orientation est que ces représentations partagées par différentes personnes, dans des lieux différents et dans des établissements différents, se conjuguent et possèdent un effet d'entraînement ou de frein sur deux types de comportements : la collaboration avec les acteurs économiques et politiques d'une part, le repli sur soi et l'autoréférentialité d'autre part.

Mais, parce qu'elles homogénéisent, voire réifient telle ou telle catégorie d'acteurs, tel ou tel groupe d'individus, les représentations tendent à figer les perceptions et à occulter les multiples conditions temporelles, culturelles, sociales, sexuelles, professionnelles, territoriales dans lesquelles se déroule tout le processus lié à l'orientation. Or, comme l'a relevé l'analyse des réponses aux questionnaires, toute démarche raisonnant à partir d'un ensemble indifférencié masque des réalités parfois très contrastées. Par ailleurs, chacun raisonnant à partir de ses propres représentations a l'impression de mieux connaître ou analyser la situation et, ainsi, d'agir pour le mieux au bénéfice de tous en s'auto-administrant une dose variable de réflexivité sur ses pratiques et ses discours. Or, l'enquête met en lumière les oppositions non négligeables en matière de représentations, ces dernières s'entrechoquant plus qu'elles ne paraissent engager une réconciliation rapide des positions. A ce titre, en guise d'illustration, l'hypothèse de la préférence pour la proximité de la part des élèves, largement présente dans le discours des professionnels de l'orientation, des acteurs socioéconomiques dans l'environnement périgourdin et des acteurs de niveau régional, se trouve invalidée par l'enquête. Cela n'exclut pas, évidemment, les cas d'accord entre représentations des

différentes catégories d'acteurs. En particulier, l'idée que prévaut le triptyque « diplôme – compétences – emploi » dans le processus d'orientation et l'attribution de la valeur au diplôme poursuivi – quelle que soit par ailleurs la légitimité ou non d'un tel jugement – apparaît partagée (partiellement) par les professionnels de l'orientation, et pleinement par les acteurs socioéconomiques du Département ainsi que les pilotes de l'action régionale ou les responsables académiques. La confrontation entre les représentations des élèves dans l'enquête par questionnaires et celles des trois autres catégories d'acteurs dans les entretiens aboutit au tableau ci-après :

	Test enquête	**Test échantillon DGESCO**	**Déduction**	**Représentations responsables enseignement et orientation scolaire**	**Représentations acteurs du territoire**	**Représentations acteurs régionaux**
Hypothèse de la différenciation des publics	Confirmée	Non vérifiable pour la distinction de genre	Validée	/	/	/
Hypothèse du processus d'orientation tridimensionnel	Confirmée	Non vérifiable entièrement	Validée	Confirmée	/	/
Hypothèse de l'orientation choisie/subie	Confirmée pour les garçons de la voie professionnelle	Non vérifiable	Validée pour une catégorie	/	/	/
Hypothèse de la reproduction familiale	Non confirmée – modèle parental infirmé	Non confirmée – modèle parental infirmé	Non validée	/	/	/
Hypothèse du mimétisme générationnel	Confirmée pour les élèves de la voie professionnelle	Vérifiée pour les élèves de la voie professionnelle	Validée pour une catégorie	/	/	/
Hypothèse du pouvoir parental	Non vérifiable – Omniprésence pour les filles de la voie générale	Non vérifiable	Non vérifiable	Confirmée	/	/
Hypothèse de la centralité des professeurs principaux	Infirmée pour les 3ème et les garçons	Non vérifiable	Invalidée pour plusieurs publics	Débat sur l'appréciation finale	Non confirmée	Non confirmée
Hypothèse de l'inutilité des COP	Infirmée	Infirmée	Invalidée	Non confirmée	Débat sur l'appréciation finale	Débat sur l'appréciation finale
Hypothèse de l'information inadéquate	Débat sur l'appréciation finale	Débat sur l'appréciation finale	Débat sur l'appréciation finale	Non confirmée	Confirmée	Confirmée
Hypothèse de la voie professionnelle comme voie courte	Infirmée	Infirmée	Invalidée	/	/	/
Hypothèse du triptyque fonctionnel « diplôme – compétences – emploi »	Confirmée	Confirmée	Validée	Débat sur l'appréciation finale	Confirmée	Confirmée
Hypothèse de la préférence pour la proximité	Infirmée	Infirmée	Invalidée	Confirmée	Confirmée	/

Loin d'être cantonnée aux échelons locaux de l'action publique et de la décision, ces représentations nourrissent parfois des états des lieux destinés à la représentation nationale ou au gouvernement. La confrontation à d'autres études, bénéficiant quant à elles d'une moindre publicité (rapports commandités par des collectivités locales, circuits internes de la recherche…), laisse pourtant voir des divergences assez importantes. Il en est ainsi par exemple du rapport Reiss de 2007 sur l'orientation scolaire, au regard de la présente enquête. En effet, ce rapport (le 7ème depuis 2004 !) signé par le député du Bas-Rhin agrégé de Mathématiques, et présenté devant la Commission des Affaires sociales de l'Assemblée nationale dans le cadre du budget 2008 de la Mission enseignement scolaire, relève « *la mauvaise image des services de l'orientation scolaire et des conseillers d'orientation psychologues (CO-P), auprès du public et des parents d'élèves* »[45]. De ce constat, découle un certain nombre de préconisations comme : la révision des conditions horaires de travail et le nombre de CIO. Or, il apparaît que ce rapport est en contradiction, au moins partielle, avec ce que l'enquête ici présentée a pu montrer (cf. invalidation de l'hypothèse de l'inutilité des CO-P).

Sans parler ici de « référentiel » de politique publique[46], il apparaît important d'adopter les outils de l'approche cognitive dans l'analyse des politiques d'orientation scolaire et post-scolaire, dans et en dehors du champ d'intervention de l'Education nationale ou de manière large des services publics (emploi, aides sociales…). En effet, comme il a été vu dans cette enquête périgourdine, le secteur de l'orientation est, à l'instar d'autres secteurs d'intervention politique, fortement marqué par des configurations complexes de représentations, de visions, de cadres de pensée structurés, en interaction et en tension, qui impulsent tout autant qu'ils freinent ou inhibent par anticipation l'action publique. Ne pas en tenir compte non plus dans la fabrique d'une politique risquerait de prolonger incompréhensions et frictions déjà existantes et s'avèrerait d'autant moins performant que cela est susceptible de se fonder sur des conceptions peu ou prou corroborées par les données empiriques d'enquête et donc, les représentations (certes subjectives) mais structurantes pour les publics scolaires notamment. En revanche, comme il a déjà été souligné précédemment, la piste de l'amélioration des informations et surtout de l'organisation pratique de la délivrance de ces dernières à destination des publics demandeurs d'emploi semble fructueuse et matériellement envisageable.

---

[45] Isabelle Borras et Etienne Campens, *Le pilotage de l'orientation scolaire et professionnelle : état comparé de la connaissance en France et à l'international*, rapport CEREQ Centre associé régional Auvergne et Centre associé régional Rhône-Alpes, 2008, p.14.
[46] Alain Faure, Gilles Pollet et Philippe Warin, *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 1995.

LES USAGES DE L'ORIENTATION : CONTRAINTES FONCTIONNELLES

La ligne de démarcation qui structure le système d'orientation français et qui met d'un côté l'orientation au sein de la formation initiale et l'orientation qu'on appellera ici post-scolaire. Cette dernière concerne ainsi les individus sortis du processus de formation initiale. Cette césure est à la fois temporelle – concrètement elle se compose autour de la fin de l'obligation scolaire – et définit des catégories de publics auxquels correspondent des statuts juridiques différenciés, des réseaux d'opérateurs, des méthodologies d'intervention différentes. Il correspond aussi à des implications différentes de acteurs publics. Si l'État exerce une activité d'orientation quasi-monopolistique sur le public scolaire, le domaine de l'orientation postscolaire est beaucoup plus complexe dans son pilotage. Dans un processus de décentralisation où l'orientation occupe une double marginalité[47], le législateur n'a pas su trancher en matière de responsabilité au regard des politiques d'orientation post-scolaire. Le pilotage de l'orientation des jeunes sortis de formation initiale avant la barrière des 26 ans, des adultes demandeurs d'emploi, des salariés relève de réseaux et d'acteurs publiques multiples et faiblement coordonnés. Ces constats sont bien établis et régulièrement renouvelés, il n'y a pas lieu ici d'aller au-delà de leur simple rappel et du contexte qu'établit ce clivage dans la complexité de cette gestion. Le champ de l'orientation est ainsi structuré en France par cette démarcation au niveau national comme territorial. Pour développer l'analyse de ce système en termes de contraintes objectivables tout en conservant comme toile de fond problématique la structuration du champ de l'orientation, il nous parait souhaitable d'aborder ici deux dimensions :

- Le rapport que jouent l'intensité et la diffusion dans la structuration des contraintes sur les individus dans les procédures d'orientation

- Au sein de la réflexion sur les modes de pilotage de l'orientation, une place particulière nous semble pouvoir être faite à la place de l'offre notamment en termes du rapport intime que jouent, dans le système scolaire, les procédures d'orientation et d'affectation.

L'orientation entre intensité et diffusion de la contrainte sur les personnes

Pour progresser dans une analyse qui met au centre les mécanismes de contrainte pesant sur les individus, il nous semble intéressant d'intégrer à titre de variable les notions d'intensité et de diffusion. L'intensité renvoie à la nature de la gradation de la contrainte, la diffusion implique de s'intéresser à la répartition de la contrainte sur les personnes.

Précisons en premier lieu que cette distinction est de nature analytique, c'est-à-dire qu'elle a vocation à structurer la réflexion. Elle n'entend pas décrire précisément la réalité des processus d'orientation dans toute leur diversité mais permettre de les ordonner dans une perspective compréhensive.

---

[47] En effet, il s'agit d'un domaine accompagnant les compétences des Conseils régionaux en matière de formation professionnelle, compétence elle-même référée à la compétence régionale en matière de développement économique. Cf. T. Berthet, « Gouverner l'action publique aux marges, l'exemple de l'orientation professionnelle » dans M. Bel, O. Mériaux et P. Méhaut, *La décentralisation de la formation professionnelle en France. Quels changements dans la conduite de l'action publique,* Paris, L'Harmattan, 2003 (avec L. Gayraud) ;

Le triptyque classique : information, conseil, prescription (décision) nous paraît constituer un bon point d'entrée sur la question de l'intensité. Naturellement ces trois grades des procédures de l'orientation ne sont pas étanches et s'articulent le plus souvent. Ainsi, par exemple, les activités de conseil se doublent généralement de transmission d'information et la décision d'orientation n'intervient pas de manière aussi abrupte que le terme de prescription pourrait le donner à penser, ici aussi la décision se marie ou se pare au moins à titre de légitimation d'un conseil sur l'orientation. Il faut de la sorte davantage considérer ces trois niveaux comme participant d'un continuum où il est possible de déterminer des dominantes selon les moments et les personnes.

C'est précisément autour de ces deux derniers termes que semble se dessiner la variable de diffusion de l'orientation. L'étendue du champ de la contrainte apparaît assez largement se structurer selon les publics et/ou dans des processus ordonnés dans le temps.

Première césure liée aux publics, celle qui relève du clivage scolaire/post-scolaire. Ce clivage est patent dans la perspective d'une réflexion en termes d'intensité/diffusion puisqu'on peut identifier des jeux différents de ces variables selon que les publics relèvent de l'orientation scolaire ou post-scolaire. En d'autres termes la diffusion et l'intensité de la contrainte ne s'organisent pas de manière similaire selon qu'on s'adresse à des élèves en formation initiale ou à des individus (jeunes ou adultes) sortis de « l'école ».

Au sein du système scolaire, l'organisation des trois degrés, information, conseil, orientation présente quelques traits caractéristiques. En premier lieu, il concerne pour l'essentiel les mêmes acteurs. L'équipe pédagogique et au premier rang les professeurs principaux en sont des acteurs centraux. Que ce soit par l'intermédiaire des heures de vie de classe, des rencontres individuelles, des manifestations collectives de type forum ou salon ou de la tenue des conseils de classe, les enseignants constituent un acteur clé sur les trois registres de l'orientation. Il en est de même des CO-P qui lors des séances collectives d'information, des rendez-vous individuels ou bien encore de la participation aux conseils de classe jouent un rôle souvent déterminant, c'est du moins ce que rappellent les élèves dans leurs réponses à notre questionnaire. Dans ce schéma, les responsables d'établissements, décisionnaires en dernier ressort en termes d'orientation, sont bien évidemment eux aussi centraux même s'ils interviennent plus directement sur le registre décisionnel et en fonction de contraintes (d'affectation notamment) singulières.

Les acteurs institutionnels clés sont donc au cœur de ces trois registres. Chacun de ces registres pris ensuite individuellement peut mettre en jeu d'autres acteurs. Par exemple, concernant l'information qui est très illustrative de ce point de vue, l'organisation d'évènements de type salon des métiers met en jeu une pluralité d'intervenants.

Il faut noter que la nature de la relation se distingue aussi selon les registres. Dans le registre de l'information, la relation dominante est de nature collective. Elle peut bien évidemment se travailler dans un face à face entre opérateur (CO-P, animateur de CDI, professeur principal) et l'élève, mais elle se construit de manière très fréquente sous forme de manifestations collectives. Dès que l'on rentre dans les dynamiques de conseil, la relation s'individualise. La règle est ici le face à face et l'individualisation de la procédure d'orientation. Enfin, le registre de la prescription revient vers une dynamique plus collective dans sa construction. En effet, même si la décision d'orientation échoit à un acteur, le responsable de l'établissement, sa préparation est construite collectivement. Mais ici, par rapport à l'information, la relation individuel/collectif s'inverse. C'est l'élève qui se retrouve en position individuelle. Qu'il soit présent ou non, accompagné de ses parents ou non, représenté par les délégués n'y change rien, les cas sont étudiés individuellement. Par contre, les opérateurs de la décision sont collectifs, c'est un conseil de classe qui prépare en amont la décision individualisée ensuite du chef d'établissement.

Comme on l'a fait remarquer précédemment, la particularité de ces trois registres dans l'orientation scolaire tient à leur articulation temporelle. En effet, nos interlocuteurs dans les établissements nous ont clairement présentés ces trois registres comme successifs dans le temps voire directement organisés en trimestres. Le premier trimestre étant dédié à l'information, le second au conseil et le troisième à la décision d'orientation. Cette organisation chronologique de l'intensité est une particularité de l'orientation en milieu scolaire. Elle ne se démarque pas pour autant d'une diffusion en termes de publics, l'information si elle est généraliste est suivie d'une phase de conseil et d'accompagnement plus approfondie pour les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires ou de choix. La gradation dans le temps se double ainsi d'une hiérarchisation en termes de publics. Pour autant, l'indicateur de référence n'est pas, à la différence de l'orientation post-scolaire, l'insertion professionnelle qui apparaît comme souvent prédominante mais le choix de filière de formation. Critiquée souvent par les acteurs externes à l'univers scolaire, le choix de référence semble ici largement positionné au regard de l'offre de formation scolaire et de manière moins forte au regard de l'offre de formation dans d'autres voies ou en direction du marché du travail.

Pour nous résumer, dans l'orientation scolaire, les variables d'intensité et de diffusion de l'orientation sont articulées dans le temps et par catégorie de public selon le niveau de difficulté scolaire. C'est pour partie le cas dans l'orientation post-scolaire mais selon des modalités différentes qu'il nous faut à présent présenter dans leur complexité.

Complexité en effet parce que le monde de l'orientation post-scolaire apparaît d'entrée de jeu plus différencié en fonction des publics, des opérateurs et des finalités de l'orientation. Là où prédomine l'offre de filière dans l'orientation scolaire, les procédures « après l'école » connaissent des finalités différentes qui peuvent être par exemple la filière de formation, le retour à l'emploi ou la promotion professionnelle. A ces usages différents de l'orientation correspondent donc logiquement une segmentation du public et des offres de service plus variées et multiples. Cette diversité de service renvoie là aussi à des articulations différentes de l'intensité de la contrainte et de sa diffusion.

Pour les demandeurs d'emploi, l'intensité du service varie fortement en fonction d'une segmentation des publics. L'évaluation de la distance au chômage de longue durée, notamment dans le cadre du profilage statistique négocié mis en œuvre conjointement par l'Assedic et l'ANPE, conditionne des niveaux de service et des pratiques d'orientation dont l'intensité varie fortement. Là où la diffusion est large dans l'orientation scolaire – la succession dans le temps des trois registres concernant *grosso modo* tous les élèves –, elle est plus restreinte dans l'orientation professionnelle des demandeurs d'emploi. La diffusion est ici encadrée par le statut des demandeurs et leur distance à l'emploi. L'intensité est corrélée elle aussi à cette référence devenue centrale dans un contexte marqué par les logiques d'activation. Il est dès lors aisé d'observer que la contrainte se renforce au prorata de cette distance et que la prescription se fait plus présente pour les demandeurs d'emploi les plus en difficulté.

Pour les salariés qui souhaitent bénéficier d'une orientation professionnelle, les processus sont là aussi divers selon les statuts. Ce qui fait sens commun est la valeur sociale accordée au contrat de travail. Parfois comparé à un contrat de mariage par les vœux de « fidélité » qu'il engage, le contrat de travail est un facteur de premier ordre dans l'accès à la formation continue de concert avec le droit conventionnel de branche. En effet, dans un contexte d'effondrement des marchés internes de l'emploi, le désir d'accéder à des services d'orientation (bilan de compétence, VAE) est souvent vécu côté employeur comme les prémisses d'un départ du salarié et d'une rupture envisagée du contrat les liant. En termes d'orientation, ce qui semble dominer de manière tendancielle ici est l'individualisation croissante des démarches. La forte part laissée à l'initiative des salariés dans les dispositifs issus des réformes récentes de la formation continue s'impose comme une condition d'accès aux services d'orientation professionnelle. D'intensité variable, l'orientation des salariés est

nettement par contre marquée par une régulation marchande plus forte que pour l'orientation scolaire ou des demandeurs d'emploi.

Les pratiques d'orientation et d'affectation dans l'orientation scolaire

En poursuivant la réflexion sur la nature de la contrainte pesant sur les individus au long du clivage entre domaine scolaire et post-scolaire, il nous paraît important de revenir sur le brouillage de la distinction existant au sein de l'orientation scolaire entre pratiques d'orientation et d'affectation. Cette réflexion est tout d'abord conditionnée par la situation monopolistique qu'occupe l'administration de l'Education nationale sur l'orientation scolaire et quasi-monopolistique sur l'offre de formation initiale. Au-delà du fait que cette situation explique pour une large part que l'orientation y soit pensée avant tout en termes de filières, il importe de noter que l'affectation est avant tout construite dans une perspective de gestion des flux d'élève qui donne un cadre aux procédures d'orientation et accentue d'autant leur dimension prescriptive. On peut dès lors se demander si les procédures d'affectation ne conditionnent pas largement la dimension décisionnelle en rabattant de fait l'orientation scolaire à proprement parler sur des activités d'information et de conseil. En effet d'un côté et pour les élèves les moins en difficulté, l'affectation vient corroborer un choix d'orientation construit en amont dans des démarches d'information et éventuellement de conseil ; de l'autre, en particulier pour les élèves les plus en difficultés, l'affectation peut venir entériner un choix prescrit ou contredire des vœux émis par l'élève que son barème scolaire ne permet pas d'obtenir. On retrouverait donc ici au final une logique d'action systémique qui rejoint pour partie celle touchant l'orientation des demandeurs d'emploi où les procédures d'affectation viennent « durcir » une contrainte plus forte pour les plus démunis.

D'un autre point de vue, le rôle décisif des procédures d'affectation dans la décision finale d'orientation des élèves peut s'analyser comme un effet de pilotage de l'orientation par l'offre de formation. C'est bien en effet une contrainte forte qu'exerce ici l'offre de formation sur les décisions d'orientation. « *L'affectation est encore plus contrainte que ne peut l'être l'orientation. Elle se heurte à une réalité finie, constituée par la carte des formations en évolution très faible (entre 5 et 10% de modifications annuelles), dans laquelle elle doit répartir les élèves en fonction de choix qui sont souvent déséquilibrés. C'est surtout le cas des enseignements professionnels* »[48]. Ceci dit, si l'offre de formation est relativement stable, la demande l'est semble-t-il tout autant et les sections les plus demandées le sont durablement quand les moins populaires tendent à le demeurer. Dans un tel contexte, le rôle de l'orientation ne consisterait-il pas à faciliter l'appariement d'une offre et d'une demande relativement stables avec toutefois en filigrane un double risque : celui d'un adéquationnisme plus marqué ou d'une contrainte plus forte sur les vœux des élèves au nom d'un principe de réalité borné par la carte des formations. D'un côté, et en rejoignant une posture de plus en plus régulièrement revendiquée par les collectivités régionales, il s'agit d'orienter la carte des formations en fonction d'une insertion professionnelle anticipée en jouant sur les procédures d'orientation pour canaliser la demande vers ces formations. De l'autre, il est question de tirer profit de la stabilité de l'offre pour y faire coller la demande.

Dans tous les cas de figure, on peut dégager de cette observation un lien de plus entre orientation scolaire et post-scolaire. En effet, la contrainte qu'exerce la carte des formations sur les processus d'orientation n'est pas l'apanage, loin s'en faut de l'orientation scolaire. S'il est souvent reproché à l'institution scolaire de ne penser l'orientation qu'au prisme de la carte scolaire, il faut bien noter

[48] F. Andréani et P. Lartigue, *L'orientation des élèves. Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris, Armand Colin, coll. Elève-école-enseignement, 2006, p.165.

que la demande individuelle se heurte dans le champ post-scolaire à des contraintes similaires ; même si structures d'orientation et opérateurs de formation ne relèvent pas de la même organisation. Pour boucler sur la question de la régulation marchande, on constate aisément dans le champ de l'orientation des demandeurs d'emploi que le choix des opérateurs de placement et de formation échappe le plus souvent aux bénéficiaires-usagers. L'affectation n'y relève pas d'une procédure systématisée mais la contrainte y est tout aussi efficace et référée à la réalité de l'offre de formation. Si la responsabilité en terme d'employabilité s'individualise fortement, la personnalisation des parcours de formation se développe difficilement !

Changer de point de vue pour esquisser les lignes d'un dépassement analytique du clivage orientation scolaire/post-scolaire…

Pour aborder le thème des usages de l'orientation dans une perspective qui permette de conduire l'analyse des politiques publiques d'orientation au-delà de ce clivage, il nous semble possible de déporter le regard en passant des institutions en charge de leur mise en œuvre à la question de la finalité de l'acte d'orientation. En effet, en prenant en compte cette dernière dimension, on peut aboutir à un cadre d'analyse par les usages qui transcende les clivages institutionnels, pointe certaines caractéristiques communes à l'orientation scolaire et post-scolaire et souligne le rôle de variables importantes. Ces variables peuvent se résumer autour de deux questions : qui détermine la finalité de l'orientation ? et qui supporte l'initiative et les coûts de l'acte d'orientation ?

Pour progresser dans cette direction, il convient de rappeler que l'acte d'orientation n'est pas une fin en soi. Il s'agit en effet d'une activité de moyen subordonnée à une fin qu'il importe de préciser A titre d'exemple de cette démarche, et sans que la typologie proposée ci-dessous ne soit nécessairement exhaustive, on peut isoler ces différents objectifs dans la démarche d'orientation. A chacun de ces buts, on a affecté analytiquement une logique d'action.

- L'orientation peut en premier lieu viser à construire une trajectoire scolaire. Caractérisée par une logique éducative, cette finalité vise à structurer ou augmenter le niveau de qualification d'une personne en vue de la doter d'un capital en formation. C'est ici l'individu en formation qui détermine la finalité de l'acte d'orientation et c'est en formation initiale, la collectivité nationale qui supporte les coûts de cet acte (financement public de l'orientation scolaire).

- L'orientation peut en second lieu être destinée à l'alimentation des filières de formation. Marqué par une logique d'affectation, ce but s'inscrit dans une logique de gestion des flux de formés et est structuré par les places disponibles dans les organismes de formation. Dans cette perspective, la finalité est déterminée par l'institution d'enseignement et c'est la collectivité nationale ou régionale qui en supporte les coûts.

- L'orientation peut ensuite viser à infléchir une trajectoire professionnelle. C'est une logique de promotion individuelle qui préside à la détermination de la finalité et l'individu y joue un rôle moteur dans une perspective qui mobilise des dispositifs de type VAE, bilan de compétence ou DIF. Cette promotion peut être à visée interne (progression au sein de la structure employeuse dans une logique de marché interne de l'emploi) ou externe (préparation d'une mobilité professionnelle par exemple). Le support des coûts est alors le plus souvent assumé par l'individu.

- Elle peut aussi viser l'adaptation de la main d'œuvre à de nouvelles exigences du poste de travail. La logique d'adaptation qui préside à cette finalité est souvent corrélée à la

détermination par l'employeur de l'acte d'orientation. Les coûts sont généralement supportés par ce dernier qui structure l'initiative et le déroulement de l'acte d'orientation et de formation en fonction d'exigences qui lui sont propres.

- Elle peut tout aussi bien avoir pour ambition l'insertion ou le retour vers le marché du travail. La logique déterminante dans ce cas de figure est celle du placement et s'inscrit tout à fait dans le développement de politiques d'activation et de sécurisation des transitions professionnelles. L'initiative peut ici relever aussi bien de l'individu (exemple du retour en activité d'une personne après un congé maternité/paternité) que d'une institution de placement (ex : orientation professionnelle des demandeurs d'emploi par l'ANPE ou une mission locale). Les coûts d'une telle démarche d'orientation sont le plus souvent assumés par la collectivité par le biais de mécanismes financiers publics (chômeurs non indemnisés) ou paritaires (chômeurs indemnisés).

- Finalement, l'acte d'orientation peut relever d'une logique d'épanouissement individuel et être intégralement supporté dans son initiative et son financement par l'individu.

Ces différents exemples soulignent la diversité des configurations possibles du jeu des logiques d'action et des variables qui les sous-tendent en termes de coûts, de détermination de la finalité et d'initiative. Au final, on peut les présenter pour plus de lisibilité dans le tableau suivant qui souligne le jeu du rapport entre initiative individuelle et contrainte collective :

Finalité	**Logique**	**Contrainte collective**	**Initiative individuelle**	**Champ**	**Coûts**
Trajectoire scolaire	Educative	faible	forte	scolaire	Public
Alimentation filières de formation	Affectation	forte	faible	Scolaire/ Post-scolaire	Public
Trajectoire professionnelle	Promotion (interne / externe)	faible	forte	Post-scolaire	Individu / employeur
Poste de travail	Adaptation	forte	faible	Post-scolaire	employeur
Accès marché du travail	Placement	Forte/faible	Forte/faible	Post-scolaire	Public / paritaire
Epanouissement individuel	Hédoniste	Faible	Forte	Scolaire Post-scolaire	Individu

Cette variété se nourrit d'une distinction entre « orienter vers » et « orienter pour » qui offrent des perspectives différentes pour l'action publique. Structurée par la question des usages, cette typologie analytique doit être complétée de la prise en compte des contraintes liées au territoire, c'est l'objet de la section suivante.

QUESTIONS DE TERRITOIRES : CONTRAINTES SPATIALES ET DE COORDINATION

La place du territoire dans cette enquête est centrale puisque c'est d'un territoire, la Dordogne, et en son sein de trois zones spécifiques – le Bergeracois, le Sarladais et le Terrassonnais – que nous sommes partis pour reconstruire des observations parfois générales sur l'orientation scolaire et professionnelle. Dans cette ultime partie du rapport consacré aux contraintes pesant de manière systémique et individuelle, il était logique qu'on s'intéresse à celles qui naissent du territoire qu'on l'entende dans sa dimension spatiale ou comme cadre aux interactions sociales. Trois questions seront ici abordées : la mobilité, le projet et la coordination.

La question de la mobilité : le territoire comme entrave ou enclave ?

Dans cette partie nous aborderons choix et actions d'orientation dans leur inscription locale. Dans un premier temps, nous tenterons d'évaluer dans quelle mesure et jusqu'où l'acquisition d'une qualification supérieure relève d'un choix. Notre propos sera situé dans une réflexion en termes de ressources, opportunités et contraintes auxquelles les personnes sont confrontées. Dans un second, si l'action des professionnels de l'orientation peut être un frein ou au contraire peut permettre de développer l'ensemble des choix et si cette action entre ou pas en cohérence avec les dynamiques territoriales.

Mobilité et promotion confirment leur origine étymologique commune[49]

La première barre la seconde. En Dordogne, la mobilité géographique s'entend comme un pré requis pour accéder au niveau IV, le manque de mobilité obère toute tentative de promotion. Tendanciellement, l'immobilité géographique engendrerait l'immobilité sociale. Le problème du peu de mobilité, récurrent dans le corpus, est admis à la fois comme caractéristique propre aux publics du SPE et des acteurs de l'insertion professionnelle, mais aussi, bien que moins souvent, comme relevant du défaut de moyens de transport et de la faiblesse des infrastructures. La contrainte territoriale pèse à un double titre. D'un côté, le manque de mobilité structure la « distance » à l'emploi. D'autre part, pour ce qui concerne l'orientation, elle est également l'une des dimensions[50] à l'origine de la bascule du registre du conseil vers un registre davantage prescriptif. Sur les moins mobiles, les interventions sont centrées sur la modification des comportements individuels. Le travail des intervenants consiste essentiellement à amener les personnes dont ils ont la charge à choisir une formation, un métier vers lesquels, spontanément, elles ne seraient pas allées, à changer d'idée. Si le manque de mobilité peut ressortir de la responsabilité individuelle, être un choix authentique, la responsabilité collective est également engagée, chacun est-il autorisé et de quelle façon à acquérir un niveau de qualification supérieure ? Les deux niveaux de responsabilité co existent, pour autant, le traitement de ce problème intervient en premier lieu sur la première des deux.

---

[49] De « mouvoir », Le petit Robert.
[50] Aux côtés de la performance scolaire notamment.

Corollaire d'une mobilité faible, l'accroissement du poids de la contrainte territoriale a pour conséquence des niveaux de qualification et de choix restreints

S'il est question essentiellement d'immobilisme juvénile comme un élément marquant en Dordogne[51], les problèmes de mobilité n'appartiennent pas qu'aux jeunes. Même si plus autonomes parce que disposant d'un véhicule, les demandeurs d'emploi plus âgés, voire certains professionnels de l'orientation, envisageraient difficilement de se déplacer au niveau infra et a fortiori supra départemental, à la fois pénalisés par le manque d'infrastructures routières et la faiblesse du réseau des transports en commun, mais aussi « englués » dans une forme d'immobilisme culturel. Quand il n'appartient plus à une catégorie d'individus le manque de mobilité est alors autrement questionné. A travers le contexte spatial dans lequel se réalisent les choix[52], le regard se porte vers la responsabilité collective, et le poids de l'origine sociale[53]. Pour les acteurs interrogés, les choix d'orientation sont situés géographiquement et la question de la mobilité est une question également économique[54].

Quand immobilité et faiblesse des ressources monétaires sont corrélées, il apparaît ainsi que certains voient peser sur leur orientation des contraintes que tous n'ont pas. Au regard de la carte de l'offre de formation de niveau IV et plus, mobilité et niveau de qualification renforcent l'un l'autre la faiblesse de chacun. Dans ce contexte, mobilité et promotion se révèlent bien des mots d'une origine commune[55], et pour finir, immobile a bien pour synonyme *interdit* ...

En formation initiale, la contrainte territoriale obère-t-elle ou favorise-t-elle intérêts et aptitudes, génère-t-elle de vrais choix ou des choix par défaut? En milieu rural, les élèves de seconde orienteront plus facilement leur choix vers une première présente au sein de leur établissement, choisir un autre BAC imposerait l'internat, pour beaucoup l'orientation se pose plus en termes de « partir ou rester » qu'en choix de filières. Ce choix est ici altéré par la restriction de l'offre des types de BAC disponibles en lycée rural[56].

De la même façon, en formation continue, avant d'être corrélés aux aptitudes et aux goûts des individus, les conseils d'orientation le sont au gré des ressources du secteur géographique lui-même orienté par l'appel d'offres des financeurs. La contrainte spatiale peut peser lourdement : niveaux de qualification contraints par l'offre, offre de formation supérieure extrêmement réduite, en Dordogne, les personnes les moins mobiles[57] restent donc peu qualifiées. Au regard des exigences du marché du travail, un risque accru de vulnérabilité pèse sur les moins qualifiés. La logique de proximité n'est pas sans risque mais reste cependant privilégiée par les acteurs de l'orientation.

Le contexte dans lequel il s'exerce contraint fortement le travail des professionnels de l'insertion.

---

[51] Pour les professionnels, les représentations des élèves ne font pas apparaître la mobilité comme contraignante.

[52] « *Ici rien ne s'y prête quoi. Quand on habite Eymet, c'est très compliqué. Et quand on habite Sarlat, c'est mort* » (CFA Bergerac).

[53] « *Les apprentis ne sont pas d'un milieu social très aisé. Ils n'ont pas tous la mobylette au départ, ils l'ont à la fin, ils se la paient* » (ibid.). Sachant aussi que le profil rural des zones enquêtées fait apparaître peu de CSP favorisées.

[54] « *Les enfants en difficulté, ils n'iront pas à Périgueux faire un BEP industriel, ce n'est pas la peine, les familles ne pourront pas payer. (...) S'ils habitent à Terrasson, ils ont le train presque gratuit, mais s'ils habitent sur les hauteurs, à quelques kilomètres, ils n'iront pas, parce que personne ne pourra les conduire à la gare* » (Lycée de Terrasson).

[55] « S'ils ne sont pas mobiles, il ne faut pas qu'ils tentent un niveau IV », (CFA de Bergerac).

[56] « *S'ils veulent un bac techno c'est Périgueux, Brive ou Sarlat, ça veut dire internat, c'est pas simple* » (Lycée de Terrasson).

[57] Dissymétrie des contraintes générée par le territoire où s'inscrit la demande d'orientation ?

Orientation post-scolaire et projet de territoire : un partenariat incantatoire ?

Développement économique, gestion du chômage, besoins de qualification, gestion des flux de formés, etc., pour répondre à cette complexification des enjeux, le travail en partenariat est une tendance à la hausse. Face à l'affaiblissement de l'Etat social, les initiatives locales se multiplient. En 1989, l'espace économie emploi (EEE) de Terrasson, à l'initiative du maire, instaure la mise en relation d'entrepreneurs locaux, d'agents du SPE, de représentants mission locale (PAIO à l'époque), d'organismes de formation, et d'autres acteurs de l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi. Si mettre en commun certaines ressources peut s'entendre en termes de diminution des coûts, réunir dans un même lieu ces différentes catégories d'acteurs, avait pour but d'articuler au territoire les objectifs de chacun. Dans cette conception centrée sur le management, les acteurs sont mobilisés pour que développement économique et réduction du nombre de chômeurs s'articulent[58]. L'approche est globale, les problèmes recoupés de manière horizontale. Dans cette logique interactionniste, il s'agit de faire primer le projet, celui du territoire, sur le découpage sectoriel des interventions. Si des interdépendances sont ainsi être créées, la régulation tend à se déhiérarchiser. Dans ce contexte, le volontarisme est crucial. Par un effort de mobilisation constant, les dirigeants des EEE[59] instituent un nouveau système d'acteurs impliquant des partenaires publics et privés. Cette coordination s'articule autour du leadership politique des maires, et donc, subit les inflexions de contextes politiques hétérogènes. La transformation récente des EEE en Maisons de l'emploi a permis d'homogénéiser l'offre de services à l'échelle du bassin. Si l'incitation financière joue un rôle de facilitation, la coopération collectivités locales – État – ANPE – ASSEDIC est dans ce cadre, obligatoire. Ce partenariat semble donc quelque peu contraint.

Si le partenariat est instrumenté, sa mise en œuvre peut n'être pas aisée pour autant. Suivant les institutions, l'autonomie et les marges de manœuvre diffèrent[60] et l'implication des acteurs se heurte quelquefois aux résistances institutionnelles. Des logiques territoriales échappent à certaines instances dont la gestion n'est pas à proprement parler territorialisée. Ainsi, pour l'ASSEDIC, le niveau paritaire régional nous a été présenté comme restant largement décisionnaire. Ce qui freine, voire empêche, le développement d'actions à fort ancrage territorial, actions conçues en fonction de la réalité du marché du travail local[61]. Pour certains, approche globale et modèle professionnel entrent en tension[62].

Nouveau cadre pour l'action, la territorialisation n'efface pas pour autant la différenciation des logiques d'action[63] mais permet aux différentes représentations de se confronter. La politisation des enjeux maintient les clivages. L'assertion appartient au représentant d'un des EEE, elle s'appuie sur l'exemple de la plateforme des métiers du bâtiment dont le dossier aurait été retardé pour des motifs liés à la compétition politique locale.

---

[58] *« Il faut que je fasse en sorte de mobiliser tous les acteurs que j'ai sous la main pour que ce développement économique se traduise en termes d'emplois de façon efficace pour nos chômeurs parce qu'on est dans une approche territoriale »* (EEE de Terrasson).

[59] Il existait 9 EEE en Dordogne, tous transformés aujourd'hui en Maisons de l'Emploi.

[60] *« Mon homologue (de l'ASSEDIC) sur Sarlat, n'a pas la liberté que j'ai ».* « Ils n'ont pas le droit de voter le budget de la MDE » (MDE Périgord noir).

[61] *« Je me souviens d'un dossier qui nous tenait à cœur à tous, c'est à dire à la fois aux acteurs économiques de l'hôtellerie restauration, à la fois les acteurs de l'emploi qui étaient l'EEE, la mission locale et l'ANPE, le Greta, on avait les offres d'emploi, les employeurs à 6 mois minimum. Et le dossier a été retoqué au prétexte que cela ne débouchait que sur des emplois saisonniers. Sauf que c'est la réalité du marché du travail local ! »* (ANPE Périgord noir).

[62] « *C'est là où nous notre problématique, on doit quitter peut être aussi du coté de l'agence certains automatismes, mais surtout du coté de l'Espace pour que la MDE et tout ce qui gravite autour, soit un outil territorial complémentaire et au service d'une politique globale. Mais avec une approche territoriale* ! », (ANPE Périgord noir).

[63] In supra, « les visions de l'orientation : des représentations inconciliables ? ».

Le découpage des publics entre commanditaires d'actions de formation est un frein à l'approche territorialisée. Le mixage des financements la favoriserait. L'idée promue ici serait qu'à partir des compétences attendues par les entrepreneurs locaux, les besoins en formation soient identifiés et les formations commandées en conséquence à destination des demandeurs d'emploi du bassin, et ce quelque soit leur statut, l'appartenance géographique prime. la territorialisation de l'action vient discuter la cohérence de sa sectorialisation. L'intérêt collectif serait là contingent au territoire.

Existe-t-il un niveau pertinent pour coordonner les actions d'orientation ?

Un dernier point pour clore cette partie consacrée aux contraintes spatiales et au rôle du territoire dans le pilotage du système d'orientation en Dordogne, la question du niveau d'intervention pertinent pour les acteurs publics.

La territorialisation croissante des politiques publiques, notamment dans le champ des politiques sociales au sens large[64], a constitué depuis deux décennies un motif d'interrogation sur le niveau pertinent de régulation politique. La sortie d'un modèle stato-centré de définition de l'intérêt général et la multiplication des décisions politiques territoriales questionne les acteurs publics sur de nombreux points. Parmi ces questionnements, la réflexion au sujet du niveau le plus souhaitable d'intervention est parmi les plus fréquentes. Soutenue par une exigence croissante de subsidiarité qui commande que le niveau le plus proche des individus soit favorisé, cette réflexion affecte tous les domaines des politiques territoriales. Sommées d'être plus efficientes que lorsqu'elles étaient auparavant définies au niveau central, ces politiques tirent d'une action publique de proximité une large part de leur légitimité. Au fond, on postule qu'être plus proche des problèmes sociaux permet une réponse politique décisionnelle et opérationnelle plus adéquate. L'objet de cette partie n'est certes pas de remettre en cause une telle assertion mais de plaider que la réponse qu'on peut y apporter en termes de politique d'orientation gagnerait à être nuancée. Plus précisément, il nous semble que cette réponse ne saurait être univoque afin de pouvoir prendre en charge les différentes dimensions que suppose l'action publique en matière d'orientation ; matière complexe, ce qui précède dans ce rapport l'aura une fois de plus souligné.

Certes nous argumentons dans ce rapport (partie 1) que le niveau analytique pertinent pour saisir la réalité des processus d'orientation est le niveau de l'établissement. Il serait sans doute tentant d'en déduire par extension que l'établissement est le bon niveau pour asseoir l'action publique en matière d'orientation. Pour autant, si le niveau de l'établissement est effectivement un bon échelon pour l'étude des processus individuels de décision en matière d'orientation il serait pour le moins inconséquent d'en déduire *ex abrupto* qu'il l'est aussi pour l'intervention politique. Il y a un abîme entre comprendre les ressorts qui contraignent les choix des personne et produire de l'action publique systémique. Nous n'entendons pas le franchir ici. Il faut dès lors s'interroger sur les spécificités de la régulation du système d'orientation pour progresser dans la réflexion sur les contraintes territoriales à l'action publique en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Cette interrogation préalable est importante notamment pour ce qui concerne la collectivité régionale.

Compte tenu des incertitudes du législateur français et de la complexité de la gouvernance des systèmes d'orientation sur lesquelles nous ne reviendrons pas (cf. rapport d'Isabelle Borras et Etienne Campens), le cœur de la régulation se loge, pour le Conseil régional, dans les activités de coordination. Faute d'une compétence claire et exclusive en matière d'orientation des jeunes (sous

[64] C'est-à-dire destinée au maintien de la cohésion sociale et incluant de ce fait entres autres les politiques d'orientation (en particulier depuis les émeutes urbaines de novembre 2006), d'éducation, d'emploi, de formation professionnelle.

statut scolaire ou non) et des adultes (demandeurs d'emploi ou salariés), la collectivité régionale se voit contrainte à une intense action de coordination pour peser sur ce domaine de l'action publique. L'orientation s'inscrit dans une interaction évidente avec les compétences régionales en matière de formation professionnelle, de développement économique (même si une telle assertion peut *a priori* heurter certaines sensibilités, elle ne signifie pas pour nous une quelconque « inféodation » de l'école à l'entreprise) et d'aménagement du territoire. Cette proximité de signifie pas pour autant que les collectivités régionales disposent en la matière de leviers politiques aussi affirmés que dans les autres domaines mentionnés ci-dessus. Rappelons ici simplement que le Conseil régional n'est pas opérateur des dispositifs d'orientation, il ne dispose pas d'un public, d'un corps d'opérateurs et de structures en réseau fournissant directement un service en orientation pour ses ressortissants. Il ne peut dès lors s'imposer comme praticien de l'orientation mais seulement peser sur le système régional d'orientation en coordonnant l'action des réseaux existants. Si comme nous le pensons, l'intervention des Conseils régionaux est d'autant plus légitime qu'elle est construite sur la coordination des réseaux et des opérateurs existant, il convient dès lors de réfléchir à la question du niveau territorial pertinent au regard de cette mission de coordination.

En posant la question en ces termes, deux constatations s'imposent d'emblée :

- Tout d'abord, la diversité des opérateurs et des décideurs établis dans ce champ s'exprime en termes territoriaux par des organisations complexes et multiniveaux. On l'a souligné précédemment pour ce qui concerne l'organisation des services d'orientation scolaire, on pourrait tout aussi bien le détailler pour les autres réseaux que sont ceux notamment des missions locales, de l'ANPE, des CIBC, des BIJ, etc. La coordination de l'ensemble de ces acteurs dans un espace régional doit nécessairement se penser dans une perspective de gouvernance multiniveaux.

- Ensuite et découlant de ce qui précède, l'établissement ne saurait à lui seul constituer le lieu où pourraient converger toutes les interactions nécessaires à la coordination d'un ensemble aussi complexe et sédimenté d'acteurs. Certes, il ne s'agit pas d'exclure le niveau de l'établissement mais simplement d'affirmer que s'il peut être opératoire pour certaines coordination, il ne peut en aucun cas suffire à supporter toute la diversité de l'ingénierie partenariale à développer pour élaborer des stratégies politiques d'orientation tout au long de la vie.

Pour progresser un peu dans cette direction et investir de manière opératoire les constats effectués dans ce rapport, nous pouvons avancer une architecture liant types de coordination et nomenclature territoriale. Cette proposition d'organisation vise à mettre en relation de manière optimale en terme d'investissement des acteurs publics notamment régionaux la fonction de la coordination envisagée et le niveau territorial qui apparaît le plus adéquat pour la supporter.

Niveau territorial	**Type de coordination pertinente**	**Orientation**
Etablissement	Coordination pédagogique au sein de l'établissement	orientation scolaire interne à l'établissement et vers les filières qui y sont développées.
ZAP	Coordination pédagogique entre établissements d'enseignement EN et hors EN	orientation scolaire interne et en direction des autres établissements d'enseignement de la ZAP, intervention sur le décrochage scolaire.
Zone d'emploi[65]	Coordination stratégique avec environnement économique et lié à l'orientation post-scolaire	Orientation scolaire/post-scolaire
Région	Coordination politique entre les réseaux d'orientation et entre politiques d'orientation et autres politiques publiques (développement économique, insertion, éducation, formation professionnelle, emploi)	Orientation tout au long de la vie

Précisons d'un mot que cette proposition ne vise pas à remettre en cause les modalités d'organisation des institutions existantes (par exemple en délégitimant le niveau départemental des inspection de l'EN ou l'action des Conseils généraux en matière collégiale) mais à identifier des échelons territoriaux pertinents à des seules fins de coordination de l'action publique en matière d'orientation. Ce schéma n'est ainsi pas original en soi mais se nourrit de la pratique vécue de nos interlocuteurs et des expériences positives qu'ils ont pu nous rapporter.

L'établissement apparaît nettement comme l'échelon adéquat pour coordonner, entre la direction d'établissement, l'équipe pédagogique, le CO-P ou la personne ressource en orientation, et la documentation, l'intervention en termes d'orientation scolaire auprès des élèves.

Par contre, pour structurer les partenariats entre établissements d'enseignement d'un même secteur qu'ils soient dans une relation amont/aval ou s'adressant à un même public, la ZAP est reconnue par nos interlocuteurs comme un niveau pertinent de coordination. La reconnaissance de ce mode d'articulation territorialisé y compris par les établissements hors EN peut être mis à contribution avec profit pour prévenir et le cas échéant accompagner le décrochage scolaire au-delà l'action de la seule MGI.

Que la zone d'emploi apparaisse comme un palier territorial approprié pour coordonner les actions d'orientation scolaire et post-scolaire ne revient pas à postuler une adéquation nécessaire entre formation et emploi[66] . Simplement, il est apparu que tant pour les acteurs liés à l'orientation post-scolarité obligatoire (mission locale, ANPE, EEE notamment) que pour les acteurs économiques et surtout pour ce qui relève de la production d'information et de connaissance statistique, la zone d'emploi s'impose comme un niveau partagé.

---

[65] La notion de zone d'emploi, comme celle de ZAP, est ici retenue pour le cas spécifique de la Dordogne eu égard à son importance pour nos interlocuteurs. De manière générale, la zone d'emploi est une notion théorique qui recouvre des réalités très différentes selon les régions. Il existe selon les sites des zonages qui peuvent être plus significatifs pour les acteurs, c'est naturellement ces derniers qui doivent alors être retenus.

[66] On entend ici par adéquation formation-emploi, le fait de fonder sur les besoins identifiés en main d'œuvre la structure de l'offre locale de formation et d'y guider les individus de manière prescriptive

Enfin, le niveau régional apparaît à bien des égards comme un échelon stratégique qui se renforce au gré des phases de déconcentration et de décentralisation de l'action publique. C'est à ce stade que la coordination des grands décideurs publics régionaux peut s'établir, c'est là aussi que la coordination formations secondaires et supérieures a vocation à se structurer dans le contexte inédit issu des lois de décentralisation de la loi LRU.

Il nous semble ainsi qu'en décomposant sur une échelle territoriale multiscalaire, les divers types de coordination envisageables autour de la thématique de l'orientation tout au long de la vie tout en spécifiant pour chaque niveau les objectifs de ces coordination, on peut progresser à dépasser l'impasse théorique et pratique consistant à rechercher LE niveau pertinent de coordination.

CONCLUSION :

ORIENTATION SCOLAIRE

ET THÉORIE DES *CAPACITES*

L'orientation entre libertés individuelles et contraintes collectives

Ainsi que le rappelle le rapport *Le pilotage de l'orientation scolaire et professionnelle : État comparé de la connaissance en France et à l'international (§2.2)*, les pratiques concrètes d'orientation s'inscrivent dans une perspective de choix fortement structurés par la nécessité d'apparier la demande individuelle d'orientation et les contraintes émanant de l'offre de formation disponible d'une part et des possibilités d'insertion sur le marché du travail d'autre part. Cette tension entre liberté individuelle et contraintes collectives est régulièrement affirmée dans les réflexions sur l'orientation. Elle est rarement construite d'un point de vue conceptuel. Il s'avère pourtant nécessaire de mieux spécifier ces deux pôles en tension et surtout de bien caractériser la relation qui les lie. Entre une position « stratégiste » qui insiste largement sur l'action des individus conçus comme des acteurs-stratèges de leur parcours professionnel et une posture marquée par la sujétion des individus à l'égard des contraintes collectives dans une dynamique de reproduction sociale, une troisième voie analytique se dessine dans l'articulation médiane de ces deux conceptions de l'orientation. Pour avancer dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse que ces deux pôles (largement idéalisés dans les faits), liberté individuelle et contrainte sociale, ne relèveraient pas de deux univers distincts mais procèderaient plutôt d'une même réalité entremêlée et rétroagissante qui doit se comprendre en contexte. Pour échapper à une entrée focalisée sur les déterminismes sociaux ou sur le calcul rationnel des agents, il convient donc d'une part de déplacer l'analyse vers le contexte dans lequel s'inscrivent ces choix et d'autre part, de réfléchir à la marge <u>réelle</u> de choix dont disposent concrètement les individus dans la singularité et la mobilité de leur situation, mais aussi au(x) filtre(s) par le(s)quel(s) transitent leurs perceptions des choix et des contraintes. Outre qu'elle légitime fortement une approche territoriale fine des choix d'orientation, cette manière d'aborder l'orientation par la marge réelle de choix des individus renvoie directement aux obstacles concrets qu'ils rencontrent et aux mesures par lesquelles les acteurs économiques, sociaux et politiques peuvent accroître concrètement cette marge de choix.

La question qui se pose ainsi en conclusion de ce rapport est celle des outils conceptuels qu'il est possible de proposer comme méthodologie aux acteurs publics afin d'analyser et comprendre la marge de choix dont disposent réellement les personnes en fonction des différents systèmes de contraintes dans lesquels leur action s'inscrit. Pour progresser dans une telle direction, il est nécessaire de se doter d'un appareillage conceptuel qui soit à même de qualifier au concret ce rapport en intégrant dans un même schéma de réflexion l'ensemble des variables qui jouent ici.

Notre intervention dans cette conclusion est ainsi avant tout de nature méthodologique. Après avoir exposé un matériau empirique (partie 2 et 3) qui constitue le cœur des problèmes d'orientation soulevés (partie 1), et après avoir dégagé de manière synthétique et analytique les champs de contraintes qui peuvent être identifiés (partie 4) ; nous souhaitons pour conclure présenter une méthodologie de construction de l'action publique qui permette à chacun des acteurs de ce système (décideurs, techniciens, opérateurs, personnels des établissements de formation familles, bénéficiaires) d'assumer au mieux ses responsabilités propres.

Les théories normatives du social comme outil conceptuel d'action concrète

Les théories sociologiques, économiques et politiques généralement fondées sur le principe intangible de neutralité axiologique de la démarche scientifique éprouvent des difficultés à dépasser le stade conceptuel pour aborder ne serait-ce qu'analytiquement l'intervention concrète. Pour sortir

de cette impasse et fournir des pistes concrètes de réflexion et d'évolution des systèmes d'orientation, deux directions semblent possibles pour les chercheurs en science politique. D'une part, celle de l'analyse des politiques publiques qui porte sur les modalités d'intervention des acteurs publics et se risque éventuellement, dans une posture de *policy science*, à fournir des clés pour en accroître l'efficacité. D'autre part, les analyses normatives du social qui prennent la liberté d'affirmer des valeurs et des moyens pour les atteindre. Comme le souligne Pierre-Gerlier Forest, « l'*analyse normative s'intéresse de façon particulière aux fondements et aux conséquences éthiques de l'action gouvernementale, avec pour objectif d'améliorer l'adéquation entre valeurs, principes et résultats* »[67]. Compte tenu notamment de la perspective multidimensionnelle (sociale, politique, économique, démographique, géographique, etc.) que met en jeu la question des processus concrets d'orientation des jeunes sur les territoires, cette dernière voie semble particulièrement pertinente. Parmi les théories normatives du social, un certain nombre d'approches ont mis fortement l'accent sur les notions d'égalité et de justice sociale (cf. notamment les approches de John Rawls, Robert Nozick ou Charles Taylor). Il nous semble que pour comprendre et analyser la marge réelle de choix dont disposent les jeunes aquitains dans les processus d'orientation auxquels ils sont ou peuvent être confrontés, c'est davantage vers un schéma conceptuel qui place au cœur de l'analyse la question des marges de liberté qu'il faut se tourner. C'est la raison pour laquelle, la perspective développée par Amartya Sen autour de la question de la liberté de choix des individus nous paraît pouvoir proposer des pistes de réflexion intéressantes.

Amartya Sen, l'approche par les capacités et la philosophie politique au secours de l'économie

Amartya Sen est un économiste indien qui a reçu le prix Nobel d'économie en 1998 pour ses travaux sur la théorie du développement humain. Ses travaux sont aujourd'hui largement reconnus en économie du développement. Ils plongent néanmoins dans la philosophie politique leurs principaux traits caractéristiques. En se positionnant de manière légèrement décalée par rapport aux théories libérales et à l'individualisme contemporain, Amartya Sen opte pour une posture consistant à développer le paradigme libéral en approfondissant la question de la liberté individuelle. Il propose de la sorte une théorie normative du social fondée sur les usages de la liberté.

La réflexion de Sen prend appui sur les travaux d'Isaiah Berlin et la distinction qu'il opère, à la suite de Benjamin Constant, entre liberté négative et liberté positive. La liberté négative est l'absence d'entraves à l'action individuelle tandis que la liberté positive met au premier plan la capacité effective des individus d'accomplir ce qu'ils souhaitent. Il souligne que les réformes actuelles marquées du sceau du libéralisme se caractérisent surtout par la mise en valeur de libertés négatives et font peu de cas de la liberté positive des individus.

Prenant ainsi le contre-pied des théories économiques dominantes, il rappelle que la liberté est une valeur du développement humain quand elle est associée à l'accomplissement individuel et la reconnaissance des personnes. Ainsi, la liberté individuelle est fortement liée aux opportunités qu'offre la société aux individus. En d'autres termes, l'exercice de la responsabilité individuelle suppose des garanties collectives pour en rendre effectif l'exercice concret.

---

[67] Pierre-Gerlier FOREST, *Six leçons sur l'analyse normative des politiques sociales*, Bordeaux, Les cahiers du Cervl, n°3, Février 1997, p.9.

Souvent désignée comme approche par les *capacités* ou *capabilités* (capabilities)[68], ce schéma d'analyse met l'accent sur la capacité effective des individus à accomplir leurs projets et les manières dont l'action et publique permettent cette capacité réelle. L'approche de Sen conduit ainsi à réévaluer les rapports entre efficacité économique, responsabilité individuelle et équité sociale en prenant pour indicateur-clé la liberté effective des individus. Pour le dire de manière plus simple, on ne peut raisonnablement faire peser de responsabilité individuelle que si celle-ci s'accompagne d'une liberté réelle que seule la collectivité peut assurer. Pour conduire ce travail d'étalonnage de l'action publique au regard des capacités des individus, il propose un appareillage conceptuel dont on rappelle ici les principaux traits.

Il distingue ainsi en premier lieu entre les « *fonctionnements* » (functionings) qui sont ce que les individus accomplissent effectivement et les *capacités* qui reposent sur la liberté réelle de comportement des individus. Ainsi le fait de ne pas manger (comme *fonctionnement*) peut relever d'un choix individuel de jeûne ou d'une contrainte de fait (famine) que la notion de *capacité* met à jour. Une même action peut ainsi mettre en jeu des espaces de liberté individuelle tout à fait différents. Il importe donc de saisir au plus juste les *capacités* concrètes des individus et fonder l'action publique sur celles-ci plutôt que sur les *fonctionnements* (c'est-à-dire les actions attendues des individus) ou plus précisément il insiste sur la nécessité d'articuler les deux dimensions.

Pour intégrer plus directement la place du politique, une seconde distinction est ensuite opérée entre les *ressources* et les *capacités* des individus. Les *ressources* sont constituées des biens et services dont disposent les personnes, qu'ils soient distribués par le politique, l'économique ou le social (droits, revenus, solidarité, etc.). Néanmoins, comme on le sait, à ressources égales correspondent des *capacités* individuelles tout à fait inégales. Pour mesurer ce degré d'inégalités, Sen propose la notion de « *facteur de conversion* » qui consiste en la possibilité réelle de transformer ses ressources en *capacités* individuelles.

Afin d'illustrer concrètement cette notion de « *facteur de conversion* », Sen et ses disciples utilisent l'exemple de l'usage du vélo : on distingue analytiquement entre *facteurs de conversion individuels* (capacité individuelle à faire du vélo, handicap), *facteurs de conversion* sociaux (normes sociales autorisant ou pas l'usage du vélo, caste des intouchables) et *facteurs de conversion* environnementaux (infrastructures, routes, pièces de rechange). En l'absence de *facteurs de conversions* adéquats, les *ressources* peuvent effectivement demeurer des droits purement formels et laisser subsister les inégalités. Ainsi l'action publique devrait jouer sur ces différents tableaux et proposer des *ressources* aux individus en garantissant dans le même temps les *facteurs de conversion* individuels, sociaux et environnementaux. A défaut d'une telle adéquation, les politiques publiques risquent deux écueils : n'offrir que des libertés formelles ou exiger des comportements normés sans distribuer équitablement la possibilité de s'y conformer (fonctionnements plutôt que capacités). L'action publique dans ce cas se caractérise par une forme d'injonction paradoxale sollicitant la responsabilité des individus dans le cadre de comportements conformes aux normes sociales et juridiques mais qui laisse de côté la question de la capacité concrète pour ces derniers d'y répondre (ex : employabilité et chômage).

---

[68] Un débat sémantique anime les scientifiques français quant à la traduction à adopter du terme anglais de *capability* utilisé par Amartya Sen. Ce dernier est tantôt traduit par le néologisme « capabilité » ou par le terme plus usuel mais moins signifiant de « capacité ». Nous adopterons ici cette dernière terminologie en indiquant par une mise en italique qu'on la réfère à la notion de « capability ».

De l'intérêt d'utiliser l'approche par les capacités pour analyser et agir sur les systèmes d'orientation scolaire et professionnelle

Au-delà de son intérêt en termes de conceptualisation de la liberté concrète d'accomplissement des individus, l'approche par les *capacités* telle que développée par Amartya Sen[69] est intéressante à plusieurs titres.

D'une part, elle permet de livrer une analyse systémique et systématique du système d'orientation vu depuis le point de vue des individus. Or, dans un contexte marqué par une individualisation croissante des dispositifs d'action publique et un accroissement tendanciel de la responsabilité des individus au regard de leur insertion professionnelle, il est de plus en plus nécessaire d'établir et de caractériser finement la relation entre responsabilité individuelle et exigences collectives. L'objectif ici est bien de mettre en cohérence nos observations empiriques dans un schéma d'analyse permettant d'intégrer l'intervention de différentes catégories d'acteurs.

D'autre part, l'approche par les *capacités* ne postule pas *a priori* de démarche méthodologique. Elle donne une direction quant aux observations à conduire – mesurer les écarts existant entre liberté formelle et liberté réelle des individus au regard des contraintes sociales qui pèsent sur eux – sans préjuger de la méthode à choisir pour mener ce travail d'enquête et d'analyse. Ce modèle repose sur une dimension méthodologique qui n'est pas donnée d'avance et qui reste à construire en fonction du phénomène social observé. Les indicateurs pertinents, les sujets à enquêter, les relations sociales à décomposer ne sont ainsi pas fournis mais construits au seul regard de l'objectif normatif poursuivi.

Enfin, il nous paraît possible, compte tenu de cette souplesse méthodologique, d'orienter nos travaux plutôt sur les freins aux *capacités* rencontrés par les jeunes sur le territoire, ici la Dordogne, que sur les pistes à suivre pour les développer. Il nous a ainsi semblé utile, en première approche, de mieux caractériser les carences observables dans les *facteurs de conversions* dont disposent les individus et les dysfonctionnements qu'on peut pointer dans le fonctionnement des systèmes concrets d'orientation et de laisser aux acteurs publics le soin d'imaginer l'intervention possible sur ces *facteurs de conversion*.

Quel usage pratique de ce cadre théorique ? La place centrale des facteurs de conversion

Les éléments théoriques présentés ci-dessus sont utiles pour comprendre et analyser ; ils se veulent aussi mobilisables pour questionner et soutenir la réflexion des décideurs politiques en charge du pilotage de l'orientation.

La posture que nous adoptons ici n'est naturellement pas de se substituer ni au décideur politique qui énonce le sens de l'action publique, ni aux techniciens des institutions publiques qui développent l'ingénierie nécessaire à la mise en œuvre des orientations politiques des premiers. Nous considérons ainsi que l'apport du chercheur ou de l'expert public consiste à outiller la

---

[69] Amartya SEN, *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil, coll. L'histoire immédiate, 2000 et les différentes tentatives d'opérationnalisation conduites sur le thème de la relation formation emploi. Cf notamment le numéro 98 de la revue *Formation Emploi* consacré à l'approche par les capacités.

réflexion des uns et des autres sans se substituer à aucun. L'apport de méthode d'analyse et d'action nous paraît constituer une voie respectueuse des compétences (au double sens des attributions institutionnelles et des qualités professionnelles) de ces différents acteurs des politiques publiques. Préconiser des orientations stratégiques comme proposer des outils d'intervention reviendrait à empiéter sur ces compétences.

Nous avons donc souhaité rappeler dans la partie précédente les contraintes qui pèsent sur les *capacités* individuelles des différents acteurs du système d'orientation qu'ils soient bénéficiaires, opérateurs ou décideurs. La notion de contrainte qui constitue le fil directeur de la partie analytique de ce rapport trouve ici sa justification finale. Il s'agit en premier lieu de souligner les freins aux *capacités* en rappelant qu'une telle réflexion participe au développement de la fluidité nécessaire à une logique d'orientation tout au long de la vie. En rappelant aussi que ce faisant, cette démarche combinant analyse et pratique s'avère en phase avec une conception positive de la logique d'individualisation croissante de l'action publique que cette logique concerne les usagers, les metteurs en œuvre ou les décideurs des politiques publiques d'orientation.

Dans cette perspective normative, la notion-clé que procure la théorie des capacités est celle de *facteur de conversion*. En identifiant les contraintes que subissent les acteurs de l'orientation, à commencer par les jeunes, on invite les décideurs et opérateurs publics à réfléchir aux moyens de doter les individus des *facteurs de conversion* adéquats pour lever ces contraintes.

Pour illustrer ce propos et mettre en valeur la dimension générique de cette approche, nous proposons de présenter une série d'exemples de contraintes relevées dans ce rapport en soulignant la méthode d'action que suggère l'approche par les *capacités.* Ces exemples relèvent de la problématique de l'orientation scolaire mais on pourrait tout aussi bien appliquer cette méthode de réflexion et d'intervention à d'autres domaines comme ceux de l'orientation des salariés ou des demandeurs d'emploi.

Tout d'abord, en ce qui concerne les bénéficiaires, les contraintes spatiales sont susceptibles, dans certains cas et pour certains individus de représenter un frein à la mobilité, ce qui grève pour partie la possibilité des jeunes périgourdins d'accéder à des filières de niveau IV et plus. Cette constatation effectuée, il faut non seulement s'interroger sur les *ressources* dont disposent les individus en question – les infrastructures collectives de transport notamment – mais surtout sur les *facteurs individuels de conversion* dont ils disposent à savoir leur capacité réelle à accéder à ces *ressources* en fonction des facteurs financiers (ont-ils les moyens de payer ces transports publics et/ou privés ?), géographiques (distance du domicile aux moyens de transports publics ?), techniques (possession de titres de transport autonomes pour accéder aux infrastructures de transport), etc .

Ensuite, pour les opérateurs institutionnels, le rapport a permis de relever des usages différentiels des centres de documentation selon qu'il existe ou non une intermédiation institutionnalisée en terme d'orientation (CO-P). Pour le dire autrement, les CDI sont d'autant plus investis et animés que les ressources en professionnels de l'orientation sont rares. On se trouve encore une fois ici dans une situation où la *ressource* existe pour les opérateurs comme pour les bénéficiaires. Le problème est ainsi celui de la transformation de la *ressource* existante en *capacité* concrète d'action. Le fait de prêter attention aux *facteurs de conversion* est un moyen de développer ces *capacités* en insistant sur la nécessité d'une animation de la ressource informationnelle en orientation, sur les moyens d'accès aux CDI, sur la formation des animateurs de CDI à la fonction d'accompagnement (au sens entendu dans le monde de l'orientation, c'est-à-dire dans le fait d'attirer et de guider les bénéficiaires vers le service d'orientation), etc.

A titre d'exemple enfin, évoquons le rôle central d'une catégorie connue d'opérateurs invisibles : les familles. Les constats que nous avons pu effectuer en Dordogne corroborent les résultats de

toutes les études récentes sur l'orientation qui pointent avec une belle unanimité le rôle structurant des familles dans les choix d'orientation des élèves. Une fois ce constat fait et régulièrement renouvelé, la question de sa prise en charge politique demeure inchangée. Les décideurs publics doivent-ils continuer d'ignorer cet état de fait ou intégrer dans la réflexion sur le pilotage de l'orientation cette réalité incontournable ? Une réponse envisageable consisterait à assumer ce constat en examinant la possibilité de doter les familles de ressources informationnelles qui leur permettent d'assurer ce rôle. Pour reprendre la terminologie de Sen, les *fonctionnements* des familles en terme d'orientation nous sont connus, mais ils se font dans une distribution inégale de *ressources*. Les résultats nationaux et locaux de l'enquête par questionnaire laissent clairement apparaître des clivages et des inégalités importants dans les ressources à disposition des familles, que ces ressources soient réelles ou perçues comme plus ou moins transférables dans le conseil à l'orientation. Le rôle des autorités publiques pourrait ainsi dans un premier temps consister à intervenir pour garantir une distribution équitable des *ressources*. Mais tout l'intérêt de la méthode tirée de la théorie des *capacités* consiste à souligner que s'arrêter à une distribution équitable des ressources laisserait subsister des inégalités dans les *capacités* à utiliser concrètement ces ressources. En ignorant *les facteurs de conversion*, on pourrait distribuer un accès égal à l'information sur l'orientation pour les familles. Mais on constaterait sans doute très rapidement que les familles les plus dotées socialement et culturellement utiliseraient ces ressources là où les moins dotées les utiliseraient peu ou pas, bien qu'elles soient théoriquement en mesure d'y accéder. Il importe donc de porter attention à ces *facteurs de conversion* en modulant, par exemple, l'intensité de l'action publique en direction des familles.

Ces différents exemples de mise en œuvre de la méthode d'intervention sociale proposée par l'approche par les *capacités* soulignent que l'intervention publique doit se complexifier pour s'adapter à des contraintes complexes. Traiter la question de l'orientation n'est en rien une question simple de gestion des flux, de transfert de personnels ou d'instrumentation informatique. L'orientation est bien une politique sociale, elle participe effectivement au maintien de la cohésion sociale, à la promotion tangible de l'équité entre individus et à une relation équilibrée entre contraintes collectives et aspirations individuelles ou encore entre aspirations collectives et contraintes individuelles. L'action publique en la matière se doit donc d'être complexe et sociale, c'est-à-dire multifactorielle, transversale et coordonnée (à l'échelon pertinent, cf. supra), prenant davantage en compte le cadre de vie des personnes. L'action ne doit-elle pas également être questionnée sur les valeurs qu'elle mobilise ? Comment définir un cadre d'action sans valeurs partagées entre les différents acteurs de sa mise en œuvre ? Dans une perspective intégrée d'intervention publique à laquelle invite l'approche développée par Amartya Sen, renforcer l'autonomie des individus, peut sans doute être une « orientation » privilégiée par une collectivité régionale soucieuse d'équité.

BIBLIOGRAPHIE

- Andréani Francis et Lartigue Pïerre, L'orientation des élèves. Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale, Paris, Armand Colin, 2006. .
- Ballé Michael, « La loi du moindre effort mental », *Sciences humaines*, 128, 2002, pp.36-39.
- Berthet Thierry et Gayraud Laure, « Gouverner l'action publique aux marges, l'exemple de l'orientation professionnelle » *in* Bel Maïten, Mériaux Olivier et Méhaut Philippe, *La décentralisation de la formation professionnelle en France. Quels changements dans la conduite de l'action publique*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Bonardi Christine et Roussiau Nicolas, *Les représentations sociales*, Paris, Dunod, 1999.
- Borras Isabelle et Campens Etienne, *Le pilotage de l'orientation scolaire et professionnelle : état comparé de la connaissance en France et à l'international*, rapport CEREQ Centre associé régional Auvergne et Centre associé régional Rhône-Alpes, 2008.
- Boudon Raymond, *L'art de se persuader*, Paris, Seuil, 1992.
- Cheynet Pascal, « La construction d'un réseau de l'orientation sur le territoire de Saint-Étienne », Communication pour l'atelier "Les politiques d'orientation à l'épreuve des inégalités" au colloque « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation », UMR Éducation & Politiques, Lyon, 15-17 mai 2006.
- Douglas Mary, *Comment pensent les institutions ?*, Paris, La Découverte, 1999.
- Gaudin Jean-Pierre, *L'action publique : sociologie et politique*, Paris, Presses de Sciences Po et Dalloz, 2004.
- Gouyon Marie et Guérin Sophie, « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique », *Économie et Statistique*, 398-399, 2006.
- Granjon Fabien, « Les sociologies de la fracture numérique. Premiers jalons critiques pour une revue de la littérature », *Questions de communication*, 7, Metz, 2004, consultable sur : http://psaume.infini.fr/article.php3?id_article=5 .
- Grelet Yvette et Romani Claudine (coord.), *Valeur du diplôme. Place et rôle du diplôme dans les parcours scolaires et professionnels*, Rapport DGESCO, avec Conseil Régional de la Région Basse-Normandie et Centre Maurice Halbwachs (Caen), 2007.
- Faure Alain et Douillet Anne-Cécile, « Politiques publiques : un panorama des recompositions à l'œuvre », *in* Faure Alain et Douillet Anne-Cécile (dir.), *L'action publique et la question territoriale*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Henoque Maryse et Legrand André, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalité de l'orientation*, Rapport au conseil de l'évaluation de l'école, 2004.
- Hirschman Albert O., *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard, 1995.
- Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation*, rapport n° 2005-101, 2005.

- Jobert Bruno et Muller Pierre, *La construction du sens dans les politiques publiques. Débat autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 2000.

- Marro Cendrine et Vouillot Françoise, « Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde », *in L'orientation scolaire et professionnelle*, 20 (3), 1991, pp.303-323.

- Normand Romuald et Cheynet Pascal, « Les confluences de l'orientation tout au long de la vie : la qualité comme instrument de coordination de l'action publique régionale », *in* Buisson-Fenet Hélène et Le Naour Gwenola (coord.), *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments*, Toulouse, Octares, 2007.

- Paugam Serge et Schnapper Dominique, *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, Presses universitaires de France, 2004.

- Vouillot Françoise (coord.), *Représentations, opinions, attitudes des parents d'élèves de 3ème et de 2nde vis-à-vis de l'école, de l'orientation et du travail. Etude selon le sexe des parents et le sexe des enfants*, rapport *ORIGINES* (ORIentation, Genre et INEgalités des Sexes)-INETOP/CNAM, Convention d'étude DESCO – Mission Egalité des chances, 2004.

ANNEXE :

QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUPRÈS DES ÉLÈVES

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

Centre Maurice Halbwachs
Equipe caennaise DYRESO

Enquête « Valeur du diplôme » Place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels

Bonjour,

Nous faisons une enquête sur l'importance des diplômes et sur les idées que les élèves ont pour les choisir. Cette enquête est menée avec l'accord du Rectorat qui souhaite améliorer l'information sur les possibilités d'orientation qui vous sont offertes.

Accepteriez-vous de répondre à ce questionnaire anonyme ? Vous nous aideriez beaucoup à comprendre comment cela se passe !

Gérard Boudesseul, Yvette Grelet, Céline Vivent

Identifiant élève

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Ne rien inscrire dans ce cadre

Code réservé enseignant (croissant 1, 2, 3, 4, 5)

Code MEFBCP11 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32

Code établissement 33 34 35 36 37 38 39 40

1. Votre situation actuelle

1. Êtes-vous : col. 41

- ☐ 1. En 3ème (si vous cochez cette case, allez directement à la question 2)
- ☐ 2. En 2nde générale ou technologique (si vous cochez cette case, allez directement à la question 3)
- ☐ 3. En terminale générale ou technologique (si vous cochez cette case, allez directement à la question 4)
- ☐ 4. En CAP, BEP, bac professionnel (si vous cochez cette case, allez directement à la question 6)

Vous êtes actuellement en 3ème

2. Suivez-vous des enseignements facultatifs ? col. 42

- ☐ 1. Latin
- ☐ 2. Grec ancien
- ☐ 3. Option Découverte Professionnelle 3 heures
- ☐ 4. Module Découverte Professionnelle 6 heures
- ☐ 5. Autres, *précisez :*

Passez à la question 8

Vous êtes actuellement en 2nde

3. Enseignements d'options suivis : col. 43

- ☐ 1. Sciences économiques et sociales
- ☐ 2. Informatique de gestion et communication
- ☐ 3. Mesures physiques et informatique
- ☐ 4. Informatique et systèmes de production
- ☐ 5. Initiation aux sciences de l'ingénieur
- ☐ 6. Physique et chimie de laboratoire
- ☐ 7. Autres, *précisez :*

Passez à la question 8

vous êtes en Terminale Générale ou Technologique

4. Enseignement de spécialité suivi :

5. Pourquoi avez-vous pris cet enseignement de spécialité ? *(deux choix sont possibles)*

- ☐ 1. Il m'intéresse
- ☐ 2. Les autres ne m'intéressaient pas
- ☐ 3. Il renforce la spécialisation du Bac
- ☐ 4. Il réduit la spécialisation du Bac
- ☐ 5. Il convient mieux par rapport à mes résultats

Passez à la question 8

Vous êtes en CAP, BEP, Bac Pro

6. Enseignement de spécialité suivi :

7. Pourquoi avez-vous pris cet enseignement de spécialité ? *(deux choix sont possibles)*

- ☐ 1. Le diplôme est nécessaire pour exercer le métier que je veux faire plus tard
- ☐ 2. J'aimais bien les matières prévues dans le programme de la formation
- ☐ 3. Il convenait mieux par rapport à mes résultats
- ☐ 4. Je pourrai reprendre plus tard une autre formation
- ☐ 5. C'est ce que mes parents m'ont conseillé
- ☐ 6. Le diplôme est très spécialisé
- ☐ 7. Il y a moins de théorie et plus de pratique
- ☐ 8. Les stages en entreprise donnent un début d'expérience

Si vous suivez des enseignements de langues *(sinon passez à la question 9)*

8. Quelle est votre :

LV1	LV2	
☐ 1. Anglais	☐ 1. Anglais	☐ Latin
☐ 2. Allemand	☐ 2. Allemand	☐ Grec ancien
☐ 3. Espagnol	☐ 3. Espagnol	☐ LV3 *(précisez)* :
☐ 4. Autres *(précisez)* :	☐ 4. Autres *(précisez)* :	

Pour quelles raisons avez-vous choisi ces langues ?

	LV1	LV2	LV3	Latin	Grec ancien
Il n'y avait pas d'autre choix dans l'établissement	☐	☐	☐	☐	☐
Pour venir dans cet établissement	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime bien cette langue	☐	☐	☐	☐	☐
Cette langue est facile	☐	☐	☐	☐	☐
Cette langue est utile dans la vie	☐	☐	☐	☐	☐
Cette langue est utile pour trouver un travail	☐	☐	☐	☐	☐
Cette langue est utile pour être dans une bonne classe	☐	☐	☐	☐	☐
Cette langue est utile pour faire les études que je veux	☐	☐	☐	☐	☐

9. Dans votre parcours de formation, qu'est-ce qui vous a aidé dans vos choix ?

Les journaux, la télé, la radio
1. oui ☐ 2. non ☐

Mon professeur principal
1. oui ☐ 2. non ☐

Un conseiller d'orientation
1. oui ☐ 2. non ☐

Le conseiller principal d'éducation
1. oui ☐ 2. non ☐

Le proviseur, le principal de l'établissement, son adjoint
1. oui ☐ 2. non ☐

Mes parents, quelqu'un de la famille
1. oui ☐ 2. non ☐

Lors d'une journée porte ouverte dans un lycée, une école
1. oui ☐ 2. non ☐

Quelqu'un d'une entreprise où j'ai fait un stage
1. oui ☐ 2. non ☐

Des copains, des copines
1. oui ☐ 2. non ☐

Autre, *précisez* :

10. Diriez-vous que vous êtes plutôt ? *(cochez une seule case)* :

- ☐ 1. Un(e) élève qui rencontre de grosses difficultés
- ☐ 2. Un(e) élève qui rencontre un peu de difficultés
- ☐ 3. Un(e) assez bon(ne) élève
- ☐ 4. Un(e) bon(ne) élève
- ☐ 5. Un(e) excellent(e) élève

11. A propos des affirmations suivantes, diriez-vous que c'est votre cas ?

		Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'ai beaucoup de copains, de copines	col. 104	1. ☐	2. ☐	3. ☐	4. ☐
Je suis souvent content(e) de moi	col. 105	1. ☐	2. ☐	3. ☐	4. ☐
Je suis globalement satisfait(e) de mon physique	col. 106	1. ☐	2. ☐	3. ☐	4. ☐
Je suis à l'aise avec les jeunes de mon âge	col. 107	1. ☐	2. ☐	3. ☐	4. ☐
Je ne suis pas quelqu'un de facile à vivre	col. 108	1. ☐	2. ☐	3. ☐	4. ☐
Je me décourage facilement	col. 109	1. ☐	2. ☐	3. ☐	4. ☐
Je suis content(e) de ma vie de famille	col. 110	1. ☐	2. ☐	3. ☐	4. ☐
J'ai souvent du mal à me concentrer	col. 111	1. ☐	2. ☐	3. ☐	4. ☐

12. Diriez-vous que vos professeurs sont surtout *(cochez 2 choix au maximum)* :

- ☐ 1. Des personnes qui vous aident à comprendre
- ☐ 2. Des adultes face à des jeunes
- ☐ 3. Des gens qui ont de l'autorité
- ☐ 4. Des fonctionnaires
- ☐ 5. Des proches
- ☐ 6. Des porteurs de connaissance

A propos de votre établissement actuel

13. Est-ce l'établissement à proximité de votre domicile, dans lequel vous deviez normalement vous inscrire ?

☐ 1. Oui ☐ 2. Non

col. 114

14. Diriez-vous de votre établissement que : *(deux choix sont possibles)*

- ☐ 1. Il y a une bonne discipline
- ☐ 2. Les élèves en difficulté se sentent bien aidés
- ☐ 3. Il y a de bonnes relations entre les élèves
- ☐ 4. C'est un établissement où les élèves se sentent en sécurité
- ☐ 5. La sélection y est trop forte
- ☐ 6. C'est un établissement qui a bonne réputation
- ☐ 7. J'y suis surtout parce qu'il est proche du domicile familial

15. Avez-vous essayé de vous inscrire dans un autre établissement ? *(Si vous cochez non, allez à la question 18)*

☐ 1. Oui ☐ 2. Non

16. Si oui, pour quelle raison principale ? *(cochez une seule case)*

☐ 1. Meilleure préparation au diplôme
☐ 2. Pour la spécialité que je voulais
☐ 3. Par commodité pour le transport
☐ 4. Pour être avec des amis
☐ 5. Autre, *précisez :*

17. Pour quelle raison principale n'avez-vous pas pu vous y inscrire ?
(Cochez une seule case)

☐ 1. Frais d'inscription trop élevés
☐ 2. Pas assez de place
☐ 3. Mon dossier n'a pas été retenu
☐ 4. Trop loin du domicile familial
☐ 5. Autre, *précisez :*

18. Etait-ce un établissement :

☐ 1. Public
☐ 2. Privé

A propos de ce que vous espériez faire au départ

19. Vous est-il arrivé qu'un voeu d'orientation vous soit refusé ?
(si vous cochez non, allez à la question 21)

☐ 1. Oui ☐ 2. Non

20. Si oui, qu'est-ce qui vous a été refusé ?

☐ 1. L'entrée en 4ème/3ème
☐ 2. L'entrée en seconde générale ou technologique
☐ 3. L'entrée en apprentissage en CFA
☐ 4. L'entrée en lycée professionnel
☐ 5. Le choix de la spécialité professionnelle en CAP
☐ 6. Le choix de la spécialité professionnelle en BEP
☐ 7. Le choix de la spécialité professionnelle en 1ère/terminale Pro
☐ 8. L'entrée en 1re d'adaptation
☐ 9. L'entrée en 1re Générale ou Technologique
☐ 10. Le choix de la section de Terminale Générale ou Technologique

21. Diriez-vous que :

1. Vous avez été mal informé(e) sur les choix possibles
☐ 1. Oui ☐ 2. Non
2. Le conseil de classe a été injuste envers vous
☐ 1. Oui ☐ 2. Non
3. Les enseignants vous ont soutenu(e) dans votre choix
☐ 1. Oui ☐ 2. Non
4. Les enseignants ne vous ont pas assez aidé(e) à choisir
☐ 1. Oui ☐ 2. Non
5. Vos parents vous ont soutenu(e) dans votre choix
☐ 1. Oui ☐ 2. Non
6. Vos parents ne vous ont pas assez aidé(e) à choisir
☐ 1. Oui ☐ 2. Non
7. Vous êtes satisfait(e) de votre orientation actuelle
☐ 1. Oui ☐ 2. Non

22. En dehors de votre formation, avez-vous une activité en lien avec ce que vous voulez faire plus tard ?

1. De l'animation
☐ 1. Oui ☐ 2. Non
2. Des activités sportives
☐ 1. Oui ☐ 2. Non
3. Des activités culturelles
☐ 1. Oui ☐ 2. Non
4. Autres, *précisez :*

23. Avez-vous :

- ☐ 1. Le permis de conduire auto
- ☐ 2. Le permis de conduire poids lourds
- ☐ 3. Le permis de conduire moto
- ☐ 4. Un brevet sportif
- ☐ 5. Le brevet de secourisme
- ☐ 6. Le BAFA
- ☐ 7. Autres, *précisez :*

2. Quel métier ?

24. Voulez-vous plus tard *(cochez une seule case) :*

- ☐ 1. Travailler dans la fonction publique (administration, services publics, hôpitaux...)
- ☐ 2. Travailler dans des entreprises du secteur privé
- ☐ 3. Vous mettre à votre compte (artisan, commerçant, chef d'entreprise)
- ☐ 4. Autre, *précisez :*

25. Y a-t-il un métier que vous voulez faire plus tard ?

- ☐ 1. Non *(si vous cochez non, allez à la question 29)*
- ☐ 2. Oui, mais j'ai seulement une idée du domaine *(allez à la question 28)*
- ☐ 3. Oui, j'ai une idée précise d'un métier

26. Quel est ce métier ? *(cochez une seule case)*

☐	01. Agent commercial	☐	17. Cuisinier	☐	33. Pharmacien
☐	02. Agent de maintenance	☐	18. Educateur(trice) spécialisé(e)	☐	34. Plombier
☐	03. Agent de publicité, marketing	☐	19. Electricien, électronicien	☐	35. Pompier
☐	04. Agent d'hôtellerie, restauration	☐	20. Hôtesse de l'air	☐	36. Professeur
☐	05. Agriculteur	☐	21. Infirmier	☐	37. Professeur de sport
☐	06. Aide-soignant(e)	☐	22. Informaticien	☐	38. Professeur des écoles
☐	07. Architecte	☐	23. Ingénieur	☐	39. Psychologue
☐	08. Artiste	☐	24. Journaliste	☐	40. Puéricultrice
☐	09. Assistant(e) de direction	☐	25. Kinésithérapeute	☐	41. Sage femme
☐	10. Assistante sociale	☐	26. Maçon, peintre en bâtiment	☐	42. Secrétaire
☐	11. Avocat juriste	☐	27. Mécanicien	☐	43. Secrétaire médicale
☐	12. Boulanger pâtissier	☐	28. Médecin	☐	44. Serveur, serveuse
☐	13. Carrossier peintre	☐	29. Menuisier	☐	45. Tourneur fraiseur
☐	14. Chaudronnier	☐	30. Militaire, gendarme	☐	46. Vendeur, vendeuse
☐	15. Coiffeur(se), esthéticienne	☐	31. Orthophoniste	☐	47. Vétérinaire
☐	16. Comptable	☐	32. Paysagiste		
☐	48. Autres *(précisez) :*				

27. Comment avez-vous eu connaissance de ce métier ?

27/A. J'en ai eu connaissance :
(deux choix sont possibles)

- ☐ 1. Par des revues au CDI ou à la bibliothèque de l'établissement
- ☐ 2. À la maison par des journaux, la télé, la radio
- ☐ 3. Par le conseiller d'orientation
- ☐ 4. Par le conseiller principal d'éducation
- ☐ 5. Par un enseignant
- ☐ 6. Par le proviseur, le principal de l'établissement, ou son adjoint

27/B. Quelqu'un dans ma famille, parmi mes proches, exerce ce métier :

- ☐ Père, mère
- ☐ Oncle, tante
- ☐ Cousins
- ☐ Ami de la famille
- ☐ Grands-parents
- ☐ Frères, sœurs
- ☐ Ami personnel
- ☐ Voisin
- ☐ Connaissance dans un club, une association
- ☐ Autres *(précisez)* :

28. Dans quel domaine voudriez-vous exercer ce métier ?
(exemple : vendeur... dans l'informatique, secrétaire dans une entreprise d'assurance ...)

29. Est-ce qu'il vous arrive de parler de votre avenir professionnel avec vos parents ?

☐ 1. Fréquemment ☐ 2. Parfois ☐ 3. Rarement ☐ 4. Jamais

30. Est-ce qu'il vous arrive de parler de votre avenir professionnel avec vos amis ?

☐ 1. Fréquemment ☐ 2. Parfois ☐ 3. Rarement ☐ 4. Jamais

3. La suite de vos études

31. Envisagez-vous de continuer après le diplôme que vous préparez cette année ?
(si oui, allez à la question 33)

☐ 1. Oui ☐ 2. Non

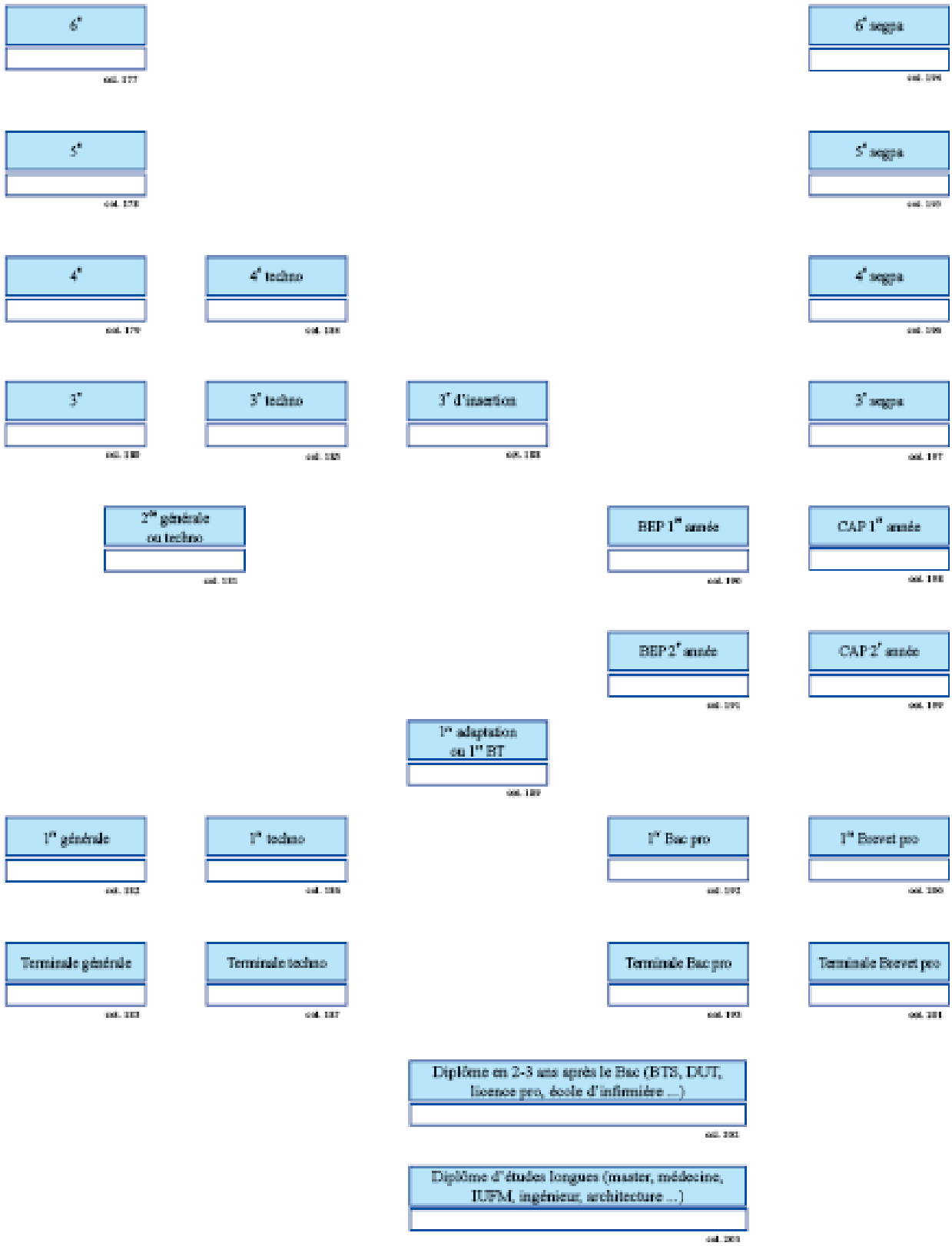
32. Si vous n'envisagez pas de continuer, c'est parce que :

Vos résultats scolaires ne vous permettent pas d'aller plus loin	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Vous en avez marre des études	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Votre famille n'a pas les moyens de financer des études plus longues	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Vous pensez que des diplômes plus élevés ne sont pas nécessaires pour trouver un bon emploi	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Cela vous obligerait à déménager	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Vous avez envie ou besoin de travailler le plus tôt possible	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Vous serez en âge de travailler	☐ 1. Oui	☐ 2. Non

☐ Autre *(précisez)* :

Ce graphique représente les différents parcours de formation

33. Dessinez avec un trait plein (——) votre propre parcours en reliant les classes par lesquelles vous êtes passé(e), et vos projets de formation dans les années à venir. Notez les redoublements dans les cases blanches par "R". Dessinez avec un trait en pointillés (- - -) le parcours que vous auriez préféré, si c'était à refaire.



34. Quelle a été la décision d'orientation la plus importante au cours de vos études ?

A propos du diplôme que vous visez (celui par lequel vous terminez votre parcours) :

35. Vous voulez principalement avoir ce diplôme parce que :
(cochez 2 choix au maximum)

- ☐ 1. Il permet de trouver facilement un emploi
- ☐ 2. Il débouche sur des métiers qui m'attirent
- ☐ 3. Il me laisse la porte ouverte pour choisir plus tard
- ☐ 4. Il me donnera plus de facilités pour m'adapter dans la vie
- ☐ 5. Il me permettra d'avoir un bon salaire
- ☐ 6. Je pourrai me mettre à mon compte

36. Dans votre famille, parmi vos proches, y a-t-il quelqu'un qui fait ou a déjà fait les études que vous envisagez ?

Père, mère	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Grands-parents	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Oncle, tante	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Frère, sœur	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Cousins	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Ami personnel	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Ami de la famille	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Voisin	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Connaissance dans un club, une association	☐ 1. Oui	☐ 2. Non

Autre, *précisez :*

37. A votre avis, jusqu'à quel âge est-il souhaitable de poursuivre ses études ?

☐ 1. 16 ans ☐ 2. 18 ans ☐ 3. 20 ans ☐ 4. 23 ans ☐ 5. 25 ans ☐ 6. 26 ans ou plus

4. Votre vie plus tard

38. A propos de votre avenir professionnel, êtes-vous plutôt optimiste ou pessimiste ?

☐ 1. Optimiste ☐ 2. Pessimiste

39. Votre vie à 25 ans : comment la voyez-vous ?

Faire du sport et participer à des compétitions sportives	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Occuper un poste important	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Être célèbre	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Être propriétaire de mon logement	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Sortir, faire la fête	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Participer à une activité politique	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
M'engager pour une cause humanitaire	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Être autonome financièrement	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Vivre à l'étranger	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Vivre en ville	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Fonder une famille	☐ 1. Oui	☐ 2. Non
Vivre à la campagne	☐ 1. Oui	☐ 2. Non

40. Quand vous pensez au métier que vous voulez faire, vous voulez qu'il vous permette de : col. 230-231-232

(cochez trois cases au maximum)

- ☐ 1. Gagner beaucoup d'argent
- ☐ 2. Décider moi-même de la façon de faire mon travail
- ☐ 3. Me laisser du temps libre pour ma vie de famille
- ☐ 4. Avoir beaucoup de temps libre pour faire autre chose
- ☐ 5. Travailler dans un domaine qui me passionne
- ☐ 6. Avoir la sécurité de l'emploi
- ☐ 7. Me faire beaucoup de relations
- ☐ 8. Voyager beaucoup
- ☐ 9. Travailler sans changer de région
- ☐ 10. Vivre et travailler das un cadre agréable

41. Dans la liste des professions ci-dessous, cochez celles où vous connaissez personnellement quelqu'un qui l'exerce

(connaître personnellement signifie que vous fréquentez cette personne en dehors de son activité professionnelle) :

☐	Agent commercial	col. 233	☐	Cuisinier	col. 249	☐	Pharmacien	col. 265
☐	Agent de maintenance	col. 234	☐	Educateur(trice) spécialisé(e)	col. 250	☐	Plombier	col. 266
☐	Agent de publicité, marketing	col. 235	☐	Electricien, électronicien	col. 251	☐	Pompier	col. 267
☐	Agent d'hôtellerie, restauration	col. 236	☐	Hôtesse de l'air	col. 252	☐	Professeur	col. 268
☐	Agriculteur	col. 237	☐	Infirmier	col. 253	☐	Professeur de sport	col. 269
☐	Aide-soignant(e)	col. 238	☐	Informaticien	col. 254	☐	Professeur des écoles	col. 270
☐	Architecte	col. 239	☐	Ingénieur	col. 255	☐	Psychologue	col. 271
☐	Artiste	col. 240	☐	Journaliste	col. 256	☐	Puéricultrice	col. 272
☐	Assistant(e) de direction	col. 241	☐	Kinésithérapeute	col. 257	☐	Sage-femme	col. 273
☐	Assistante sociale	col. 242	☐	Maçon, peintre en bâtiment	col. 258	☐	Secrétaire	col. 274
☐	Avocat juriste	col. 243	☐	Mécanicien	col. 259	☐	Secrétaire médicale	col. 275
☐	Boulanger pâtissier	col. 244	☐	Médecin	col. 260	☐	Serveur, serveuse	col. 276
☐	Carrossier peintre	col. 245	☐	Menuisier	col. 261	☐	Tourneur fraiseur	col. 277
☐	Chaudronnier	col. 246	☐	Militaire, gendarme	col. 262	☐	Vendeur, vendeuse	col. 278
☐	Coiffeur(se), esthéticien(ne)	col. 247	☐	Orthophoniste	col. 263	☐	Vétérinaire	col. 279
☐	Comptable	col. 248	☐	Paysagiste	col. 264	☐		col. 280

42. Pour chacune des affirmations suivantes, dites si vous êtes d'acord :

Un bon diplôme, c'est celui qui permet de choisir entre plusieurs emplois de spécialités différentes

☐ 1. Oui ☐ 2. Non col. 281

Plus on est diplômé, plus on aura de rendement

☐ 1. Oui ☐ 2. Non col. 282

Un bon diplôme permet de s'adapter à ce que demande l'entreprise

☐ 1. Oui ☐ 2. Non col. 283

Les plus diplômés obtiennent les meilleurs emplois, alors qu'ils ne sont pas toujours les plus compétents

☐ 1. Oui ☐ 2. Non col. 284

L'employeur ne cherchera pas chez un salarié les compétences les plus nombreuses, mais juste celles dont il a besoin

☐ 1. Oui ☐ 2. Non col. 285

Quand on a des responsabilités, on est mieux payé

☐ 1. Oui ☐ 2. Non col. 286

43. Pour chacune des affirmations suivantes, cochez si vous êtes d'accord

On dit parfois que...	Cela me correspond bien	C'est ce qu'on apprend à l'école	C'est ce qu'on attend de nous dans les entrepri-ses
L'intérêt personnel passe avant la réussite de tous	☐	☐	☐
Il faut faire preuve d'initiatives sans attendre les consignes	☐	☐	☐
Il est préférable de ne pas partir à plus de 20 km de sa famille	☐	☐	☐
Il est très important d'être à l'écoute des problèmes personnels des camarades, des collègues	☐	☐	☐
Etre dépendant des autres est une faiblesse qu'il faut mieux éviter	☐	☐	☐
Il faut toujours être sûr de soi, ou en tout cas, en avoir l'air	☐	☐	☐
Il vaut mieux se méfier des supérieurs hiérarchiques ou de tous ceux qui peuvent nous sanctionner	☐	☐	☐
Le travail en équipe est en général plus efficace que des tâches individuelles	☐	☐	☐
Un groupe fonctionne mieux avec un leader	☐	☐	☐
Avant de penser à ce qu'on aura à faire la semaine d'après, il faut déjà faire ce qu'on nous a demandé aujourd'hui	☐	☐	☐
Ce qu'on apprend dans un domaine peut nous servir dans un autre domaine	☐	☐	☐
Quand on n'a pas toutes les informations nécessaires, il faut mieux attendre plutôt que de commettre une erreur	☐	☐	☐
Si on me confie une tâche, ce n'est pas à moi de juger si c'est bien ou non	☐	☐	☐
La réussite dépend beaucoup des circonstances	☐	☐	☐
Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres	☐	☐	☐

5. Et pour finir, quelques renseignements sur vous et votre famille

44. Date de naissance (jj/mm/aa)

☐☐ ☐☐ 1 9 ☐☐

45. Sexe ☐ Masculin ☐ Féminin

46. Ville de naissance :

47. Commune de résidence :

48. Département de résidence *(numéro)* :

☐☐

49. Vous vivez principalement avec *(cochez une seule case)* :

- ☐ 1. Vos deux parents
- ☐ 2. Votre mère
- ☐ 3. Votre mère et son compagnon ou époux
- ☐ 4. Votre père
- ☐ 5. Votre père et sa compagne ou épouse
- ☐ 6. Vous vivez seul(e)
- ☐ 7. Vous vivez en foyer, en internat
- ☐ 8. Vous vivez en couple
- ☐ 9. Autre, précisez :

50. Quelle est la situation actuelle de votre mère ?
(cochez une seule case)

- ☐ 1. En emploi
- ☐ 2. Au chômage
- ☐ 3. A la retraite
- ☐ 4. Ne travaille pas et ne cherche pas de travail
- ☐ 5. En maladie, invalidité
- ☐ 6. Autre *(précisez)* :

51. Quelle est la situation actuelle de votre père ?
(cochez une seule case)

- ☐ 1. En emploi
- ☐ 2. Cherche un travail
- ☐ 3. A la retraite
- ☐ 4. Ne travaille pas et ne cherche pas de travail
- ☐ 5. En maladie, invalidité
- ☐ 6. Autre *(précisez)* :

52. Profession de votre mère
ou la dernière occupée si elle ne travaille pas :

A l'aide du code des professions ci-dessous, codez la profession de votre mère ☐

53. Profession de votre père
ou la dernière occupée s'il ne travaille pas :

A l'aide du code des professions ci-dessous, codez la profession de votre père ☐

Code des professions

1. Agriculteur
2. Artisan, commerçant, chef d'entreprise
3. Cadre et profession intellectuelle supérieure *(ex. : ingénieur, médecin, avocat, professeur...)*
4. Profession intermédiaire *(ex : technicien, contremaître, instituteur, infirmière...)*
5. Employés *(ex. : employé administratif, employé de commerce)*
6. Ouvriers *(ex. : ouvrier d'entreprise ou de l'artisanat, chauffeur, ouvrier agricole...)*

54. Plus haut diplôme obtenu par votre mère
si vous le connaissez :

A l'aide du code des diplômes ci-dessous, codez le plus haut diplôme de votre mère ☐

55. Plus haut diplôme obtenu par votre père
si vous le connaissez :

A l'aide du code des diplômes ci-dessous, codez le plus haut diplôme de votre père ☐

Code des diplômes

1. Primaire, BEPC
2. CAP, BEP
3. Bac, brevet professionnel, brevet de technicien, brevet des métiers d'art
4. Enseignement supérieur

56. Ville de naissance de votre mère :

57. Ville de naissance de votre père :

58. Combien avez-vous de frères ? ☐☐

59. Combien avez-vous de soeurs ? ☐☐

A propos des frères et soeurs plus âgés que vous :

	1er frère ou 1ère soeur plus âgé(e)	2ème frère ou 2ème soeur plus âgé(e)	3ème frère ou 3ème soeur plus âgé(e)	4ème frère ou 4ème soeur plus âgé(e)	5ème frère ou 5ème soeur plus âgé(e)	6ème frère ou 6ème soeur plus âgé(e)
Age	354 355	356 357	358 359	360 361	362 363	364 365
Sexe (M ou F)	366	367	368	369	370	371

60. S'ils suivent encore des études, cochez la case où ils se trouvent

	col. 372	col. 373	col. 374	col. 375	col. 376	col. 377
En classe de 3ème	0 ☐	0 ☐	0 ☐	0 ☐	0 ☐	0 ☐
En CAP/BEP	1 ☐	1 ☐	1 ☐	1 ☐	1 ☐	1 ☐
En classe de seconde	2 ☐	2 ☐	2 ☐	2 ☐	2 ☐	2 ☐
En classe de 1ère ou Terminale générale	3 ☐	3 ☐	3 ☐	3 ☐	3 ☐	3 ☐
En classe de 1ère ou Terminale technologique	4 ☐	4 ☐	4 ☐	4 ☐	4 ☐	4 ☐
En classe de 1ère ou Terminale professionnelle	5 ☐	5 ☐	5 ☐	5 ☐	5 ☐	5 ☐
Bac + 2 (DUT BTS)	6 ☐	6 ☐	6 ☐	6 ☐	6 ☐	6 ☐
Bac +2 (Université)	7 ☐	7 ☐	7 ☐	7 ☐	7 ☐	7 ☐
Bac + 3	8 ☐	8 ☐	8 ☐	8 ☐	8 ☐	8 ☐
Bac + 5	9 ☐	9 ☐	9 ☐	9 ☐	9 ☐	9 ☐

61. S'ils ont arrêté leurs études, cochez les cases correspondant à la dernière classe suivie

	col. 378	col. 379	col. 380	col. 381	col. 382	col. 383
En classe de 3ème	0 ☐	0 ☐	0 ☐	0 ☐	0 ☐	0 ☐
En CAP/BEP	1 ☐	1 ☐	1 ☐	1 ☐	1 ☐	1 ☐
En classe de seconde	2 ☐	2 ☐	2 ☐	2 ☐	2 ☐	2 ☐
En classe de 1ère ou Terminale générale	3 ☐	3 ☐	3 ☐	3 ☐	3 ☐	3 ☐
En classe de 1ère ou Terminale technologique	4 ☐	4 ☐	4 ☐	4 ☐	4 ☐	4 ☐
En classe de 1ère ou Terminale professionnelle	5 ☐	5 ☐	5 ☐	5 ☐	5 ☐	5 ☐
Bac + 2 (DUT BTS)	6 ☐	6 ☐	6 ☐	6 ☐	6 ☐	6 ☐
Bac +2 (Université)	7 ☐	7 ☐	7 ☐	7 ☐	7 ☐	7 ☐
Bac + 3	8 ☐	8 ☐	8 ☐	8 ☐	8 ☐	8 ☐
Bac + 5	9 ☐	9 ☐	9 ☐	9 ☐	9 ☐	9 ☐

62. Pour approfondir ce questionnaire, nous envisageons de réaliser des entretiens individuels.
Accepteriez-vous d'y participer ?

☐ 1. Oui ☐ 2. Non col. 384

Merci beaucoup de votre participation !

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2008.