

CYCLE ANNUEL
DES AUDITEURS

2023 / 2024

Co-produire l'orientation des élèves : parcours et réussite du lycée à l'université



“ Préface

La fin du printemps est en France toujours porteuse d'espoir – avec parfois son lot de désillusions. À l'heure où la plateforme Parcoursup délivre ses résultats aux lycéens et à leur famille, les auditeurs du cycle de l'IH2EF ont été invités – eux aussi – à « plancher » (selon l'expression consacrée) sur la question des dynamiques sociales et institutionnelles qui nourrissent les politiques d'orientation et les pratiques des personnels qui les accompagnent.

L'orientation scolaire est un processus sociologique s'il en est : s'il concerne la plupart des élèves à un moment de leur parcours, ce choix s'avère souvent déterminant dans les trajectoires sociales, dans une société où les positions demeurent fortement corrélées au diplôme et au niveau de diplôme, comme nous le démontrent année par année les travaux de l'Insee, de la DEPP ou encore de France Stratégie. À ce titre, il était naturel que les chercheurs en sciences sociales (en sociologie, en sciences politiques, en sciences de l'éducation, etc.) soient impliqués dans un cycle pour accompagner les travaux et les réflexions des auditeurs.

Comment imaginer l'orientation de demain sans prendre en compte le regard de la société ? La composition du groupe des auditeurs incarne parfaitement l'approche sociétale des enjeux actuels de l'orientation de ce cycle. On y trouve évidemment des personnels d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse ainsi que du ministère de l'Enseignement supérieur. Mais sans prétendre à une représentativité exhaustive, la richesse et l'originalité de ce groupe tient au fait qu'il y associe d'autres ministères, d'autres administrations et institutions publiques nationales ou locales ainsi que des acteurs associatifs et privés. Ce collectif singulier illustre la diversité des regards portés sur l'orientation entre formation et insertion professionnelle.

Cette question ne concerne d'ailleurs pas que le ministère de l'Éducation nationale. Le ministère de l'Agriculture, par le biais de l'immense réseau des établissements agricoles, des écoles vétérinaires et d'agronomie, ou encore le ministère des Armées, par le biais des Prytanées militaires et des écoles militaires, qui irriguent largement la haute fonction publique française ainsi que les grandes entreprises internationales, se trouvent également confrontés aux enjeux de l'orientation des élèves.

Penser l'orientation suppose de réfléchir à la nature même de ce processus d'orientation, à ses évolutions, à ses métiers, à ses pratiques, mais aussi au statut et à la nature même de ces enjeux d'orientation au sein de la « vieille maison » de la rue de Grenelle. Les historiens et les inspecteurs venus présenter la grande histoire de l'orientation, comme Jérôme Martin ou Michel Lugnier lors d'une des premières sessions du cycle à Poitiers, le soulignent : l'histoire de l'orientation revient à souligner les écarts et les proximités, entre une lecture où l'élève doit être formé comme un futur salarié (c'est-à-dire en fonction de la place qui sera la sienne sur le marché du travail et ses besoins), ou au contraire, selon des logiques propres à la formation, en termes de disciplines et de connaissances. C'est de cette tension que naissent les politiques d'orientation jusqu'à nos jours. Aux États-Unis, le débat n'est pas différent : « Former un citoyen revient ainsi à préparer son insertion professionnelle », tout autant qu'en France, il s'agit – pour les jeunes hommes de la fin du XIX^e siècle – d'assurer la transition entre « l'armée et le mariage ». Bref, l'orientation est affaire de transition et du rôle des pouvoirs publics dans cet ensemble. La sociologie n'est pas en reste sur ce point et il faut aussi souligner l'apport central – et salvé à juste titre – de la sociologue Agnès van Zanten, qui a notamment mis en évidence dans cet ensemble le rôle émergent des familles comme actrices de la régulation du passage du secondaire au supérieur, dont la nature varie selon le milieu et l'époque.

Ce sont tous ces enseignements – et foultitude d'autres – qui ont essaimé dans le cadre de ce rapport, porté avec passion et volonté de changement social par les auditeurs 2023-2024 de l'IH2EF. C'est aussi ce que le lecteur pourra y lire, dans 20 à 30 ans, comme une magnifique trace de l'état de la réflexion éducative à cette époque, dont on espère qu'elle aura un écho dans l'avenir des politiques éducatives.

Annabelle Allouch

Maîtresse de conférences, Université de Picardie-Jules-Verne,
chercheuse en résidence associée à l'IH2EF

Table des matières






Tour de France des auditeurs

2023 / 2024

Nicolas DESHAYES
Principal,
académie de Normandie (76)



Lionel LE GRUIEC
Inspecteur de l'Éducation nationale
information et orientation,
académie de Rennes (35)



Isaïe HELIAS
Chef de projet,
Université d'Angers (49)



Christophe HERLORY
Directeur du développement, société
coopérative d'intérêt collectif Terrecole,
Montrésor (37)




Alexandra WISNIEWSKI
Directrice générale adjointe, Réseau Canopé,
Poitiers (86)



Bruno FORESTIER
Inspecteur d'académie, inspecteur
pédagogique régional,
académie de Bordeaux (33)




Fabien CLEMENT
Secrétaire général, Institut supérieur
de l'aéronautique et de l'espace (ISAE-SUPAERO),
Toulouse (31)




Naïma MARENGO
Vice-présidente, Université de Toulouse
Directrice du SCUO-IP,
Institut national universitaire Champollion,
Albi (31)



Sarah DESCARGUES
Conseillère référendaire en service
extraordinaire, cour des comptes,
Paris (75)




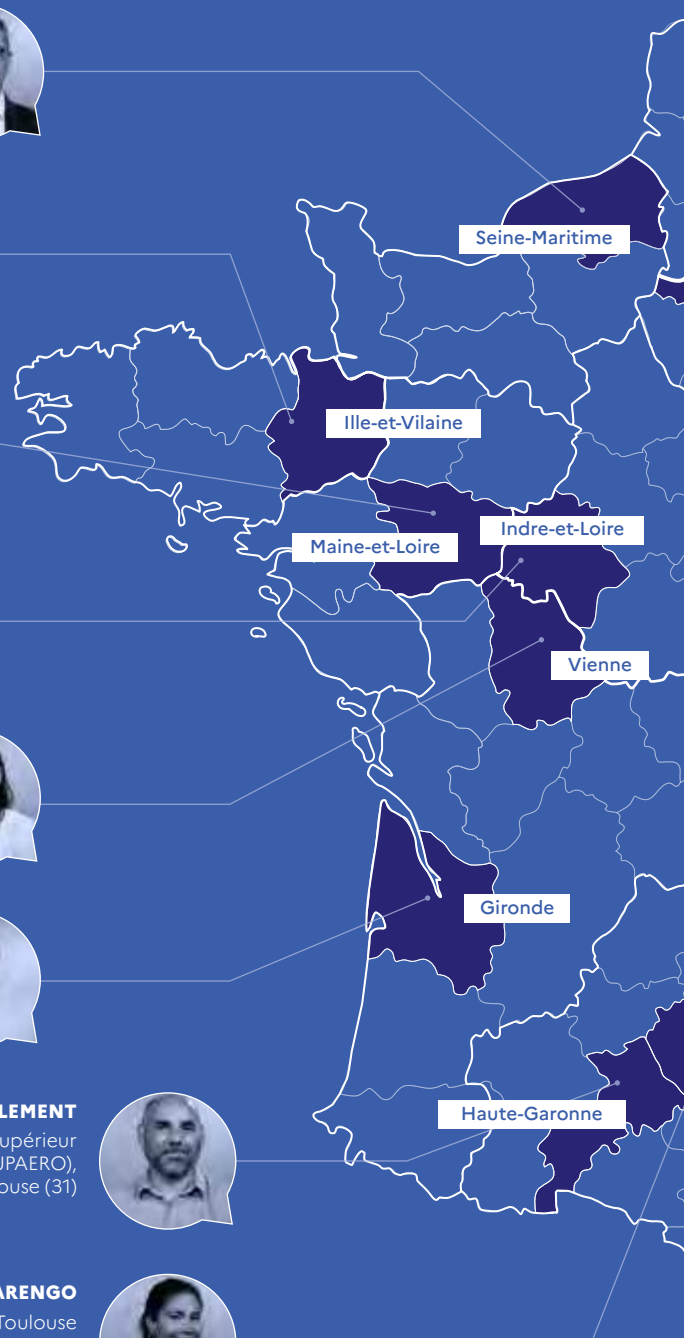
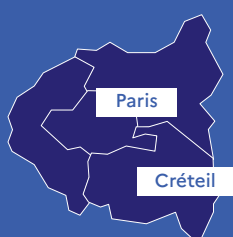
Patricia DOS SANTOS
Chargée de projet, ministère
de l'Enseignement supérieur et de
la Recherche,
Paris (75)



Nadia REZANA
Proviseure,
académie de Créteil (94)



Philippe LEBRETON
Chef du bureau de l'orientation et de la lutte
contre le décrochage scolaire, ministère de
l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
Paris (75)



Hakima BIDELHADJELA

Conseillère municipale déléguée,
commune de Villiers-le-Bel (95)



Christine LAUER

Inspectrice d'académie, directrice académique
adjointe des services de l'Éducation nationale,
académie de Lille (59)



Pascal CHAUMETTE

Directeur, startup d'État Diagoriente,
Lille (59)
(sessions 1, 2, 3, 4 et 6)



Denis HAMEL

Adjoint au chef de service académique
d'information et d'orientation,
académie de Reims (51)



Pascale LESTERLIN

Responsable département
apprentissage, GIP FCIP - CFA,
académie de Reims (51)



Camille FAUTH

Maîtresse de conférences,
vice-présidente déléguée transition
secondaire/supérieur, orientation,
Université de Strasbourg (67)



Xavier PERRIN

Commandant de la division des compétences
et de l'ingénierie pédagogique,
école des officiers de la gendarmerie nationale,
Melun (77)



Stéphane ARRU

Proviseur,
académie de Besançon (25)



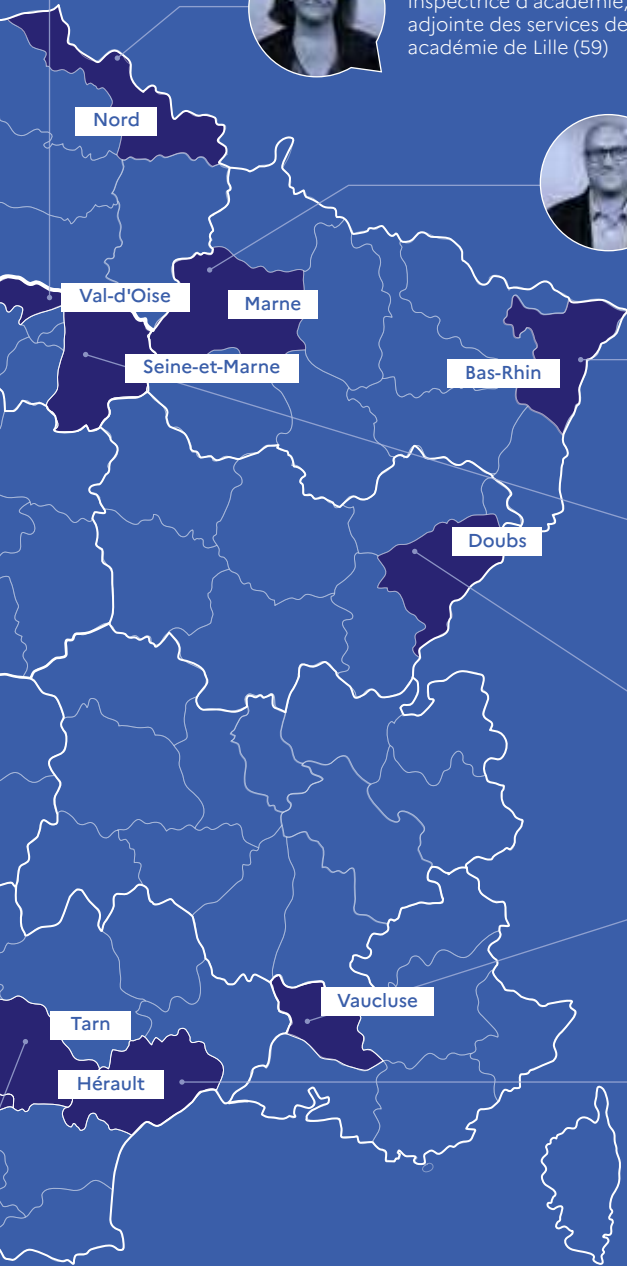
Ludovic BERNARD

Directeur du service d'accompagnement
à la formation, l'insertion,
la réussite et l'entrepreneuriat,
Université d'Avignon (84)



Arnaud SOBCZYK

Proviseur,
académie de Montpellier (34)



Sophie PETIT

Directrice adjointe à l'éducation,
France Télévisions,
Paris (75)



Stéphanie VIALLEFOND

Journaliste,
Paris (75)



Philippe RAIMBAULT

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche,
ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse ;
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; des Sports
et des Jeux Olympiques et Paralympiques,
Paris (75)



Peggy VICOMTE

Déléguée générale, association
Femmes@Numérique,
Paris (75)

Les chercheurs en résidence



Déconstruire la question de l'égalité fille-garçon au sein du processus d'orientation et penser autrement la mobilité des élèves ont été de très beaux chantiers.

Séraphin ALAVA

Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université Toulouse II Jean-Jaurès



Je réfléchis à la place des parents au sein de la communauté éducative et des politiques d'orientation vers l'enseignement supérieur.

Annabelle ALLOUCH

Maîtresse de conférences de sociologie à l'Université de Picardie-Jules-Verne.



Repenser la régulation de l'orientation au prisme du développement des capacités individuelles.

Thierry BERTHET

Directeur de recherche du CNRS au Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST)



De l'élaboration du programme du cycle à cette version finale du rapport, quelle belle aventure collective au cœur de l'orientation !

Cécile LECOMTE

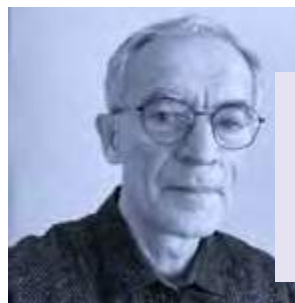
Enseignante, vice-présidente formation et orientation de l'Université de Rennes passionnée par la liaison secondaire-supérieur levier de la réussite, ancienne présidente de la Courroie.



Le cycle aura permis d'apprécier la réalité de la mise en œuvre du droit à l'orientation, de comprendre les freins à son effectivité et de mettre en lumière des projets innovants portés par des personnels dévoués à la réussite et à l'insertion professionnelle des élèves.

Raphaël MATTA-DUVIGNAU

Maître de conférences en droit public (UVSQ Paris Saclay), expert associé IH2EF, président de l'Observatoire du droit de l'éducation



Ce cycle est d'autant plus précieux, pour moi qu'il est très rare d'avoir de tels échanges, dans le domaine.

Bernard PROT

Maître de conférences en psychologie du travail, Inétop, CNAM

Introduction



Qui n'a jamais été confronté à la question « Sais-tu quel métier tu veux faire quand tu seras grand ? » lorsqu'il était enfant ?

Les premiers appels à la réflexion dans le domaine de l'orientation sont souvent formulés de manière très directe, associant clairement cette démarche à l'exercice futur d'une activité professionnelle. Cependant, avec le temps, ces interrogations deviennent moins explicites, plus nuancées et invitent chaque jeune à se pencher sur lui-même, sur son environnement, sur ses projets, afin d'être en mesure de prendre des décisions éclairées au moment opportun. Résumé de la sorte et vu à l'échelle individuelle, le processus peut sembler simple. En réalité, il est d'une complexité inouïe, tant il implique une multitude d'acteurs et de paramètres, et englobe des enjeux variés, qu'ils soient individuels, collectifs, sociétaux, économiques ou politiques. La politique d'orientation mobilise l'attention de trois ministères (sans oublier les ministères techniques, tutelles de certaines grandes écoles), d'un haut-commissaire et d'un secrétariat d'État, preuve de l'étendue de ses enjeux et de la nécessité d'une réflexion approfondie sur les parcours des jeunes et leur(s) réussite(s). Au cœur de ce processus, la transition du secondaire au supérieur est incarnée pour beaucoup par Parcoursup qui prend une place prépondérante et dépasse largement son rôle initial d'outil de gestion des flux. Il résume malheureusement parfois à lui seul la question de l'orientation.

Pour autant, les cadres législatifs et réglementaires nationaux, européens, voire internationaux, fixent une approche plus globale du sujet. Le code de l'Éducation, en son article D331-23 modifié par le décret n° 2019-218 du 21 mars 2019 définit l'orientation comme « le résultat du 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 participation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet. Ce processus est conduit avec l'aide des représentants légaux de l'élève, des personnels concernés de l'établissement scolaire, notamment l'équipe de direction, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire, et des personnels d'orientation. Le conseil régional et les acteurs des secteurs économique, professionnel et associatif qu'il mandate apportent leur contribution en organisant des actions d'information sur les métiers et les formations conformément au cadre national de référence établi conjointement entre l'État et les Régions. Ce processus prend appui sur le suivi du parcours scolaire de l'élève, qui inclut notamment l'évaluation de la progression de ses acquis, sur son information et celle de ses représentants légaux et sur le dialogue entre ces derniers et les membres de l'équipe éducative. Il se situe dans une perspective de développement des potentialités de l'élève et d'égalité d'accès des filles et des garçons aux formations. À l'échelle européenne, depuis la décision du Conseil européen, réuni à Lisbonne en 2000, de faire de l'Europe la « société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde d'ici 2010 »¹, l'orientation scolaire se trouve au premier plan des politiques éducatives des pays industriels. Au niveau international, l'Unesco définit ainsi l'orientation comme consistant à « mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études (...) dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité »².

Compte tenu du nombre d'acteurs cités explicitement dans l'article D331-23 susmentionné, la dimension de « coproduction » est inhérente au processus d'orientation et induit une probable complexité. En effet, plus les acteurs sont nombreux, plus les collaborations sont difficiles à construire et à mettre en œuvre en assurant à chacun son juste rôle. Le cadre prévoit également que la démarche s'inscrive dans le temps parce que les choix qui en résultent prennent leur source dans une réflexion qui mûrit au fil des années.

¹ Conseil européen (23 et 24 mars 2000). Conclusions de la présidence. Lisbonne : http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

² Unesco (1970). *Servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité*.

Notre cycle d'auditeurs s'est intéressé plus particulièrement à la période correspondant au continuum Bac -3/Bac +3. Le processus démarre toutefois bien avant puisque le premier palier d'orientation, que notre cycle n'a que peu observé, est en fin de troisième. Notre étude convoque deux notions importantes présentes dans l'intitulé même de notre sujet, les notions de parcours et de réussite. Les différents témoignages recueillis lors des sessions dans les différentes académies confirment le fait que les parcours de formation tendent vers plus de diversification et vers plus d'individualisation. Les dernières réformes (lycée professionnel, lycée général et technologique, loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, loi ORE) ont toutes convergé vers un élargissement du champ des possibles en matière de construction de parcours de formation et vers une adaptation aux situations propres à chaque individu. Ainsi, la notion de parcours linéaire, c'est-à-dire obtenir son baccalauréat en 3 ans et poursuivre dans l'enseignement supérieur sans rupture, sans bifurcation, tend à ne plus être la référence. De ce fait, la notion de réussite doit également être interrogée, le cadre de référence initial pour l'apprécier étant lui-même bousculé par le caractère continu que tend à prendre le processus d'orientation. En outre, la réussite peut être perçue de façon très différente selon que l'on se place du point de vue de l'État, des Régions, des jeunes, de leurs parents, des professeurs, chacun assignant des objectifs différents à l'orientation.

Pour mieux appréhender les enjeux actuels liés à la co-production de l'orientation des élèves, il convient de jeter un œil dans le rétroviseur. En effet, si le pluralisme institutionnel en matière d'orientation est assumé par les pouvoirs publics, cela s'explique par les dysfonctionnements et défaillances (reproduction des inégalités sociales, accompagnement insuffisant des élèves, complexité du système) attribués à l'orientation jusqu'à un niveau international. La résolution du 21 novembre 2008 du Conseil de l'Union européenne³ fait écho à la nécessité de considérer l'orientation comme un processus continu qui ne se joue ni au temps exclusif de l'École ni à celui de l'Emploi. En France, l'orientation se développe au gré des évolutions économiques et sociétales. Elle est ainsi marquée par de grands moments et des conceptions dont elle a du mal à se défaire. Ainsi, l'orientation se pense d'abord dans les familles dans une logique souvent domestique et sociologiquement marquée. À ses débuts, des déterminismes sociaux enfermaient garçons et filles dans une reproduction des destins professionnels parentaux.

Par la suite, les réalités économiques et sociales du début du xx^e siècle ont fait évoluer le modèle vers une approche psycho-socio-médicale de l'orientation⁴, avec un diagnostic des aptitudes et une recherche sociale de la bonne place pour l'individu adéquat. Cette conception adéquationniste a rapidement laissé poindre la confusion entre sélection et orientation. La constitution de la v^e République a encouragé la mise en place d'une orientation à vocation humaniste. L'orientation professionnelle est alors entrée dans les établissements scolaires pour équilibrer démocratisation et gestion des flux et permettre à tout un chacun d'aspirer à un meilleur avenir. L'orientation, devenue sujet scolaire, a hérité de la mission de sélection professionnelle des travailleurs et a endossé un rôle éducatif⁵. Au début des années 1970, le système d'orientation continue de présenter des lacunes : il informe insuffisamment, il fonctionne avec peu d'efficacité. Une réorganisation de l'orientation multiplie les services (centres d'information et d'orientation, cellule d'accueil et d'orientation des étudiants, Onisep) et les procédures d'affectation et de décision, contribuant à la complexification du système. Dans les années 1980, l'État poursuit la réfection de l'architecture du système éducatif secondaire et le développement de l'enseignement supérieur (loi Savary de 1984). Dans cette dynamique, la loi du 10 juillet 1989 intègre clairement au code de l'Éducation le droit à l'information sur les enseignements et les professions et au conseil en orientation. Toutefois, la mise en œuvre effective de ce droit n'advient qu'à la décennie suivante. Placer l'individu au centre du processus d'orientation ne va pas de soi, car les aspirations individuelles se heurtent finalement à des considérations « historisées » (régulation des flux, réponse aux besoins économiques de la société). Depuis les années 2000, sous l'impulsion de l'Union européenne, les politiques d'éducation entendent accompagner tous les individus, quel que soit leur âge, dans la construction d'un parcours au cours duquel ils se formeront, travailleront et auront appris à s'adapter aux transitions. Ce changement d'approche constitue une rupture avec la spécialisation de la prise en charge des publics, avec les temporalités spécifiques des institutions d'enseignement, mais aussi avec une traditionnelle linéarité des parcours. Une orientation des élèves et des étudiants, investie comme un accompagnement, conduit alors forcément à une négociation entre l'accompagné et l'accompagnateur, entre le conseiller et le prescripteur et, ultimement, entre l'individu qui demande et l'institution qui commande.

³ Conseil de l'Europe (21 novembre 2008). *Résolution du Conseil sur « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie ».*

⁴ Wallon, H. (1930) cité par Danvers, F. (2017). *S'orienter dans un monde en mouvement*. Paris : L'Harmattan.

⁵ Rapport thématique annuel de l'IGESR (2020). *L'orientation, de la quatrième au master*.

Introduction

Les acteurs de l'orientation sont nombreux et variés, reflétant l'ampleur de ce processus. Lors de nos auditions, nous en avons rencontré une diversité remarquable sans pour autant prétendre à une exhaustivité. Nous avons eu l'opportunité d'échanger avec des représentants de tous les échelons de la chaîne managériale des ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR), offrant ainsi une vue d'ensemble des initiatives et des politiques mises en œuvre à différents niveaux. De plus, les professionnels de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse des universités, des grandes écoles ou d'autres institutions, ont également été représentés lors de nos auditions, nous permettant de comprendre leurs enjeux et leurs contributions à l'orientation des jeunes. Parallèlement, nos échanges ont associé des acteurs essentiels tels que les collectivités territoriales, les services préfectoraux, les opérateurs de l'État et les associations de professionnels (l'APsyEN⁶, le réseau FCU⁷ ou la Courroie⁸ par exemple), soulignant l'importance de la collaboration entre les différents partenaires dans la mise en place de politiques d'orientation efficaces et adaptées aux réalités locales et nationales. En outre, les différentes directions du MEJ et du MESR⁹ ont apporté leur expertise et leur soutien pour observer les parcours des jeunes. Malgré les efforts pour embrasser la diversité des acteurs impliqués dans le processus d'orientation, tout au long de notre parcours, hormis une fédération de parents, nous n'avons pu rencontrer directement aucune famille et qu'un nombre limité d'élèves et d'étudiants, parfois peu représentatifs. Ce constat révèle la relation plutôt distante entre les acteurs institutionnels de l'orientation et les usagers du système éducatif. Par ailleurs, les rares acteurs du monde économique que nous avons rencontrés sont souvent intervenus au titre de leur engagement dans des actions et dispositifs ponctuels qui visent à répondre à des problématiques de recrutement. Cela nous a confirmé que les relations entre le monde éducatif et le monde du travail restent à renforcer.

Nos auditions ont révélé un engagement manifeste de tous les acteurs rencontrés, fortement impliqués dans le processus d'orientation. Nous souhaitons les remercier et les féliciter pour leur investissement. Elles ont également soulevé des questions qui seront explorées en détail dans ce rapport. L'orientation des élèves, depuis le lycée jusqu'à l'enseignement supérieur, représente un défi complexe nécessitant une approche nuancée. La conception de parcours

individuels au sein du cadre institutionnel représente un enjeu crucial. **Comment concilier les aspirations individuelles de chaque élève avec les objectifs définis par les politiques publiques en matière d'orientation ?**

Par ailleurs, assurer une orientation efficace et équitable demeure une préoccupation majeure pour l'État, notamment face à la persistance des inégalités, qu'elles soient de genre, sociales ou territoriales. **Les ressources allouées à cet effet répondent-elles véritablement aux besoins des élèves visés par ces politiques d'orientation ?**

La coordination entre les différents acteurs impliqués dans le processus d'orientation revêt une importance capitale pour assurer l'efficacité des politiques publiques dans ce domaine. La question des périmètres d'intervention et de la répartition des responsabilités reste en suspens, nécessitant une clarification urgente.

En outre, la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel souligne l'importance d'une gouvernance cohérente en matière d'orientation. **Comment harmoniser les objectifs poursuivis à différents niveaux par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et les acteurs locaux ?** Cette question nécessite une attention particulière afin de garantir des transitions fluides et efficaces pour les élèves à toutes les étapes de leur parcours académique et personnel.



⁶ Association des Psychologues et de Psychologie dans l'Éducation nationale.

⁷ Formation Continue à l'Université (FCU).

⁸ Conférence en Réseau des Responsables de l'Orientation et de l'Insertion professionnelle des Étudiants (Courroie).

⁹ DGESCO, DEPP, DGEIP, SIES.

Les rencontres organisées durant notre cycle d'auditeurs ont contribué à notre compréhension de ces enjeux complexes ainsi qu'à l'élaboration d'une réflexion articulée en deux parties.

La première se structure autour de trois axes :

- le premier est consacré à l'action publique nationale en matière d'orientation. Il sera l'occasion d'aborder les questions de gouvernance, de territorialisation et de réglementation qui organisent le processus d'orientation ;
- le second sera dédié à l'accompagnement des jeunes dans la construction de leur projet d'orientation et permettra d'observer comment les différents acteurs s'investissent dans celui-ci ;
- le troisième s'intéressera à l'une des finalités du parcours de l'individu, c'est-à-dire l'entrée sur le marché du travail et questionnera les besoins du monde socio-économique au regard des aspirations individuelles.

Parce que l'intérêt de ce rapport repose sur la pluralité des regards qui composent notre collectif, nous avons souhaité consacrer une deuxième partie à des travaux thématiques issus de nos observations et rédigés par petits groupes de deux ou trois auditeurs. Ils visent à apporter au lecteur un éclairage complémentaire à la réflexion globale conduite dans la première partie.

Les auditrices et auditeurs représentent une riche diversité d'horizons professionnels, allant des membres des deux principaux ministères en charge du système éducatif à des représentantes et des représentants d'autres administrations ou de la société civile. Ces regards croisés, souvent complémentaires, ont ouvert des perspectives variées. Ils ont favorisé l'émergence de pistes de réflexion et d'amélioration que le lecteur pourra retrouver au fil de sa lecture comme autant de conseils ou de recommandations susceptibles de l'aider ou de l'inspirer dans son action, quelles que soient sa place ou sa fonction dans le paysage de l'orientation.



Co-produire l'orientation du lycée à l'université



1. Une gouvernance de l'orientation est-elle enfin possible ?

Les politiques publiques éducatives constituent un domaine de l'action publique parfaitement identifié et souvent au cœur de l'agenda médiatique. Il n'en va pas nécessairement de même s'agissant des enjeux adjacents d'orientation et d'insertion professionnelle, cette dernière n'étant par exemple reconnue comme une mission de service public des établissements d'enseignement supérieur que depuis la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. Cette reconnaissance tardive illustre la difficulté à émanciper ces questions, nées au XIX^e siècle autour de l'enseignement technique, de l'emprise des acteurs et politiques de l'emploi pour en faire des enjeux du système éducatif. Pourtant, nos rencontres dans les académies montrent bien que ces deux questions – orientation et insertion professionnelle – ne sont pas dissociables de la construction de parcours individuels de formation, elle-même indispensable à l'individu citoyen et à la société dans une économie de la connaissance.

Le pilotage de l'action publique dans ces domaines mérite donc une attention particulière, aux diverses échelles – européenne, nationale et locale – auxquelles il se déploie. Il faut en effet interroger la structuration et la cohérence de ces politiques publiques, mais aussi les rôles et responsabilités allouées aux acteurs (professionnels publics et privés de la formation et de l'orientation, acteurs économiques et institutionnels...). C'est ainsi que divers étonnements peuvent émerger, s'agissant tout d'abord du cadre européen dans lequel se déploie la politique nationale (1), mais surtout du contenu (2) et de l'organisation (3) de la politique nationale d'orientation.



a. Des politiques publiques éducatives nationales sous influence européenne ?

Les traités constitutifs ne confèrent à l'Union européenne aucune compétence propre dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Ce sont donc des initiatives intergouvernementales qui ont permis de construire des dispositifs, dont l'importance se révèle en pratique fondamentale, notamment pour encourager la mobilité des apprenants et des travailleurs. Tel est le cas avec le processus de Bologne qui pose les bases de la reconnaissance mutuelle des diplômes (structuration commune en trois cycles, Licence/Master/Doctorat, en 3/5/8 ans ; système européen de transfert de crédits ECTS), les programmes Erasmus+ qui facilitent et financent les échanges internationaux ou encore le dispositif Euroguidance qui permet aux professionnels de l'orientation, ainsi qu'aux élèves et étudiants, de disposer de ressources sur les études, les stages et les programmes éducatifs en Europe. L'encouragement aux mobilités, vectrices de dynamisme du marché du travail et de développement économique, est donc au cœur de la politique européenne et vient indirectement influencer sur les politiques éducatives nationales, réduisant la souveraineté en ce domaine.

Ces initiatives sont de réels succès, en ce qu'elles permettent à la fois d'incarner l'action européenne et de développer l'interculturalité au bénéfice des citoyens. L'usage des mobilités Erasmus dans les lycées professionnels à La Réunion illustre également la possibilité de mobiliser et d'émanciper des élèves par des dispositifs nouveaux et valorisants. Elles devraient donc être mieux intégrées et assumées en tant qu'outils d'action à l'échelle européenne. En outre, une dynamique européenne se déploie, par exemple, sur la question des micro-certifications. Elle est susceptible d'influer sur les politiques nationales et de remettre en cause la place et le rôle essentiel des diplômes dans certains États.

Cette ambition européenne paraît nécessaire dans un monde globalisé, dans lequel la liberté de circuler est fondamentale. Elle peut fonder et renforcer une politique nationale, dont l'un des principaux enjeux est de garantir l'équité entre les territoires au bénéfice des élèves et étudiants, qui ne sauraient être enfermés dans leur département ou région d'origine.



Recommandation

Alors que le président de la République a énoncé dans son second discours de la Sorbonne le 25 avril 2024 que « la ressource la plus rare est le capital humain, les talents. Et c'est pourquoi cette politique de formation, de recherche et d'enseignement supérieur est absolument déterminante pour notre Europe », il serait logique que la France promeuve une européanisation explicite de l'ensemble des politiques publiques éducatives en proposant leur intégration dans le champ des traités européens pour conférer une compétence à l'Union européenne en ce domaine, en s'appuyant sur le succès des initiatives existantes.





b. Les non-choix de la politique nationale d'orientation

Bien que prévues dans les textes, les heures dédiées à l'orientation au collège et au lycée ne sont pas garanties car elles ne sont pas spécifiquement financées. De ce fait, de grandes disparités existent d'un établissement à l'autre et d'un territoire à l'autre. En effet, ni les PsyEN – trop peu nombreux –, ni les enseignants – trop peu formés – ne peuvent endosser seuls la responsabilité d'une telle mission. Nous avons néanmoins observé des initiatives locales visant à mieux former les personnels. Le Diplôme Universitaire (DU) éducation et coopération pour l'orientation réussie des élèves (Eclore) mis en place à l'Inspé de Lille – Hauts-de-France en est un exemple intéressant. Ainsi dépendante du bon vouloir et de la motivation de certains professeurs, souvent aguerris, de personnels de direction concernés, et de projets territoriaux sources de financement et d'initiatives, la mission orientation telle qu'assurée à ce jour dans les établissements ne permet pas toujours une offre de service d'égale qualité conformément à la promesse républicaine.

La comparaison avec le Portugal est, à ce titre, édifiante tant la place occupée par les psychologues dans les établissements est différente de celle qu'ils ont dans les nôtres. En effet, en couvrant à la fois la discipline, le bien-être, la santé mentale et l'orientation, les psychologues scolaires portugais, nombreux et reconnus, jouent un rôle socialement accepté et respecté pour la projection des jeunes dans l'emploi et la formation. Certes, la prégnance des tests psychométriques est discutable, mais le modèle portugais offre un exemple de politique publique assumée et lisible car adossée à un corps de métier identifié. Ces choix sont également associés à une culture de l'évaluation qui permet de piloter un système bien analysé.

Par ailleurs, la loi de 2018, en dispersant la compétence entre l'information confiée aux Régions et l'orientation elle-même qui demeure de la responsabilité de l'État, a renforcé un flou, une ambiguïté. Les Régions demandent à le dissiper en récupérant la compétence pleine et entière alors que l'État l'entretient par des appels à projets (AAP) destinés à faire émerger des projets et solutions innovantes, tels qu'observés dans plusieurs académies. Ce faisant, non seulement il ouvre un « marché » à des prestataires bénéficiaires de financement public via le programme d'investissements d'avenir (PIA) « Mooc et solutions numériques », mais il place également quasiment en concurrence les différents territoires lauréats du PIA « dispositifs territoriaux pour l'orientation » (DTO), sans parler des territoires sans PIA qui manquent alors de moyens pour déployer une politique ambitieuse.

À l'échelle nationale, il est aussi frappant, en miroir, de voir que des initiatives intéressantes, telles que Suptracker – un site gratuit et indépendant qui permet de consulter

les données officielles sur le recrutement des formations –, restent livrées à elles-mêmes. Le projet est pourtant porté par deux personnes en lien avec des services compétents de l'État – SIES, DEPP, Parcoursup – et s'inscrit de manière non marchande dans le champ à forts enjeux de l'information des familles quant aux formations proposées. La difficulté à intégrer ce type d'initiatives dans l'écosystème public d'orientation est significative de l'absence de prise de décision.

En France, par ces différents non-choix, l'État ne sécurise pas la décision des familles. Celles-ci sont alors tentées par l'offre démultipliée de *coachs* en orientation face à une information illisible, étant craintives de la logique de flux portée par les conseils de classe et personnels de direction, incarnée par le visage symptomatique des plateformes d'affectation. Dans un système où l'objet éducation au sens large devient de plus en plus concurrentiel, nous assistons à une multiplication des offres de formation privées. Les écoles privées du supérieur sont peu contrôlées, et leurs formations n'offrent pas toujours une garantie de certification. Leur capacité à faire réussir les étudiants (la qualité de la formation dispensée est régulièrement remise en cause) et les certifications qu'elles promettent (des « mastères », des « Bachelors ») aux intitulés parfois trompeurs n'offrent pas de garanties suffisantes (cf. « Diplômes et certifications : améliorer la régulation pour sécuriser les parcours de formation », p. 46).

Une autre forme de non-choix explique les insuffisances de France Compétences, l'établissement public administratif qui, depuis 2018, régule le marché de la formation et de la compétence. Placé sous la tutelle de quatre ministères (Travail, Comptes publics, Éducation nationale, Enseignement supérieur et Recherche), cet organisme étudie, enregistre et certifie les diplômes proposés entre autres par les écoles privées et participe à la régulation du marché de l'éducation en France, avec exigence sur le contenu proposé : l'enregistrement au RNCP des titres et diplômes n'est accordé qu'à 20 % des demandes qui lui sont présentées. Toutefois, dans les territoires régionaux, de nombreux centres de formations ou écoles apparaissent (et disparaissent parfois du jour au lendemain), sans demander une certification à l'État, leurrant les élèves et étudiants sur le bien-fondé et les débouchés des parcours proposés.

Comment se repérer au sein de cette offre de formations pléthorique proposée aux lycéens qui doivent faire un choix sur leur parcours futur dans le maquis du supérieur ? Les salons de l'orientation sont souvent organisés par des groupes de médias privés, qui font payer cher un

droit d'entrée aux écoles du supérieur, ces dernières en profitant pour faire leur publicité et n'offrir qu'une vitrine à des lycéens ou étudiants perdus. Dans de nombreux territoires, les salons de l'orientation privés se multiplient, au bénéfice du désengagement du service public de l'Éducation nationale, laissant libre cours à une concurrence féroce et peu régulée, et à la présence de banques proposant des prêts pour financer de futures études coûteuses. Lorsque les Régions organisent ces salons, comme nous l'avons constaté à La Réunion, les mêmes écueils sont relevés, corroborant ainsi les analyses des chercheurs et des responsables ministériels rencontrés.



c. Une carence de pilotage, qui handicape les acteurs de l'orientation

Réparties entre les ministères du Travail, de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, les questions de l'orientation et de l'insertion professionnelle ne bénéficient pas d'un chef de file clairement identifié. Cette absence de pilotage politique nationale favorise la multiplicité des acteurs. Certains de ces acteurs, ministères, rectorats, opérateurs – Onisep, universités, EPLE –, Régions, Départements via l'ASE, acteurs socio-économiques comme des *start-up* d'État, développent leur propre stratégie sans toujours se soucier de la cohérence de l'ensemble ou des outils déjà existants, chacun développant bien souvent sa propre plateforme numérique.

La Mission d'orientation du scolaire vers le supérieur (MOSS) a été créée pour coordonner la mise en œuvre des procédures de préinscription dans le 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur et l'accompagnement des usagers (élèves, familles, équipes pédagogiques) dans l'orientation du secondaire vers le supérieur. Elle intervient cependant principalement auprès des acteurs académiques et elle a rarement été évoquée lors des sessions en académie. L'impact réel des actions de cette mission semble donc faible, la mission jouant un simple rôle de régulateur de Parcoursup.

La loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel de 2018 a retiré aux Régions la compétence relative à l'apprentissage. Dans le même temps, elles se sont vu attribuer la compétence d'information sur les métiers et les formations, l'orientation scolaire demeurant une compétence d'État. À l'évidence, les Régions n'ont pas



Recommandation

Une nouvelle loi sur l'orientation semble nécessaire pour conduire une politique publique volontariste assumant des choix de pilotage sur le rôle des acteurs de l'orientation, notamment les PsyEN, et la répartition des moyens.

toutes appréhendé cette responsabilité de la même manière : leurs objectifs ne sont pas les mêmes et elles n'en sont pas au même degré d'avancement (cf. « *Les jeunes face aux défis de la mobilité : un angle mort des politiques publiques pour l'orientation ?* », p. 59, et les constats opérés lors des visites en académie). En l'absence d'évaluation de la loi, nous ne disposons pas d'éléments permettant de juger de son efficacité, hormis le développement de l'apprentissage, particulièrement dans l'enseignement supérieur privé. Aussi est-il difficile, notamment au regard des différences d'appropriation de la compétence par les Régions sus-évoquées, de suivre l'association des Régions de France qui, lors de notre audition, revendique la responsabilité complète de la compétence d'orientation. Le système ne peut pas faire l'économie d'une évaluation globale à l'échelon national, afin de déterminer si la répartition des rôles établie en 2018 garantit la cohérence et l'efficacité d'une gestion prévisionnelle de l'emploi, des effectifs et des compétences (GPEEC) de la Nation. Cette carence est d'autant plus regrettable que les services sont dotés d'indicateurs mobilisables sans délai pour mener à bien l'évaluation.





Recommandation

Développer une évaluation de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel et utiliser l'évaluation des projets PIA afin de proposer la suppression des dispositifs inefficaces, la généralisation des bonnes pratiques et les ajustements nécessaires.

À ce titre, la désignation d'un chef de file de l'orientation et la clarification de la répartition des rôles entre les acteurs (notamment par rapport aux Régions) semblent indispensables.

Ces difficultés de gouvernance sont d'autant plus importantes qu'elles entraînent des répercussions sur les acteurs de l'orientation. En effet, la compréhension des procédures d'orientation, déjà rendue complexe, doit s'adapter aux réformes, aux procédures nouvelles et à l'apparition de dispositifs qui amènent à des modifications incessantes (transformation de la voie professionnelle, puis réforme du lycée professionnel, changement des référentiels et des noms des diplômes, remplacement d'APB par Parcoursup). Cette complexité n'est pas sans conséquences puisque nous observons que les différents acteurs de l'orientation rencontrent une difficulté à travailler ensemble, et cela au détriment des élèves et de leurs familles.

Ainsi, par exemple, la mise en place par le gouvernement, à la rentrée 2023, de temps de découverte des métiers à partir de la cinquième n'a été soutenue que par la mobilisation de professeurs volontaires rémunérés dans le cadre du pacte enseignant. Aucun autre moyen spécifique permettant de s'assurer de la mise en œuvre effective de ces temps dans tous les établissements et pour tous les élèves n'a été alloué.

Les échanges avec France Compétences montrent que dans un monde qui va de plus en plus vite, de nouveaux métiers émergent et de nouveaux modèles se font jour.

Ces évolutions rendent difficile le travail de découverte de métiers, notamment pour ceux qui n'existent pas encore. De plus, les interventions de professionnels dans les établissements sont souvent le fait de branches professionnelles structurées, ce qui obère une part importante des métiers possibles et des différents types d'entreprise,

petites et moyennes. Ainsi, cette découverte peine à se mettre en place dans les collèges. L'exemple portugais dans lequel la découverte des métiers n'est pas abordée ne semble pas pour autant poser de difficultés aux professionnels, aux parents ou aux élèves en termes de parcours.

Plus globalement les professionnels qui semblent pâtir le plus de cette situation sont les PsyEN, alors qu'ils ne sont ni décideurs ni responsables des procédures et des places disponibles en formation. Cette situation génère chez certains d'entre eux un mal-être qui se traduit par une posture défensive. Nombre d'acteurs de l'orientation ont exprimé cette difficulté lors de nos rencontres. Elle peut notamment s'illustrer par l'évolution portée par le décret statutaire du 1^{er} février 2017, qui a positionné les PsyEN Éducation développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle (PsyEN EDO) dans un entre-deux entre l'orientation et la santé mentale générant des attentes qui diffèrent selon les établissements dans lesquels ils exercent (*Les PsyEN EDO*, rapport n° 22-23 253B, IGESR). Agnès van Zanten, sociologue de l'éducation, confirme la difficulté rencontrée par ces professionnels. Elle évoque en parallèle les nouvelles missions dévolues aux enseignants concernant l'orientation, ce qui contribue à un brouillage des responsabilités. Nos échanges lors des sessions montrent combien, au-delà des textes, c'est avant tout un engagement individuel qui conduit aujourd'hui les personnels à investir la mission d'orientation. Ainsi, le flou constaté dans la répartition des compétences pour la définition des politiques publiques se duplique au niveau des acteurs de l'orientation eux-mêmes. En outre, tous ceux rencontrés dans les académies, notamment les élèves eux-mêmes à Grenoble, s'accordent pour constater que les outils et autres plateformes sont légion, alors que l'humain capable d'amener l'élève à la réflexion manque.



Recommandation

Doter chaque établissement d'un temps de présence de personnels suffisant pour accompagner les élèves et garantir l'effectivité des heures dédiées à l'orientation.





2. L'accompagnement à l'orientation, des pratiques hétérogènes et une réalité contrastée

Depuis la résolution européenne du 21 novembre 2008 visant à mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation, de nombreux pays européens mettent en œuvre un accompagnement à l'orientation dans le cadre d'une démarche éducative. En France, différentes mesures se sont succédé avec continuité depuis 2009 malgré les alternances politiques. Parcours de découverte des métiers et des formations en 2009, parcours Avenir en

2015, horaires dédiés à l'orientation et plan étudiants en 2018, découverte des métiers depuis 2023, tous ces dispositifs d'accompagnement poursuivent l'objectif de permettre aux élèves de faire des choix d'orientation éclairés tout au long de leur parcours de formation puis de leur vie professionnelle. Quelle est la réalité de cet accompagnement que nous avons constatée sur le terrain et pour quelle efficacité ?



a. La liberté de choix dans l'accompagnement des élèves : mythe ou réalité ?

Il y a, sous-jacent à la liberté de choix, un dilemme qui traverse l'orientation : s'agit-il de réguler la demande au regard des places disponibles ou de promouvoir des dispositifs qui, en aidant au choix, vont permettre à l'élève de dessiner son projet d'études et professionnel ?¹⁰

Les auditions conduites au Portugal montrent que ce pays a tenté de concilier les deux en instituant un pilotage de son système d'enseignement par les résultats sans renoncer à mettre en œuvre un accompagnement des élèves. Une agence d'État¹¹ a, parmi ses compétences, celle du traitement et du partage des informations générées par l'analyse des résultats des évaluations organisées à trois moments de la scolarité entre le premier et le troisième cycle (équivalent du Brevet des collèges). Au lycée, l'enseignement s'organise différemment selon que l'élève prévoit de poursuivre ses études, ou d'entrer dans le monde professionnel. Les résultats aux examens nationaux déterminent finalement son orientation. L'université publique est sélective tandis que l'offre du privé permet des deuxièmes choix.

Ce pilotage par la performance est accepté par les familles car, parallèlement, le choix d'un enseignement par *curriculum* centré sur le parcours de l'élève est la règle dans les établissements organisés en « cités scolaires » et qui jouissent d'une autonomie renforcée (chaque

établissement peut décider librement de l'utilisation de ses heures, hors portugais et mathématiques, dans la limite de 25 % des horaires définis nationalement). La confiance avec les familles est entretenue par l'évaluation externe des établissements rendue publique et par le déploiement d'un corps de psychologues scolaires dont les interventions, intégrées dans le temps scolaire, semblent garantir chez l'élève une meilleure connaissance de lui-même et, dans tous les cas, favoriser l'acceptation des décisions rendues à l'issue du test national.

Mais ce pilotage suffit-il à sécuriser les choix d'orientation ?

En France, l'accompagnement à l'orientation est développé pour tous les élèves dans tous les parcours, dès le collège, afin de donner un égal accès aux informations et aux formations¹². Cet accompagnement sur les choix d'orientation au lycée général et technologique s'est adapté à la réforme du baccalauréat pour faciliter l'identification des spécialités¹³ propices à favoriser l'intégration dans le supérieur après la formulation des vœux sur Parcoursup. La majorité des formations de l'enseignement supérieur publie des recommandations sur Parcoursup¹⁴ sans exiger – comme il se doit – une combinaison de spécialités en particulier. Toutefois, les attentes du supérieur ne semblent pas s'être adaptées à ce nouveau cadre. Les exigences des concours

¹⁰ IGÉSR (2020). *L'orientation : de la quatrième au master*, rapport thématique annuel.

¹¹ IAVE (Institut d'évaluation pédagogique).

¹² Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

¹³ L'Onisep met à la disposition des élèves de seconde l'application [Horizons21.fr](https://horizons21.fr), afin de tester les combinaisons d'enseignements de spécialité et les domaines de formation et de métiers sur lesquels cela peut déboucher.

¹⁴ Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche annonce, le 16 mai 2024, le lancement d'un site d'entraînement pour que les lycéens se préparent « sereinement » à la phase d'admission de Parcoursup : <https://entrainement.parcoursup.fr>

aux grandes écoles n'ont pas évolué et le suivi de la spécialité Mathématiques demeure incontournable pour la plupart d'entre eux. Constatant une démotivation de certains de leurs élèves confrontés à des difficultés auxquels ils ne pouvaient pas être préparés, les enseignants de classe préparatoire rencontrés à Toulouse nous ont dit être contraints d'organiser des cours de remise à niveau en mathématiques.

Les parcours d'accompagnement mis en œuvre à l'université semblent mieux répondre aux fragilités de certains étudiants de L1 qui semblent encore peu assurés de leur choix d'orientation. L'université du Littoral Côte d'Opale (Ulco) propose des tests de positionnement, invite ceux qui n'ont pas souhaité passer ces tests à des rendez-vous individuels ou collectifs au SUAIOIP, propose en première année la possibilité de « changer de filière » jusqu'en octobre ou encore un DU tremplin pour les étudiants qui ne se retrouvent pas dans les formations qu'ils ont initialement choisies. Ces réponses traduisent la volonté des acteurs de mieux accompagner les parcours de formation des jeunes.

Enfin, l'efficacité de l'accompagnement dans les choix d'orientation peut aussi être interrogée au regard de la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques. Marianne Blanchard et Philippe Lemistre, rencontrés à Toulouse, ont livré une étude¹⁵ qui met en évidence les nombreux filtres à travers lesquels les filles s'éloignent des mathématiques (notamment en fin de seconde GT, fin de première puis lors des vœux sur Parcoursup). Ils constatent ainsi que, plus nombreuses à choisir la spécialité SVT, les filles sont plus représentées à l'université et notamment en PACES (Préparation commune aux études de santé) et moins souvent vers les sciences et sciences appliquées (cf. « L'égalité filles-garçons dans le parcours d'orientation, de l'intention à l'action », p. 49).

Derrière la liberté de choix offerte aux élèves du lycée se cache donc la question du *continuum* entre enseignement secondaire et supérieur et la nécessité de renforcer l'accompagnement à partir de la classe de seconde et jusqu'en première année du supérieur.



b. Un collectif au service de l'accompagnement des élèves dans leur parcours d'orientation : un pari non abouti

La France a fait le choix de faire intervenir une multiplicité d'acteurs dans le processus d'accompagnement des jeunes à l'orientation au sein de chaque établissement¹⁶.

Dans l'enseignement secondaire, les psychologues de l'Éducation nationale, l'ensemble des professeurs, avec un rôle spécifique dévolu aux professeurs principaux¹⁷, et les CPE sont mobilisés autour de l'équipe de direction. Dans l'enseignement supérieur, des chargés d'accompagnement, d'orientation et de suivi des étudiants intervenant au sein des Services communs universitaires d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP), ainsi que des professeurs volontaires accompagnent les étudiants dans l'élaboration de leur parcours de formation.

Or tous n'investissent pas cette mission avec le même engagement, avec le même niveau de connaissance et avec une vision claire et partagée sur leurs missions.

Une étude présentée lors de notre session à Lille par Paul Lehner, maître de conférences à l'Inspé, menée auprès d'enseignants et de proviseurs¹⁸, montre que la politique de l'établissement et la posture des professeurs principaux sont essentielles dans l'accompagnement à l'orientation des élèves. Certains établissements ont un engagement minimal, d'autres mettent à disposition les informations disponibles, d'autres encore inscrivent l'accompagnement à l'orientation dans leur projet d'établissement.

Les auditeurs ont pu échanger avec des professeurs inscrits à un DU dédié à l'accompagnement des élèves à l'orientation dans les Hauts-de-France. Ces derniers sont particulièrement investis dans ce champ de leur activité professionnelle mais plusieurs dénoncent cependant le fait d'être isolés sur la question au sein de leur établissement. Dans un lycée de Dunkerque, l'accompagnement à l'orientation des élèves relève d'un cadre clair, instauré par le proviseur. Les classes de seconde bénéficient de deux professeurs principaux et un programme annuel¹⁹

¹⁵ Blanchard, M. et Lemistre, P. (2023), Bacheliers et bacheliers scientifiques dans l'enseignement supérieur. Quatre ans après, qui persiste dans les sciences ? *Éducation & formations*, vol. 1 (n° 105), p. 25 à 46.

¹⁶ Article R421-49 du code de l'Éducation : « Les équipes pédagogiques [...] conseillent les élèves pour le bon déroulement de leur scolarité et le choix de leur orientation. Dans le cadre de ces missions, les équipes pédagogiques sont chargées des relations avec les familles et les élèves et travaillent en collaboration avec d'autres personnels, notamment les personnels d'éducation et d'orientation. »

¹⁷ BO du 11/10/2018 : leur rôle est essentiel à la réussite des élèves et à leur orientation. Sous la responsabilité du chef d'établissement, ils favorisent, pour leur classe, les liens entre les élèves, les représentants légaux, les professeurs, les CPE, les personnels sociaux et de santé, le psychologue de l'Éducation nationale et l'équipe de direction.

¹⁸ Étude qualitative sur la base d'entretiens menée en 2021/2022 auprès de 15 professeurs principaux et 4 proviseurs d'Île-de-France.

¹⁹ Ce programme est structuré en six étapes avec une journée d'intégration, des tests d'intérêt via le compte Folios, des tests de positionnement en mathématiques et en français, la présentation des spécialités et des possibilités d'études supérieures, l'accompagnement sur des méthodes de travail, sur le choix des spécialités, le dialogue avec des élèves des classes supérieures, des recherches sur les métiers, sur les représentations et le sens du travail, jusqu'à l'affinage de leur projet d'orientation et la préparation de leur stage de fin de seconde.

est établi pour accompagner les élèves de seconde. En classe de terminale, un programme très complet d'accompagnement centré sur les différentes étapes de Parcoursup nous a aussi été présenté par un professeur principal personnellement impliqué sur la question. À Grenoble, nous avons rencontré un collectif au service du parcours d'orientation des élèves, constitué de professeurs, de la PsyEN, d'agents territoriaux, d'agents administratifs. Un professeur référent a la mission d'animer ce collectif.

Mais nous avons également constaté que l'accompagnement des élèves à l'orientation repose souvent sur la volonté de certains enseignants. À Orléans, une expérience de *coaching* à l'insertion professionnelle pour les élèves de terminale et de CAP menée à l'initiative d'une enseignante s'arrêterait probablement sans sa forte implication personnelle. Dans d'autres lycées visités, à Toulouse comme à Grenoble, nous avons rencontré des professeurs principaux qui accompagnent leurs élèves à l'orientation sans véritable cadre, sans horaire dédié dans l'emploi du temps de leurs élèves et sans bien connaître les attendus du supérieur.

Ce constat d'hétérogénéité des pratiques d'accompagnement à l'orientation a amené l'Ulco à développer un programme d'harmonisation des pratiques d'accompagnement à l'orientation depuis 2014. Un groupe de travail collégial et multidisciplinaire a été formé pour la mise en place d'unités Projet professionnel personnel (PPP) dans toutes les formations et à tous les niveaux, de L1 à M2. Le succès de ce dispositif repose sur la concertation dès le démarrage du projet, ce qui a permis son appropriation par toutes les parties prenantes, et sur la formation des équipes éducatives à l'accompagnement à l'orientation des étudiants.

Ainsi, pour dépasser les seules bonnes volontés, l'organisation systématique de collectifs d'acteurs, où chacun remplirait sa mission, et animés par un référent, serait un levier pour mieux coordonner les pratiques et accompagner chaque jeune dans son parcours d'orientation et de formation. Les entretiens avec des élèves de collège et de lycée font aussi apparaître le besoin d'un référent avec lequel ils pourraient échanger à volonté sur leur parcours d'orientation. Cette mission de référent orientation pour l'élève n'est actuellement pas clairement définie au sein de notre institution, elle pourrait pourtant être remplie par divers acteurs du système éducatif inscrits dans un collectif d'accompagnement.

Au Portugal, ce rôle de référent est dévolu aux psychologues scolaires depuis les années 1990. Ceux-ci sont plus nombreux qu'en France proportionnellement au nombre d'élèves, de grands efforts d'investissements publics ayant été réalisés *via* leur embauche régulière pour le réseau éducatif. Leur nombre suffisant et leur implantation au sein des établissements scolaires, qui en sont les recruteurs directs, leur permettent de mener leurs deux missions de front : l'évaluation et l'accompagnement sur le bien-être et la santé psychologique des élèves, ainsi que l'accompagnement à l'orientation scolaire et professionnelle. Les enseignants n'ont pas de rôle officiel dans l'orientation mais dialoguent régulièrement avec leurs élèves sur le sujet de façon informelle, comme le feraient des proches.

Cet accompagnement mis en œuvre par des personnels identifiés, implantés au plus près des élèves, est un étayage utile pour guider les jeunes et leurs familles dans les choix d'orientation, même si ceux-ci restent corrélés aux résultats scolaires. L'exemple portugais invite à clarifier les missions de chacun en matière d'accompagnement à l'orientation au sein du système éducatif français.



c. L'orientation : accompagnement d'un processus continu ou d'une procédure ?

La question de la formation des personnels et d'un horaire dédié

Le code de l'Éducation définit qu'« afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est proposé à chaque élève, aux différentes étapes de la scolarité du second degré »²⁰. Ce parcours Avenir²¹ est censé être mis en place pour chaque élève de la classe de sixième à la classe de terminale.

Dans l'académie de Lille, chaque établissement du second degré est tenu de mettre en place un programme pluriannuel d'orientation (PPO) formalisé correspondant

au parcours Avenir. Ces actions programmées ont vocation à se dérouler dans le cadre d'heures dédiées, 12 heures et 36 heures en classes de quatrième et troisième, 54 heures sur chacune des trois années du lycée général et technologique, ainsi qu'un volume horaire prévu dans le cadre de l'accompagnement personnalisé au lycée professionnel.



²⁰ Article L331-7 du code de l'Éducation.

²¹ Arrêté du 1^{er} juillet 2015 relatif au parcours Avenir.

À Lille, nous avons aussi pu observer que, dès la formation initiale des professeurs, la question de l'orientation était traitée sous l'angle d'une démarche éducative. Le module « Orientation » de l'Inspé de Lille, proposé aux futurs enseignants ou conseillers principaux d'éducation, vise à les outiller pour qu'ils participent à l'éducation à l'orientation des élèves.

On peut toutefois s'interroger sur la réalité de la mise en œuvre de cette formation à l'orientation. Ainsi, le module « Orientation » mis en place à l'Inspé de Lille n'est qu'optionnel. À Dunkerque, un proviseur rencontré nous a indiqué que les actions mises en œuvre dans son établissement relevaient d'un arbitrage pris à son niveau : les heures dédiées à l'accompagnement à l'orientation, dont le volume n'est fixé qu'à titre indicatif, ne font pas l'objet d'un financement spécifique. Chaque établissement doit mettre en place ces heures à partir de sa marge d'autonomie en choisissant entre l'orientation, les enseignements optionnels ou encore les dédoublements. Au final, tous les établissements ne font pas le choix de l'orientation.

S'agissant des professeurs, l'étude qualitative menée dans quatre lycées en Île-de-France²² qui nous a été présentée à Lille est édifiante. Certains élèves bénéficient d'un accompagnement par un professeur principal proche de la posture de « l'empêché » ou du « bricoleur-opportuniste ». Cet accompagnement consiste avant tout en la mise à disposition d'outils et de ressources, notamment numériques, et d'informations d'ordre technique principalement centrées sur la procédure Parcoursup. Pour d'autres élèves, l'accompagnement est au contraire mené par des professeurs « experts-conseil » ou « *coachs* » qui prennent le temps d'aider les élèves dans la construction de leur projet et de répondre à leurs besoins de façon personnalisée.



d. Accompagner les élèves à l'orientation, c'est aussi les accompagner dans le développement des compétences transversales

La notion de compétences a été fortement portée nationalement lors des dernières réformes posant ainsi un cadre pour une orientation choisie et réussie au-delà des notes. Si l'élève ne se résume pas à son bulletin de notes, il est alors indispensable de s'entendre sur la définition de « compétences ». En effet, Benoît Serre, directeur des ressources humaines et vice-président de l'ANDRH, a expliqué lors du colloque européen organisé par l'IH2EF en février 2024 que dans le monde professionnel, quels que soient son diplôme et le métier exercé, et notamment du fait de l'obsolescence des compétences techniques, l'acquisition des compétences transversales comportementales dites « douces » est

L'accompagnement des élèves que nous avons observé dans les académies visitées semble principalement tributaire de l'implication personnelle des enseignants et de leur inégal niveau de formation sur ce sujet.

Si l'on ne veut pas réduire l'accompagnement à l'orientation à de simples informations relatives aux procédures, il convient de sécuriser davantage le temps et la qualité de l'accompagnement offert aux élèves. Dans cette perspective, une formation systématique des professeurs dès leur formation initiale paraît souhaitable. De plus, l'enseignement scolaire pourrait s'inspirer utilement de ce qui se fait déjà dans l'enseignement supérieur, par exemple du dispositif PPP mis en place par l'Ulco. Transposé dans l'enseignement scolaire, ce dispositif se traduirait par des heures dédiées obligatoires au collège et au lycée, sur une base annuelle pour laisser suffisamment de flexibilité. Cette mesure pourrait s'accompagner d'un élargissement des obligations réglementaires de service des professeurs principaux en prévoyant un nombre d'heures annuelles consacrées à l'accompagnement à l'orientation. Enfin, une évaluation du travail réalisé par les élèves dans ce cadre pourrait être prévue afin de le valoriser davantage, au même titre que d'autres enseignements.

désormais privilégiée : autonomie, adaptation, créativité, intelligence émotionnelle, gestion du stress, confiance en soi, esprit d'équipe, empathie, résilience.

Bien qu'un cadre national ait été posé grâce au référentiel des compétences à s'orienter au lycée s'inscrivant dans le cadre du programme AVenir(s), son déploiement récent n'est pas encore généralisé dans les établissements que nous avons visités.



²² Projet Orireg, Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques (LIEPP), Science Po.

Mais, nous avons observé que des initiatives locales émergent grâce à l'engagement des parties prenantes telles que celles du lycée Gallieni à Toulouse qui a, par la mise en place d'un Bachelor consacré aux mobilités intelligentes, noué un partenariat avec des entreprises et s'est intéressé aux compétences professionnelles à développer en complément des compétences académiques. Ces actions locales par leur action de rapprochement du monde professionnel complètent cette ambition nationale d'aider les jeunes à construire leur parcours de formation et leurs projets professionnels, ce qui pourrait interroger la notion d'équité territoriale.

D'une façon générale, les professeurs de collèges et lycées préparent au mieux leurs élèves aux exigences des examens (DNB, baccalauréat) mais certainement pas assez aux compétences à s'orienter et surtout à s'insérer dans le monde professionnel car si les compétences académiques et techniques permettent d'obtenir un entretien, ce sont aujourd'hui les compétences transversales qui permettent d'obtenir l'emploi souhaité. La pédagogie de l'orientation reste à mettre en place avec la formation nécessaire de tous les professeurs mais aussi de l'encadrement.



Recommandations

- Définir un cadre collectif dans l'accompagnement à l'orientation en clarifiant déjà les rôles de chacun.
- Pour permettre aux personnels en charge de l'orientation d'assumer pleinement leur rôle sur le sujet :
 - sécuriser le temps dédié à l'accompagnement à l'orientation en inscrivant les heures dédiées à l'accompagnement à l'orientation dans les grilles horaires des enseignements ;
 - élargir les obligations réglementaires de service des professeurs principaux en prévoyant un nombre d'heures annuelles consacrées à l'accompagnement à l'orientation ;
 - acculturer les professeurs de lycée aux exigences et fonctionnement de l'enseignement supérieur et inversement (immersions, échanges de services...) ;
 - construire des modules pour un programme d'accompagnement à l'orientation tout au long du parcours de l'élève et de l'étudiant et les inscrire dans l'évaluation (ECTS par exemple) ;
- mettre en place un professeur principal dédié à l'orientation dès la seconde générale et technologique ou seconde professionnelle (pas seulement au niveau de la classe de terminale) ;
- former tous les enseignants à l'accompagnement à l'orientation en formation initiale et les professeurs principaux en formation continue.
- Mettre en place un cycle à la transition Sco – Sup, avec une approche par compétences.
- Définir les compétences avec des termes identiques pour le MENJ et le MESR favorisant la compréhension des attendus des uns et des autres.
- Mettre en place un accompagnement prenant en compte la mixité dans toutes les filières.
- Intégrer le statut du droit à l'erreur dans l'accompagnement à l'orientation.



3. L'insertion professionnelle : la sécurisation des parcours à l'épreuve de la transition entre le monde de l'éducation et le monde de l'emploi

La question de l'insertion professionnelle, soit le processus qui permet à un individu d'entrer sur le marché du travail dans des conditions favorables, s'inscrit dans un contexte national et régional qui peut créer des inégalités ou des obstacles que les politiques publiques doivent s'astreindre à limiter.

Lors de nos différentes immersions en académies, nous avons pu constater que les inégalités, qu'elles soient posées au regard des catégories sociales, de genre, du maillage des réseaux de transport, et donc de l'accès aux services publics de l'insertion et de l'emploi, peuvent avoir un impact significatif sur l'insertion professionnelle des jeunes.

Il est, en effet, évident que les opportunités économiques ne sont pas uniformément réparties sur les territoires. Les jeunes vivant dans des zones économiquement défavorisées peuvent accéder à moins de possibilités de formation, de stage, d'apprentissage ou d'emploi, ce qui entrave leur insertion sur le marché du travail, comme nous l'avons observé notamment dans l'académie de La Réunion. Ces disparités locales sont accentuées par la volonté plus ou moins affirmée des Régions de conserver les jeunes dans le tissu économique local qui forme l'écosystème dans lequel ils cherchent à s'insérer. Dans le territoire de Dunkerque, l'exemple de la politique de réindustrialisation autour des *gigafactories* illustre l'influence qu'a l'écosystème par son dynamisme, sa diversité, ses politiques et son soutien, sur les opportunités, les défis et les conditions d'emploi auxquels les jeunes sont confrontés.

Comme cela est développé par ailleurs dans le cadre de ce rapport, il est étonnant de constater les différences de définition du terme « ambition » par les acteurs (cf. « Orientation au mérite : entre ambition, autocensure et sélection », p. 56).

De préférence lié à des études longues par certains, il est vu au regard de l'insertion rapide sur le marché du travail par d'autres, mais rarement en fonction des aspirations profondes du principal intéressé.

Se pose ici la question de la liberté de l'individu, de choix de parcours au regard des possibilités qui lui sont offertes, car l'insertion professionnelle découle d'une stratégie à la fois volontaire et individuelle.

La multiplicité des dispositifs et des outils est un élément qui vient compléter le contexte global de la question de l'insertion professionnelle. Elle rend difficilement lisible l'offre de formation ou les différents dispositifs d'insertion, tout en limitant les possibilités de synergie, qu'elles soient nationales ou régionales.

Le système actuel de certification des connaissances et compétences apparaît également comme un élément de complexité supplémentaire pour les jeunes et leurs familles. En effet, son apparente simplicité – matérialisée par l'inscription de l'ensemble des diplômes et titres à un répertoire national unique (le RNCP) – cache en fait une réalité complexe et peut s'avérer source de confusion pour les familles (cf. « Diplômes et certifications : améliorer la régulation pour sécuriser les parcours de formation », p. 46).





a. Citoyen ou travailleur : la dualité non résolue de l'insertion professionnelle

La question de l'insertion professionnelle met en lumière des tensions liées à la place de l'individu au sein du système social et économique. Ainsi, s'insérer professionnellement peut être vu comme un moyen d'émancipation individuelle qui repose sur une conception attachée à la formation du citoyen et au libre choix individuel. La formation professionnelle et le travail sont alors des leviers pour que chacun progresse et trouve sa place dans la société. Toutefois, l'insertion professionnelle recoupe aussi des enjeux liés au développement économique du pays et de ses territoires. En effet, à l'échelle nationale comme à l'échelle locale, le maintien du tissu économique et la réponse aux besoins de la population nécessitent de pourvoir certains postes en priorité et donc d'orienter la formation professionnelle des futurs professionnels en ce sens comme cela nous fut exposé lors de notre session inaugurale. La liberté de l'individu peut alors apparaître comme secondaire dans cette approche pragmatique qui a pour but de permettre à la société de fonctionner correctement.

Cette tension entre une approche que l'on peut qualifier d'« humaniste » et une approche dite « adéquationniste » nous apparaît centrale dans la question de l'insertion professionnelle. À l'issue de notre parcours, les deux logiques semblent cohabiter dans un équilibre parfois difficile à trouver. Nos auditions ont permis de mesurer que la préservation et le développement du secteur économique local sont un enjeu de premier plan pour les responsables politiques que nous avons rencontrés. En revanche, il ressort de nos rencontres avec les universités de ces territoires une autre conception de l'insertion professionnelle, davantage appréhendée comme un levier d'épanouissement individuel.

La notion de « métiers en tension » que le Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) définit comme « ceux pour lesquels les offres d'emploi émises sur le marché du travail sont supérieures aux demandes exprimées par les personnes cherchant un emploi » nous est apparue centrale à l'issue de nos rencontres, comme lors des échanges avec France Stratégie. Comme l'indique le centre d'étude dans une note publiée sur le sujet²³, l'existence de métiers en tension peut être vue comme le signe d'un dysfonctionnement du marché du travail que les politiques publiques cherchent à pallier.

Tout au long du cycle, nous avons pu observer que cette tension se décline à plusieurs échelles. Ainsi, la session qui nous a emmenés dans l'académie d'Orléans-Tours nous a permis de mettre en lumière les enjeux spécifiques de ce territoire. Sa relative proximité avec le bassin économique parisien lui permet d'accélérer son développement territorial. Mais cela a aussi pour effet de provoquer une fuite d'étudiants et de futurs professionnels vers la capitale. L'enjeu de trouver sa « signature » propre dans une logique de renforcement de son attractivité, notamment chez les jeunes, est, par conséquent, central dans la stratégie de développement territorial de cette région. *A contrario*, la session dans l'académie de Toulouse nous a permis d'observer la situation d'un territoire qui bénéficie de l'implantation d'un secteur économique dynamique et largement identifié, l'aéronautique, et les effets positifs que cela peut avoir en matière d'attractivité des formations professionnelles et de débouchés.

Dans une logique inverse, la situation observée dans l'académie de La Réunion nous a montré la spécificité d'un territoire ultramarin qui, faute d'un marché du travail suffisant, encourage le départ de ses jeunes. Les nombreux dispositifs présentés en faveur de la mobilité, temporaire ou pérenne, notamment vers l'étranger (Allemagne pour les métiers du bâtiment, Canada, etc.) illustrent bien ce propos.

Nous avons également pu retrouver ce sujet à des échelons encore plus petits, comme au niveau des établissements de formation. Certains d'entre eux relatent ainsi des situations de tension avec les entreprises locales de leur secteur, ces dernières cherchant à « débaucher » les jeunes en formation avant la fin de leur diplôme. En raison de la pénurie de personnel dans certains secteurs (comme dans le secteur de l'hôtellerie ou du bâtiment), le risque est grand de favoriser une insertion rapide des jeunes, au détriment de la reconnaissance de leurs compétences et de la sécurisation de leur parcours futur.

Cet enjeu est également prégnant à l'échelle globale du pays. Le rapport intitulé « Les Métiers en 2030 », présenté par France Stratégie, dresse ainsi un panorama chiffré des perspectives des métiers à l'horizon 2030 en France. Il pointe ainsi une quinzaine de métiers qui présenteront potentiellement les déséquilibres les plus forts (différence entre les postes à pourvoir et les ressources en main-d'œuvre) parmi lesquels les postes d'agents d'entretien, d'aides

²³ Céreq (novembre 2023). *Métiers en tension : les jeunes peuvent-ils être une réponse ? Bref*, n° 446.

à domicile, de conducteurs de véhicules ou encore d'enseignants. Ces tendances montrent que la majorité des métiers en tension aujourd'hui continuerait à l'être ou verrait leurs difficultés de recrutement s'aggraver d'ici

2030, mettant ainsi en lumière les défis de grande ampleur auxquels pourrait être confrontée notre société dans quelques années.



b. Alliances et divergences : le grand échiquier des acteurs de l'insertion professionnelle

Afin d'accompagner l'insertion professionnelle des élèves et des étudiants, une multitude d'acteurs sont sollicités par les établissements. Au plus près des bassins d'emploi, les entreprises sont des interlocuteurs de proximité pour les professionnels en charge de l'accompagnement des jeunes. La diversité des structures d'accompagnement des jeunes ne propose pas un cadre particulièrement lisible pour ces derniers et leurs familles. Néanmoins, leur complémentarité permet d'accompagner avec une palette de dispositifs les parcours d'insertion professionnelle. L'expérimentation Avenir Pro observée dans le cadre du cycle participe de cette forme de « balkanisation » des dispositifs, bien que son accompagnement par la recherche soit de nature à en qualifier l'efficacité et l'efficacité, alors que le dispositif, tel qu'observé dans les académies de La Réunion et d'Orléans-Tours, propose un cadre d'intervention des entreprises en EPLE tout à fait intéressant.

Ainsi que nous l'avons observé lors de notre séjour d'étude à La Réunion, missions locales, mission de lutte contre le décrochage scolaire, bureau des entreprises, services communs universitaires d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP) constituent une partie du réseau d'acteurs qui mobilisent les entreprises afin de favoriser la construction des projets d'orientation des jeunes et, *in fine*, leur insertion professionnelle. Notre rencontre avec le Comité Local École-Entreprise (CLÉE) d'un lycée de l'académie de La Réunion nous a permis de comprendre l'engagement réciproque des acteurs du monde économique et de l'éducation afin d'accompagner l'insertion professionnelle des élèves et des étudiants. La structuration et le large développement des Campus des Métiers et des Qualifications (CMQ) sur les territoires est une forme d'incarnation de l'action concertée et encadrée des acteurs de l'éducation et du monde économique. Fortement soutenus par les collectivités, ces CMQ thématiques répondent à un besoin local et à une ambition nationale. Ils fédèrent ainsi les acteurs en permettant d'organiser l'offre de formation au plus près des évolutions des métiers et des compétences.

L'essor de l'apprentissage permis par la loi du 5 septembre 2018 est aussi le fruit d'une politique incitative du gouvernement. Le SIES, lors de la session à Paris, a présenté le fort développement de cette offre, notamment dans le champ de l'enseignement supérieur, dans un contexte de forte simplification concernant la création et le fonctionnement des CFA. Le cycle n'a pas permis d'observer concrètement les effets de cette transformation de l'appareil de formation ni de dialoguer avec des représentants de ces nouveaux acteurs, notamment les CFA d'entreprises. Néanmoins, l'attractivité mercatique de certains CFA a été plusieurs fois partagée lors des sessions du cycle, signalant le risque pour les jeunes et les familles de choisir des formations n'étant pas au rendez-vous sur le plan de la qualité et particulièrement onéreuses si aucun contrat d'apprentissage n'est finalement signé. Une autre expression de la tension entre la sécurisation du parcours du jeune et les besoins du monde économique relève du phénomène de rupture de parcours (cf. « [Continuité, transitions, ruptures : s'autoriser la singularité des parcours](#) », p. 62). Dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, l'insertion dans l'emploi sans l'obtention du diplôme, a été plusieurs fois évoquée en particulier pour des formations de niveaux 3 (CAP) ou 4 (baccalauréat professionnel).





c. L'accompagnement des parcours atypiques : pour une approche plus proactive

Le cadre familial et le lieu de vie des élèves et des étudiants, ainsi que leur capacité à être mobiles (cf. « Les jeunes face aux défis de la mobilité : un angle mort des politiques publiques pour l'orientation ? », p. 59) a un effet déterminant sur le niveau et le type de diplôme atteint, rappelle le Céreq pour qui l'ensemble est largement prédictif de leurs futures positions sociales. De façon convergente, nos interlocuteurs des services de région académique et ceux de la région Centre-Val-de-Loire l'ont confirmé à l'occasion de nos échanges dans l'académie d'Orléans-Tours. Cela est vrai, précisent des acteurs de l'insertion de la préfecture de La Réunion, en particulier pour les jeunes d'origine modeste dans un contexte marqué depuis quarante ans par l'élévation du niveau de formation et une massification de l'enseignement secondaire puis supérieur.

Le Commissariat général à la stratégie et à la prospective, rencontré en décembre, explique que de nombreux dispositifs cherchent à réduire cette reproduction sociale en sécurisant le parcours des élèves et étudiants les plus fragiles notamment, ceux pour lesquels le risque de rupture se situe souvent à l'occasion de la transition de l'enseignement scolaire vers l'enseignement supérieur. Ces dispositifs sont nombreux et agissent de façon partielle sur les causes des difficultés constatées. France Stratégie en décrit l'hétérogénéité en termes de moyens financiers et humains mobilisés et de volume de jeunes touchés. Elle relève que cette réponse se situe à la marge du droit commun et que sa lisibilité et son efficacité sont réduites. Dès lors, l'articulation entre cette cinquantaine de dispositifs est complexe tant pour les bénéficiaires que pour des professionnels issus de différentes cultures professionnelles : ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités. Bien qu'indispensable, cette coordination entre acteurs est toutefois souvent impossible en raison de la dispersion de leurs statuts, temporalités et organisations.

Cette action publique en silo et en cascade, et à la démarche plutôt curative, rencontre donc ses limites. Pour les dépasser, les intervenants rencontrés en ateliers lors du colloque européen auquel nous avons participé à l'IH2EF suggèrent d'augmenter la capacité d'initiative des acteurs locaux, qu'ils soient publics ou privés. Ils invitent leurs tutelles respectives à les laisser adapter les règles qui les contraignent afin de créer des opportunités rapidement et facilement mobilisables au sein même du droit commun. De telles adaptations nous ont été présentées lors de nos déplacements en académie. Ainsi, dans le champ scolaire la mise en œuvre du nouveau dispositif « Tous droits ouverts »

(TDO) que projette la mission locale de l'Orléanais permet désormais de trouver, ensemble avec un établissement scolaire, une solution personnalisée et réversible pour éviter une rupture de parcours. Comme le fait l'Université de Lille pour soutenir et accompagner la réussite en licence, ils peuvent déroger pendant une période donnée à certains de leurs statuts réglementaires respectifs qui conditionnent habituellement les droits et aides. Le diplôme d'établissement « Parcours pour réussir et s'orienter d'abord » (PaRéO) proposé dans l'académie de La Réunion est un autre exemple de remédiation intégrée au droit commun : il offre aux néo-bacheliers n'ayant pas de projet d'études suffisamment précis pour s'engager dans une formation définie une année pour y réfléchir et le mûrir. Cette souplesse répondra d'autant mieux à l'objectif de promotion sociale visé qu'elle sera organisée en proximité des étudiants bénéficiaires, nous précise l'Université du Littoral Côte d'Opale (Ulco).



Recommandation

S'affranchir du modèle de parcours linéaire pour développer des parcours personnalisés qui répondent aux besoins et au rythme de maturation des jeunes.



d. Le pilotage de l'insertion professionnelle : une abondance de données insuffisamment exploitée

Au cours de cette année, nous avons rencontré les acteurs chargés de produire des statistiques et des indicateurs afin d'éclairer, d'une part, les acteurs du pilotage de l'orientation et des offres de formation, et d'autre part, les jeunes sur l'insertion professionnelle et par conséquent les aider dans leur parcours d'orientation. La production de données est réalisée au niveau local par les établissements d'enseignement supérieur et au niveau national par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du MENJ et la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) du MESR. Ces deux directions alimentent l'*open data*. **Nous avons pu constater la richesse des productions et les difficultés existantes à travers nos rencontres.**

Malgré l'abondance des données produites, nous sommes étonnés de l'éclatement de ces dernières. Les formations de l'enseignement supérieur ne dépendent pas toutes du MESR. Certaines (STS et CPGE) dépendent du MENJ, mais aussi d'autres ministères : Agriculture, Armées, Culture, Travail, Santé, etc. Cette multiplication des tutelles amène une complexité dans l'agrégation des données et le suivi de cohortes notamment pour la traçabilité du parcours de formation des jeunes de l'enseignement secondaire à l'insertion professionnelle. L'agrégation de ces données et la production de ces indicateurs au niveau national seraient un gain de temps considérable et augmenteraient l'efficacité du système. Nous avons certes rencontré des acteurs de terrain qui essaient de produire des indicateurs mais sans avoir accès aux bases de données des différents ministères. À l'instar du travail mené par les DRAIO et les Drafpic au niveau académique, nous constatons qu'un travail commun de la DEPP et du SIES au niveau national est nécessaire pour piloter ce *continuum*, mais aussi avec les autres ministères portant des formations de l'enseignement supérieur.

Dans cet esprit, le MENJ et le MESR ont mis en œuvre respectivement Inersup et Inserjeunes. Il s'agit de deux systèmes d'information développés grâce aux appariements de leurs bases de données respectives et du fichier des déclarations sociales nominatives mensuelles du ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités. Ces dispositifs permettent la production et la diffusion de données, notamment sur l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement scolaire ou de l'enseignement supérieur, sur les taux de poursuite d'études, d'interruption en cours de formation. Nous avons pu constater une incompréhension des acteurs de terrain concernant la mise en place, sans réelle concertation et dans un laps de temps très court, de ces données d'Inersup et Inserjeunes. Ceci a posé des difficultés d'interprétation et a soulevé des interrogations des acteurs de terrain devant le manque d'exhaustivité de ces données.

Si pour eux, ce travail doit continuer à s'étoffer dans les prochaines années, une clarification des objectifs et du pilotage de ces outils leur apparaît nécessaire.

Malgré l'accès libre et public aux données produites par la DEPP et le SIES, l'*open data* ne peut servir qu'aux initiés. Pour permettre une égalité d'accès à l'information, il manque encore des outils de visualisation comme Suptracker, rencontré lors du colloque, afin de permettre à tous les jeunes et à toutes les familles d'accéder à une information de qualité, lisible et compréhensible, facilitant les choix d'orientation. Notons que les plateformes Parcoursup et Mon Master vont dans ce sens en rendant accessibles certaines données d'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle à l'ensemble des jeunes.

Nous avons donc observé une production très riche de données à tous les niveaux, mais dispersées avec une absence de pilotage global. **Il conviendrait à ce stade de réfléchir davantage aux objectifs et aux destinataires de ces productions, à la façon de les agréger, de les exploiter et d'en diffuser les résultats. Il nous semble important d'avoir une rationalisation des rôles dans la production d'indicateurs pour éviter les redondances entre le niveau national et le niveau local. Enfin, l'absence d'étude d'impact en amont et de mesures d'évaluation des dispositifs *a posteriori* (efficacité, efficacité, équité) nous interroge quant à la qualité du pilotage de l'insertion professionnelle.**



Recommandation

Afin d'assurer un suivi efficace des parcours de formation des jeunes entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, l'agrégation des données des différents ministères devrait être assurée au niveau national et transmise aux différents acteurs nationaux et locaux, chargés du pilotage de l'insertion professionnelle.

Conclusion et préconisations

Que l'on soit parent, élève, enseignant, PsyEN, chef d'établissement, recteur, président de conseil régional, étudiant, vice-président d'université, le parcours d'orientation est abordé de manière fondamentalement différente.

A. Orientation et inégalités : causes et conséquences

Au fil de ce cycle, l'orientation des lycéens et des étudiants nous est apparue comme un processus d'une grande complexité, invitant à la régulation des contradictions et des paradoxes engendrés par la diversité des regards, la pluralité des acteurs et la divergence des objectifs visés par les projets et actions mises en œuvre à travers le pays.

Depuis l'école maternelle jusqu'au collège, le parcours scolaire de tous les élèves est le même, quelle que soit leur origine sociale. Malgré les mesures adoptées, la France reste structurellement marquée de fortes inégalités sociales. Le constat, mis en avant par Bourdieu en 1970, selon lequel un enfant issu d'un milieu défavorisé ou d'une famille culturellement éloignée de l'école, n'a pas les mêmes chances d'accéder à l'enseignement supérieur demeure. Les écarts de réussite s'accroissent jusqu'au palier de la troisième, fin du parcours scolaire unique. En fin de troisième, les élèves sont de plus en plus nombreux à être orientés en seconde générale et technologique (70% d'entre eux intègrent la voie du lycée général ou technologique, alors que 30% sont orientés dans la voie professionnelle).

Partout, l'environnement familial (notamment l'origine sociale et le revenu des parents) reste corrélé à la construction du choix d'orientation, comme nous l'a rappelé la DEPP lors de notre session à Paris. Ainsi, durant la session à l'académie de Toulouse, nous avons appris que lorsque les mères ont suivi des études supérieures, les filles choisissent largement les filières scientifiques.



Les jeunes issus de milieux favorisés, mieux informés, ont souvent des ambitions plus élevées en termes de poursuite d'études supérieures, contrairement à ceux issus de milieux moins favorisés. Ces derniers peuvent s'autocensurer, soit par manque de conscience de leurs compétences et des opportunités disponibles, soit en raison de barrières financières ou culturelles. **L'accès au conseil à l'orientation est crucial pour aider ces jeunes à surmonter ces obstacles et à effectuer des choix éclairés, voire inespérés ou novateurs.**

Une autre dimension importante de l'orientation est la mobilité géographique. Dans des régions comme La Réunion ou les zones rurales, les contraintes économiques, familiales, ou la crainte de l'éloignement freinent la mobilité des élèves. Certains partiraient bien, mais n'osent pas sauter le pas vers l'inconnu, c'est le « manque d'ambition » déploré par l'académie d'Orléans-Tours. Ces freins peuvent limiter leur accès à des formations spécialisées ou prestigieuses. Le département du Gers a adopté le slogan « Partir pour mieux revenir » pour inciter les futurs étudiants à la mobilité le temps de leur formation supérieure et ensuite rentrer « au pays » afin de participer efficacement au développement futur de leur département d'origine.

B. Les transformations en cours observées

De procédure, l'orientation est devenue un processus à long terme que l'on ne peut plus isoler et/ou segmenter. Il s'agit d'une affaire collective et d'une responsabilité sociétale.

L'émergence de cette nouvelle organisation incite à expliciter les enjeux collectifs comme les attentes individuelles, à construire un dialogue qui dépasse les divergences de points de vue afin d'aligner les objectifs communs d'une orientation également instituée. Si ce postulat est adopté par tous, alors chacun pourra contribuer, dans son périmètre et avec son expertise, à l'approche collective d'une démarche éducative tout au long de la vie.

L'orientation des élèves commence bien avant l'entrée au lycée. C'est en troisième, classe charnière, que se prennent les premières décisions significatives concernant l'avenir éducatif et professionnel des élèves : nous avons observé les efforts considérables déployés pour accompagner les élèves dans leurs choix post-troisième. Ces initiatives restent souvent fragmentées et inégalement réparties sur le territoire. Les acteurs de l'orientation, qu'ils soient enseignants, PsyEN ou membres des équipes éducatives, sont confrontés à un défi de taille : offrir à chacun un accompagnement personnalisé et équitable, attendu par les jeunes et leur famille, en devant composer avec des moyens réduits. Il s'agit, non seulement, d'aider les élèves à faire des choix éclairés, mais aussi de réduire l'impact des facteurs sociaux et de genre sur ces choix. **Pour remédier à ce double défi, plusieurs pistes sont envisageables : renforcer la collaboration entre collèges et lycées et assurer une continuité d'accompagnement, développer des programmes d'orientation ancrés dans les réalités locales et individuelles, impliquer et inclure les familles dans le processus d'orientation.**

C. Trois leviers d'action

À l'issue de notre étude, trois axes principaux se dessinent : l'accès à l'information, l'accompagnement personnalisé et le rôle de dispositifs, comme celui des Cordées de la réussite. Garantir l'accès à une information sur les parcours éducatifs et professionnels est fondamental. Or, malgré un partage de la compétence d'information entre l'État et les Régions, la majeure partie des actions, des moyens et des énergies en matière d'orientation se concentre sur la diffusion et l'exhaustivité de l'information. Si cela est certes indispensable, cela ne suffit pas pour permettre aux jeunes de construire un projet d'orientation solide. Les élèves et leurs familles se retrouvent noyés sous une multitude de données et démunis pour les interpréter ou les utiliser efficacement, selon leurs connaissances du système et leurs compétences numériques.

L'accompagnement est donc une attente forte et omniprésente chez tous les jeunes rencontrés durant cette année scolaire. Ils expriment le besoin de référents constants qui les guident et les conseillent tout au long de leur parcours. Certains trouvent ce soutien auprès de leur coach sportif, d'autres se tournent vers des services privés. Aujourd'hui, les moyens pour fournir cet accompagnement de manière équitable et accessible à tous restent inaboutis. Les PsyEN, historiquement chargés de cette mission, ne sont plus en mesure de remplir seuls ce rôle. Redistribuée aux professeurs principaux, cette mission n'est pas encore uniformément opérationnelle. Les 54 heures dédiées à l'orientation ne sont pas institutionnalisées et le défaut de formation des enseignants à cette mission est prégnant. Il est urgent de structurer et de renforcer leur accompagnement pour répondre aux besoins personnalisés des élèves ; le DU Eclaire proposé par l'Inspé de Lille, levier d'inspiration prometteur pourrait être étendu à l'échelle nationale et ce, dès la formation initiale.

À de nombreuses reprises, nous avons croisé des Cordées de la réussite. Ces initiatives structurent significativement ce nouveau segment d'orientation Bac-3/Bac+3, créant localement une synergie entre information et accompagnement.



Conclusion et préconisations

Ces dispositifs permettent une approche holistique – que l'on sait difficile à construire au niveau national –, qui répond à la demande des jeunes, leur proposant des référents constants tout au long des transitions délicates de leur parcours. Les transitions du bac en licence, puis de la licence en master sont source de fragilités et de ruptures potentielles du projet d'orientation. Elles sollicitent divers acteurs destinés à sécuriser les parcours des étudiants et à consolider leur projet. Ce constat positif témoigne que l'accompagnement ne s'arrête pas aux portes du lycée. Il s'inscrit sur un temps long, confortant, d'une part, que l'orientation est un processus continu et, d'autre part, que ce processus doit être pensé sur un segment Bac-3/Bac+5 sur lequel les institutions ont construit récemment des outils aboutis (Parcoursup, Monmaster) mais n'ont pas encore trouvé l'organisation mature qui rassurera tout le monde.

La gouvernance, étudiée et interrogée tout au long de ce rapport, tant au niveau national que local, se doit d'évoluer pour mieux répondre aux besoins des élèves et des étudiants, en favorisant une coordination efficace et en intégrant tous les acteurs impliqués dans le processus d'orientation et d'accompagnement. Cela nécessite de repenser les rôles et les responsabilités, de renforcer les collaborations entre les différents niveaux d'éducation et de créer des structures pérennes capables de soutenir les jeunes durant leur parcours éducatif et professionnel. **Seule une approche intégrée et continue, reposant sur des partenariats solides et une vision partagée de l'orientation, pourra garantir la réussite et l'insertion professionnelle de tous.**

D. Des défis à relever et d'autres à venir

Le parcours d'étude que nous avons exploré dans ce rapport a été riche et dense, et nous a offert une vue d'ensemble des défis et des opportunités qui animent l'orientation scolaire et universitaire. Néanmoins, il apparaît important de noter que certaines questions n'ont pas été pleinement abordées durant ce cycle mais n'en sont pas moins primordiales.

Nous pensons notamment à l'inclusion des jeunes à besoins spécifiques ou en situation de handicap. Leur parcours de réussite est un enjeu essentiel. Nous ne l'avons pas exploré dans notre cycle, mais nous réalisons à quel point les questions d'accessibilité à l'information et de personnalisation de l'accompagnement à l'orientation sont importantes pour garantir leur réussite et leur intégration.

Ensuite, l'avènement des intelligences artificielles et des algorithmes prédictifs annonce très certainement une révolution dans le domaine de l'orientation. Ces outils, en exploitant les données disponibles, peuvent prétendre prochainement à conseiller, accompagner, voire prendre des décisions d'orientation. Ils soulèvent des enjeux éthiques majeurs, notamment en termes de biais algorithmiques et de respect de la vie privée. Si nous n'avons pu y réfléchir durant nos auditions, les progrès incessants en ce domaine, l'apparition en cours d'année d'outils et d'offres privées sur ce secteur nous invitent à initier sans tarder une réflexion proactive à ce sujet.

Enfin, la transformation rapide du marché du travail, avec l'émergence et la disparition de métiers, représente un défi supplémentaire pour l'orientation. Aujourd'hui, ce sont les domaines de l'intelligence artificielle, de l'énergie et du développement durable qui illustrent le mieux ces mutations. Qu'en sera-t-il demain, alors que l'on annonce des disparitions et la transformation massive des métiers d'aujourd'hui ?



Conclusion et préconisations

L'ambition de l'orientation est depuis toujours de préparer les jeunes à leur avenir. Le monde de demain sera complexe, incertain et volatil. Il impliquera de savoir naviguer agilement dans un environnement professionnel en constante évolution. Développer des compétences transversales et acquérir une solide capacité d'adaptation deviennent essentiels pour nos jeunes. Les parcours d'orientation et les trajectoires sont les signes concrets de ces transformations. On nous annonce des métiers à inventer et que d'autres disparaîtront. Beaucoup vont se transformer alors que les générations à venir, face aux enjeux climatiques, réclament des fonctions faisant sens. Cette évolution nécessite une approche flexible et continue de l'orientation, intégrant la nécessité de repenser cette dernière tout au long de la vie professionnelle (OTLV).

L'OTLV a été abordée, mais n'a pas été explorée de manière approfondie durant notre cycle d'étude. Elle apparaît toutefois comme un sujet d'importance capitale, soulignant la nécessité d'un système d'orientation apte à soutenir les individus à chaque étape de leur parcours professionnel, en leur offrant les ressources et l'accompagnement nécessaires pour naviguer dans des trajectoires de carrière à la fois dynamiques et imprévisibles.

Pour répondre à ces défis, la co-production de l'orientation, impliquant tous les acteurs éducatifs, économiques et sociaux et les jeunes eux-mêmes, est plus essentielle que jamais.



Parcours et réussites : travaux thématiques d'auditeurs



Après une analyse globale et systémique du fonctionnement général de l'orientation du lycée à l'université, nous proposons ici une exploration de différents thèmes et des sujets centraux en matière d'orientation.

Cette seconde partie, issue des groupes de travail composés de deux ou trois auditeurs durant tout le cycle, propose une entrée thématique directe sur des formats courts. En approfondissant ces aspects, notre ambition est de contribuer à la vision à 360° du lecteur. Il y trouvera notamment des recommandations et des pistes concrètes que nous souhaitons inspirantes.

Les contenus de cette partie sont organisés de manière à permettre une lecture linéaire ou par sujets.



1. L'accompagnement à l'orientation à l'école et à l'université : cadres institutionnels et questions éthiques

Depuis l'adoption de la stratégie de Lisbonne²⁴, l'orientation et la formation tout au long de la vie sont des piliers des politiques publiques européennes, particulièrement en France où des lois²⁵ ont arrêté des droits individuels qui ont une incidence sur l'orientation des jeunes et des adultes. Aux anciennes doctrines²⁶ qui visaient à aligner formation et aptitudes individuelles pour répondre aux besoins sociaux et économiques, s'est substituée une doctrine qui repose sur les droits individuels.

La mondialisation, ponctuée de crises économiques et sanitaires, a cependant modifié le contexte de l'emploi, influençant ainsi l'orientation qui reste confrontée aux performances scolaires exacerbant les inégalités sociales²⁷.

²⁴ Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000, conclusions de la présidence : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm#:~:text=Le%20Conseil%20europ%C3%A9en%20a%20tenu,%C3%A9conomie%20fond%C3%A9e%20sur%20la%20connaissance

²⁵ Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009, relative à l'orientation et à la formation professionnelle. Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

²⁶ Toulouse, E. (1906). Les leçons de la vie. Paris : Librairie universelle, cité dans Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de vie et de travail*. Paris : La Découverte. Piéron, H. (1945) *Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle*. (Membre de la commission Langevin-Wallon.)

²⁷ Duru-Bellat, M. (2012). Les dilemmes d'une orientation juste... *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1. DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.3659>



Les valeurs actuelles prennent pourtant forme dans des mesures structurelles. Le droit à l'information, à l'orientation et à la qualification²⁸ adossé à un service public d'orientation, coordonné par l'État et les Régions, démultiplie l'accès à l'information et aux financements, tandis que le déploiement de l'apprentissage renforce la liberté de choix professionnel. Au niveau local, des

initiatives préfiguratrices du programme Avenir(s)²⁹ tentent de concrétiser ces principes à travers des actions structurées.

Mais quelle est l'efficacité réelle de ces mesures dans la mise en œuvre de ces valeurs et principes ?



a. S'informer pour choisir son métier suffit-il à exercer sa liberté de choix ?

La stratégie nationale de l'orientation, menée conjointement par l'État, les Régions et les partenaires sociaux, vise à promouvoir l'égalité des chances en diffusant des informations sur les métiers et les formations³⁰. Des plateformes digitales développées par divers acteurs, y compris privés, offrent un accès libre à l'information, postulant que cela suffit pour garantir la liberté de choix et combattre les déterminismes sociaux. Toutefois, malgré une égalité d'accès formelle, l'information requiert une appropriation qui n'est pas toujours estimée à sa juste valeur. Cette situation a été illustrée par des enseignants à La Réunion, où 50 % des jeunes diplômés d'un lycée hôtelier abandonnent leur métier après un an, malgré une bonne information, en raison des conditions de travail.

50%
des jeunes diplômés
d'un lycée hôtelier
abandonnent
leur métier
après un an (...)

noient parfois entre l'information métier et ce qui est concrètement mobilisé dans le projet professionnel (savoirs expérientiels). À Lille, des ateliers d'échanges animés par un professeur aident les élèves à s'approprier les métiers de la chaudronnerie. À La Réunion, le projet Remarquable offre à des jeunes en CAP de peinture/décoration un mentorat par des artisans, pour éprouver leurs représentations et leurs compétences par des stages de cohésion et un accompagnement individualisé, leur permettant de penser leur orientation en situation réelle.

Ces expériences soulignent que les efforts pour enrichir l'accès à l'information doivent être corrélés à des pratiques réflexives qui promeuvent une orientation éducative³¹. Des parcours d'éducation au choix en pleine conscience sont à inventer, loin des doctrines qui réduisent l'orientation aux besoins du marché du travail (le *coaching* individuel) ou qui laissent la sélection scolaire faire son effet, ou encore qui abandonnent le jeune à ses choix sur les plateformes d'information.

Des exemples montrent l'importance de l'échange avec les jeunes afin de résorber les distorsions qui se

²⁸ Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009, article L6314-1.

²⁹ <https://avenirs.onisep.fr/referentiel-des-competences-a-s-orienter-au-lycee>

³⁰ Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle, article L6111-1 : « Elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle. »

³¹ Coallier, J.-C. (1996), L'orientation éducative : enjeux pour la formation des conseillers, *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 3, n° 1, p. 3 à 14 : <https://www.erudit.org/fr/revues/cre/1996-v3-n1-cre0743/1017448ar.pdf>



b. S'emparer des conflits de valeurs dans les choix d'orientation des jeunes pour sécuriser les parcours ?

Alison Burke, analyste de l'Observatoire des technologies numériques en orientation professionnelle pour les jeunes (ODICY) à l'OCDE, évoque l'importance du for intérieur dans l'orientation que les stratégies d'information plus traditionnelles n'intègrent pas. Paul Ricœur³² définit l'éthique comme la quête « d'une vie bonne avec et pour autrui, dans des institutions justes ».

Cette quête résonne avec les aspirations des jeunes pour une orientation alignée sur des valeurs de durabilité et de solidarité plutôt que sur la méritocratie républicaine. Des élèves d'Agro ParisTech, confrontés aux dilemmes éthiques de l'agroalimentaire, l'ont fait entendre en 2022 tout comme le font les étudiants accompagnés dans la classe préparatoire aux grandes écoles BCPST (biologie, chimie, physique et sciences de la Terre) de Toulouse. L'Injep³³ révèle que 19 % des jeunes qui n'ont pas sauté le pas de l'engagement assurent leur intérêt pour les questions environnementales ou humanitaires tandis que 51 % déclarent donner de leur temps bénévolement.

Cette crise de valeurs, qui est aussi une crise éthique entre générations, questionne l'accompagnement à l'orientation, notamment dans le cadre du parcours Avenir(s)³⁴ qui, s'il inclut le développement psychosocial et cognitif des jeunes et valorise leurs expériences personnelles, n'est pas intégré dans les heures obligatoires.

Des initiatives à l'Université de Lille comme le projet Libel'UL³⁵, qui encourage l'acquisition de *soft skills* et aborde les défis des transitions territoriales, montrent comment les établissements peuvent contextualiser l'orientation pour la rendre plus pertinente et alignée sur les réalités locales et les aspirations des étudiants. Dans cette université, un module « Éduquer à l'orientation » prépare aussi les futurs professionnels de l'éducation à offrir un accompagnement diversifié et sensible aux contextes locaux, aux enjeux de genre, et aux valeurs des jeunes.

Ces approches renouvelées proposent une orientation qui transcende la simple sélection de carrière pour explorer comment les choix personnels peuvent s'aligner avec des enjeux sociétaux plus larges, transformant ainsi l'éducation en un processus qui interroge non seulement le « quoi » mais aussi le « pourquoi » des choix professionnels.



c. Lutter contre les inégalités d'orientation en partageant l'information ?

Rencontrée à l'IH2EF, la sociologue de l'éducation Agnès van Zanten montre que la promesse d'égalité contenue dans la loi de 2018 peine à se concrétiser pour les jeunes issus de milieux modestes. Elle souligne que les informations relayées orientent souvent ces jeunes vers des parcours courts, et que des formes de cadrage diffus existent selon le public scolaire accueilli dans les établissements du second degré, renforçant les inégalités. L'utilisation de la plateforme Parcoursup, qui a pourtant élevé les aspirations, peut enfermer certains jeunes dans des choix limités par des mots-clés redondants, en désespérer d'autres qui, lassés

de la procédure, abandonnent et se dirigent vers des établissements moins prestigieux, là où il y a de la place. Jérôme Teillard, chef de projet « Réforme de l'accès à l'enseignement supérieur », ainsi que des représentants de la PEEP abordent les défis liés à la méconnaissance des parents sur le système d'enseignement supérieur, exacerbant le clivage entre jeunes bien informés et les autres.



³² Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

³³ Injep et CREDOC (septembre 2022). *Moral, état d'esprit et engagement citoyen des jeunes en 2022*.

³⁴ Parcours Avenir, décret du 1^{er} juillet 2015 : il « contribue à ouvrir le champ des possibles professionnels en favorisant la connaissance des formations dans l'enseignement supérieur et la recherche, y compris à l'étranger, ainsi que la familiarisation avec le monde économique ». <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030852189>

³⁵ Libel'UL, lauréat de l'appel à projets Excellences, financé par le programme France 2030.

Afin de promouvoir l'égalité des chances, l'orientation exige un accompagnement renforcé non seulement pour les jeunes mais aussi pour leurs parents. La difficulté à s'emparer collectivement des analyses produites sur l'avenir des emplois accentue également le fossé entre un cercle d'acteurs restreint et les citoyens moins informés. Les scénarios post-crise sanitaire sur les métiers à l'horizon 2030 publiés par France Stratégie en sont un exemple. Ils nécessiteraient un engagement plus large pour toucher tous les jeunes et leurs familles et amoindrir le ressentiment de ceux qui ne sauront pas s'emparer de ces nouvelles perspectives de formation et d'emploi. Pour combler ces écarts, il est crucial de mobiliser tous les acteurs de l'orientation, des établissements scolaires et universitaires aux acteurs locaux de l'emploi, pour discuter ouvertement des perspectives professionnelles et des formations prometteuses, évitant ainsi l'exclusion de ceux moins avertis. Cette démarche collective est essentielle pour équiper les jeunes des compétences nécessaires pour naviguer dans un marché du travail en constante évolution.



Recommandations

- Refonder l'information sur les métiers en créant des espaces de dialogue entre jeunes et professionnels (pour interroger les vécus et les représentations sur les métiers), en développant le mentorat entre jeunes et professionnels.
- Associer davantage les contextes territoriaux à la détermination des choix d'orientation pour éviter le « hors-sol » d'une information formelle.
- Capitaliser sur les expérimentations conduites dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur (AMI) pour refonder l'accompagnement à l'orientation et promouvoir des choix conscients et éclairés chez les jeunes : proposer des débats, des exercices de dialogue pour consolider les choix individuels au lycée.
- Développer des lieux de débats et de parole entre tous les acteurs (France Travail, EN, jeunes, familles) d'un territoire pour engager chacun dans une éthique de la responsabilité sur l'avenir.



2. Droit à l'orientation : leurre ou boussole ?

Selon l'article L111-1 du code de l'Éducation (c. Éduc.), le droit à l'éducation définit deux objectifs essentiels qui en découlent : l'insertion dans la voie professionnelle et l'acquisition d'une qualification reconnue, et cela dans un esprit de promesse républicaine. Ce droit, constitutionnel depuis 1946, inclut l'orientation, créant une obligation pour l'État. Les concepts de « projet personnel de formation » (D331-23, c. Éduc.) et « parcours individuel d'information » (L331-7, c. Éduc.) soulignent

l'engagement de l'État à offrir des services efficaces en conseil, information et accompagnement. Les auditions menées au cours de notre cycle ont révélé plusieurs défis concernant l'application de ce droit, en focalisant notre analyse sur l'information, l'accompagnement, la décision d'orientation et la poursuite d'études.



a. La garantie du droit à l'orientation par une information effective mais foisonnante

Au cours des auditions, nous avons constaté que de nombreux moyens sont consacrés à l'information. Les Régions, compétentes en matière d'information sur l'orientation depuis 2018, développent des offres variées avec des sites, forums, et informations sur les métiers, comme a pu le confirmer l'Association des régions de France (ARF) lors de notre session parisienne. Le Service public régional de l'orientation (SPRO) en région Centre-Val-de-Loire, que nous avons rencontré, opère en partenariat avec l'État pour répondre aux besoins spécifiques du territoire. Dans la région de La Réunion, l'objectif est de permettre aux jeunes de se former localement ou de « *sot la mer*³⁶ ».

Chaque académie et enseignant, chaque université et école, premiers relais de l'information, se sentent aussi très concernés. L'Onisep reste une source majeure pour l'information sur les métiers, bien que de nombreux canaux de diffusion existent, compliquant l'accès à une information claire. Nos auditions révèlent un hiatus entre l'exhaustivité de l'information à fournir et la sélectivité de celle effectivement communiquée. Les élèves et étudiants préfèrent alors souvent se débrouiller par eux-mêmes.

Les Régions peuvent jouer un rôle central en matière d'orientation, mais les auditions montrent que le véritable frein est l'éclatement et le manque de cohérence des informations fournies. L'accompagnement des jeunes dans leurs recherches est crucial, tant dans l'enseignement scolaire que supérieur, où la concurrence public/privé et la certification (cf. approfondissements p. 46 et p. 47 consacrés à ces sujets) sont des enjeux majeurs observés dans divers salons pour lycéens.



Recommandation

- Garantir une information de qualité en privilégiant les bases de données de l'Onisep comme source et consolider son rôle d'opérateur dans l'appui à l'animation de la relation avec les Régions.
- Mettre en place dans chaque établissement scolaire un programme pluriannuel d'orientation sur l'impulsion du chef d'établissement diffusé à l'ensemble de la communauté éducative.

³⁶ « Sauter la mer » en créole réunionnais, signifie quitter son île pour vivre une expérience de mobilité de courte ou de longue durée.



b. Un droit à l'orientation contrarié par les carences structurelles de l'accompagnement personnalisé

Depuis la loi de 2018, les enseignants jouent un rôle crucial dans les lycées, avec des différences entre lycées professionnels et généraux/technologiques. Les rencontres avec les équipes pédagogiques et les élèves des lycées professionnels des académies d'Orléans-Tours et de La Réunion ont montré que les parcours différenciés en terminale sont bien mis en place. Les dynamiques entre pédagogues et entreprises, animées par les chefs d'établissement, sont essentielles. Les volumes horaires définis par circulaire sont respectés dans les établissements visités.

Cependant, dans les lycées généraux et technologiques, l'accompagnement n'est pas garanti de manière équitable. Chaque PsyEN intervient quelques demi-journées par semaine, et les 54 heures d'enseignement prévues ne le sont qu'à titre indicatif³⁷. Les chefs d'établissement de Dunkerque et Grenoble indiquent que ces heures incluent des actions comme des forums et des Cordées de la réussite. Malgré des programmes spécifiques établis par la DGESCO, les professeurs principaux se sentent responsables mais démunis, manquant d'outils et de formation. Les premières heures de seconde consacrées à l'orientation deviennent souvent des « heures de vie de classe ».

Nos auditions dans ces académies montrent que l'appropriation de l'accompagnement par les enseignants est insuffisante, malgré la responsabilité des DRAIO et de l'État. Peu de chefs d'établissement de lycées généraux et technologiques priorisent l'orientation dans leurs projets, se concentrant sur les dispositifs comme les Cordées de la réussite (17 000 élèves dans 170 lycées de l'académie de Lille) et les urgences des vœux d'orientation. Certaines académies, comme Lille, incitent toutefois à des programmes pluriannuels d'orientation et forment les enseignants, offrant des diplômes comme le DU Eclorre de l'Université de Lille et des formations Onisep avec Réseau Canopé. Comparativement, le système portugais dédie moins d'heures mais avec des programmes plus systématisés et des interventions clarifiées entre PsyEN et enseignants.

Quelle que soit la qualité de l'accompagnement à l'orientation, d'autres ruptures de parcours peuvent survenir. Par exemple, les lycéens suivis par l'aide sociale à l'enfance peuvent se retrouver sans soutien à leur majorité, une problématique notable dans l'aca-

démie de Lille. Cette situation reflète une volonté politique nécessitant un cadre national. De plus, l'accès à certaines formations pour les étudiants en situation de handicap peut aussi entraîner une rupture d'égalité, un sujet peu abordé lors du cycle.



Recommandation

Légiférer sur la situation des lycéens relevant de l'aide sociale à l'enfance pour garantir une continuité de ressources à leur majorité et faciliter leur poursuite d'études supérieures ou leur insertion professionnelle.

³⁷ Arrêté du 16 juillet 2018 relatif à l'organisation et aux volumes horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole.



c. Les décisions d'orientation et d'affectation des élèves, une contrariété dans l'effectivité du droit

Les décisions d'orientation et d'affectation des élèves découlent du processus d'orientation et influencent leur avenir. Contrairement au Portugal, où la décision finale revient aux familles, en France, elles sont prises par le chef d'établissement après consultation du conseil de classe sur la base des acquis scolaires et des souhaits des élèves et familles. Une commission d'appel académique intervient en cas de désaccord.

Un facteur important, souvent sous-estimé mais évoqué lors de nos auditions et visites dans les académies, est la gestion des flux d'élèves et des places disponibles, influençant ces décisions. Des chefs d'établissement ont exprimé leurs doutes quant à la justesse de ces décisions. De plus, les affectations et non-affectations posent problème, comme souligné par la Défenseure des droits et les directions académiques, générant du contentieux administratif.



d. L'entrée dans l'enseignement supérieur : une importante lutte contre le décrochage des premières années à poursuivre jusqu'en 3^e année

La poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur et la réussite des lycéens sont favorisées par un accompagnement personnalisé. La loi ORE du 8 mars 2018, axée sur l'orientation et la réussite des étudiants, illustre cet objectif. À Toulouse, par exemple, le programme Ingé+ propose un *coach-mentor* et des étudiants pour répondre aux questions d'orientation des lycéens, dans le cadre du projet Acorda, « Ensemble vers le sup ! », lauréat du programme « Territoires d'innovation pédagogique ».

Pour les étudiants en décrochage, presque toutes les universités rencontrées offrent des programmes d'accompagnement en premier cycle, comme le DU tremplin de Dunkerque ou le cycle préparatoire aux études supérieures de l'Université de La Réunion. Ces programmes, qui permettent de travailler le projet d'études tout en validant des ECTS, ont été rapidement mis en œuvre grâce aux moyens conséquents apportés par la loi ORE et le secrétariat général pour l'investissement.

L'accès au master, source de nombreux contentieux, constitue un autre défi majeur présenté.



Recommandations

- Permettre aux enseignants de l'enseignement supérieur d'investir pleinement cette mission d'accompagnement à l'orientation (bien trop souvent basée sur des engagements individuels au détriment de leur temps de recherche) par exemple, en la reconnaissant.
- Développer des dispositifs d'accompagnement à l'orientation post-licence en anticipation dès la L2 (dans la continuité de l'exemple de l'Université de Lille).



3. L'orientation : un partage État-Région inabouti



a. Un partage progressif des compétences

Depuis la loi de décentralisation de 1983, l'État a confié progressivement des compétences aux conseils régionaux. En 1993, les Régions se voient confier un rôle de coordination des acteurs et de planification des actions d'accueil, d'information et d'orientation. À partir de 2005, celles-ci demandent une compétence sur le décrochage scolaire et l'orientation. Le budget des ISOE, indemnités de suivi et d'orientation des élèves, versées notamment aux professeurs principaux, devient supérieur au budget de fonctionnement national des CIO. Le symbole est fort. Il marque la volonté d'inscrire pleinement l'orientation des élèves dans les missions des professeurs et de redéfinir la place des CIO et le rôle des PsyEN EDO dans un nouvel écosystème national de l'orientation. En 2014, après une phase d'expérimentation, le législateur confie aux Régions les premiers Services publics régionaux de l'orientation. L'année 2018, la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel renforce le rôle des

Régions. Un nouveau rôle d'opérateur de l'information sur les métiers et les formations leur est confié. L'État leur délègue cette compétence en y rattachant uniquement les personnels des Dronisep. Les PsyEN et les personnels de l'Onisep restent sous l'autorité du ministère de l'Éducation nationale. Ce transfert partiel de compétences et de personnels témoigne d'une évolution encore non aboutie et illustre un non-choix dans la définition des missions des personnels dont le caractère national ou local fait toujours débat. Au milieu du gué, certains conseils régionaux et l'Association des Régions de France souhaitent parachever le processus et revendiquent le transfert de la compétence plénière sur l'orientation. Durant notre séjour au Portugal, où les collectivités locales disposent déjà de ces compétences, les municipalités, comme celle de Mafra qui nous a reçus, expriment la volonté d'intervenir directement dans le contenu des enseignements et des formations dispensées aux élèves sur le temps scolaire.



b. Une organisation différente des Régions pour répondre à cette nouvelle compétence

La loi de 2018 a consolidé la place des Régions. Elles deviennent des acteurs incontournables au niveau des financements et de la coordination des acteurs de l'orientation. Leur place est légitime également dans l'information sur les métiers.

Les Régions sont très présentes sur le périmètre de l'enseignement secondaire, qu'elles maîtrisent par leurs compétences en matière de gestion patrimoniale des lycées. De plus, les Régions peuvent facilement, par des canaux de communication déjà établis, toucher les élèves, les parents et les enseignants du secondaire. Cependant, au cours de nos rencontres avec des enseignants et des lycéens des académies de Lille, Grenoble ou Toulouse, nous avons constaté que leur source principale d'information reste la base de l'Onisep, et plus accessoirement les plateformes régionales d'orientation.

Par ailleurs, durant ces mêmes sessions, nous avons observé que les Régions sont quasiment absentes en matière d'information et d'orientation dans l'enseignement supérieur. Certaines Régions prennent toutefois des initiatives qui ont retenu notre intérêt comme le DU tremplin à l'Université du Littoral et de la Côte d'Opale dans l'académie de Lille. Cofinancée par la Région Hauts-de-France et l'Europe (FSE), cette formation permet à certains étudiants de consolider leurs apprentissages, d'acquérir la méthodologie de travail universitaire et de prendre le temps de la réflexion sur leur projet personnel et professionnel.



Tout au long de notre parcours d'étude, nous avons ainsi observé que les services des Régions se structurent. Les actions s'organisent en schémas régionaux. Mais aucun de ceux qui nous ont été présentés n'aborde l'orientation comme un processus continu sur le segment du Bac -3/Bac +3, nous laissant l'impression de stratégies certes ambitieuses, en cours de maturation mais parfois carencées dans leurs fondements scientifiques. Cela s'observe par la confusion des termes utilisés, jusque dans l'appellation de leurs services d'information à l'orientation et non d'orientation.

À plusieurs reprises durant nos sessions, l'approche mise en avant par les Régions est souvent réduite à une approche adéquationniste pour répondre aux besoins économiques du territoire. En occultant les autres dimensions d'une orientation réussie : construction du citoyen, émancipation de l'individu... Cette approche peut contribuer à entretenir, voire conserver les déterminismes sociaux, territoriaux et de genre qui marquent déjà lourdement l'orientation des jeunes.

À l'issue de nos différentes auditions, il nous semble également que la dimension éducative n'est pas suffisamment prise en compte par les Régions, alors que les différents acteurs et les chercheurs rencontrés tels Agnès van Zanten, Laurent Sovet ou Émilie Carosin insistent sur l'importance d'un travail pédagogique de l'orientation.

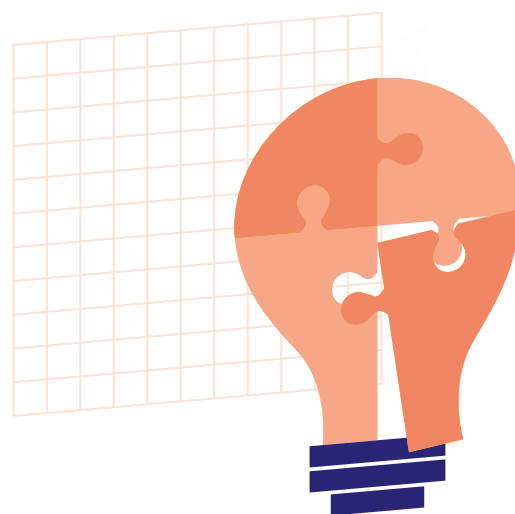
Enfin, si les Régions sont souvent partenaires de projets ambitieux dont les universités sont chefs de file (exemple du projet Acorda étudié à Toulouse) et commanditaires de projets qu'elles impulsent, nous n'avons toutefois pas pu observer de politiques publiques réellement co-construites entre les services de l'État et les régions visitées.

Pour autant, nous avons pu observer des initiatives qui dépassent parfois le cadre légal de la compétence des Régions quant à l'information sur les métiers et les formations. L'intervention des Régions dans certains territoires peut parfois prendre la forme d'une délégation de service public. Ainsi, notre session dans l'académie de Grenoble a permis de découvrir l'association « Auvergne-Rhône-Alpes orientation », créée et financée par la Région. Sa mission est de fédérer les acteurs de l'orientation, de promouvoir des métiers, la formation, mais aussi les acteurs économiques, les institutions locales et nationales, ainsi que les réseaux consulaires. De cette manière, elle entend coordonner l'information sur l'orientation scolaire et professionnelle. Les Régions affichent de plus en plus et de manière proactive leur implication dans le champ de l'orientation. D'où

l'émergence, par exemple, de maisons régionales de l'orientation ou encore la publication d'appels à projet sur des sujets ayant trait à l'orientation avec une coloration égalité des chances ou secteurs d'activité d'avenir.

Des tentatives de mise en commun de moyens ont pu voir le jour. Ainsi, l'académie Orléans-Tours a expérimenté en 2018 la mise à disposition de certains PsyEN EDO des CIO vers le nouveau service de la Région Centre-Val-de-Loire. Ces professionnels ont fait le choix d'intégrer définitivement le personnel de la Région. Ils déclarent y trouver une plus grande considération de leur rôle, une meilleure valorisation de leur métier et davantage de moyens. Cependant, ces détachements ont été réalisés sans réelle réflexion et concertation sur les conséquences pour les CIO concernés, ce qui peut, dans certains cas, désorganiser les services de l'État. Lors de notre session de décembre à Paris, nous avons échangé avec les représentants de Régions de France. Interlocutrice de l'État pour les Régions, cette association coordonne une action nationale, contribuant à la valorisation des initiatives.

Ce cycle nous a permis de comprendre que si le partage de compétences actuel entre État et Région en matière d'orientation était le fruit d'un mouvement lent, et encore partiel, c'est parce qu'il n'est pas encore partagé par tous les acteurs, qui nous ont parfois fait part de leurs avis divergents, plutôt tranchés à ce sujet. C'est aussi parce qu'il n'est pas encore pleinement compris par les usagers dont les repères en matière d'orientation sont d'abord dans les établissements scolaires et universitaires.





c. Vers un choix clarifié ?

Depuis 2018 et le transfert de la compétence « information sur les métiers et les formations » aux Régions, nous constatons que son appropriation reste encore à clarifier. Si des lieux d'échange existent, via les Carif-Oref ou le Crefop par exemple, le manque de dialogue concerté a abouti à une multitude d'initiatives territoriales, souvent redondantes d'une région à l'autre (sites web encore méconnus, actions locales ne faisant pas intervenir les acteurs de l'Éducation nationale ou de l'enseignement supérieur...).

En l'état, le partage de cette compétence liée à l'information sur les métiers et les formations n'apparaît pas satisfaisant, il ne convient d'ailleurs à aucun des acteurs du champ. Le choix est à faire entre un État régulateur, laissant toute leur place aux initiatives locales, et un État qui décentralise cette information à l'orientation. En effet, il nous semble à la fois nécessaire d'avoir un pilotage national qui pose un cadre et garantit le droit au même service pour tous et de laisser à l'échelon régional la liberté de décliner les actions en fonction des spécificités territoriales. Il nous apparaît également incontournable d'engager enfin un travail commun pour partager les diagnostics, confronter les objectifs et converger vers un plan d'actions concerté et partagé entre l'ensemble des acteurs de la formation, de l'économie et de l'insertion.



Recommandation

À l'issue de ce cycle, nous invitons les Régions, l'État, ses services et ses opérateurs publics à se rapprocher pour donner du sens et du poids à toutes ces initiatives, pour les pérenniser à terme. L'invention d'une comitologie dédiée à ce pilotage et cette régulation y contribueront efficacement.



4. Territorialisation : des compétences partagées, mais une synergie des acteurs à construire

L'organisation et le pilotage de la politique d'orientation et la lutte contre le décrochage scolaire ont connu d'importantes évolutions suite à une réforme territoriale majeure (loi du 7 août 2015 portant sur la Nouvelle organisation territoriale de la République, dite loi NOTRe) et à l'adoption de la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Cette seconde loi, plus récente, a clarifié la répartition des compétences entre l'État et les Régions, confiant à ces dernières une nouvelle responsabilité d'information sur les formations et les métiers auprès des élèves, des étudiants et des apprentis. Le Cadre national de référence (CNR), signé le 28 mai 2019, est ensuite venu préciser leurs rôles respectifs, en énonçant trois catégories d'objectifs à décliner à l'échelle nationale, régionale et au niveau de chaque établissement public local d'enseignement (EPL).

La première catégorie concerne des objectifs sociaux, comme la lutte contre les inégalités territoriales, le renforcement de la cohésion nationale et la promotion de la mobilité sociale et géographique pour contrer les déterminismes sociaux et l'autocensure. La deuxième catégorie porte sur des objectifs éducatifs, tels que l'élévation du niveau scolaire, l'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur et la prévention des interruptions de parcours entre l'enseignement secondaire et supérieur. La dernière catégorie regroupe des objectifs économiques visant à faciliter l'insertion professionnelle et à soutenir l'employabilité à long terme, ainsi qu'à accompagner les évolutions économiques. Dans les différentes académies visitées, nous avons pu constater que pour un même problème identifié, les réponses apportées sur les territoires sont multiples et ne convergent pas systématiquement. Force est de constater que l'expertise de nombreux acteurs est convoquée pour agir sur ces différents sujets sans pour autant qu'une harmonisation ne soit réellement possible au-delà des concertations formelles. Tout au long du cycle, nous avons rencontré des acteurs et experts engagés dans ce travail. Nous nous sommes alors interrogés sur la réalité de la concertation de leurs actions.

En matière de lutte contre le décrochage scolaire, nous avons ainsi perçu un changement de perspective, avec le passage d'une approche basée sur la remédiation à une approche fondée sur la prévention. Toute chose égale par ailleurs, l'exemple portugais était édifiant. Dans ce pays, l'obligation scolaire, repoussée à l'âge de 18 ans, a joué son rôle de contrainte en retenant les élèves dans les établissements. Le nombre de décrocheurs a mécaniquement baissé. Il ne nous a cependant pas paru que cette action aux allures pédagogiques ait servi à d'autres objectifs que ceux relevant de l'économie (baisse du taux de chômage des jeunes, meilleure

insertion professionnelle par l'élévation du niveau de qualification). En France, nous avons pu voir que la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) a une place d'importance. Elle soutient la politique académique et les actions déployées par les différents acteurs territoriaux (France Travail, DREETS, Urma) notamment au sein des réseaux Foquale. Ils partagent ensemble des éléments de référence communs tels que le groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS), le parcours aménagé de formation initiale (PAFI), les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD). Ils s'entendent donc sur les objectifs de prévention et de remédiation. Au sein de l'académie d'Orléans, nous avons observé que le monde économique coopérait avec le monde de l'éducation. Nous avons pu découvrir des actions conjointes menées par France Travail, des fédérations professionnelles et les équipes pédagogiques au sein d'un lycée professionnel. Lors de notre rencontre avec la Région Centre-Val-de-Loire, nous avons pu comprendre les impacts de l'obligation de formation des 16-18 ans sur la dynamique partenariale locale. Les interlocuteurs de la Région ne sont plus seulement les EPL mais aussi les missions locales ainsi que France Travail. Cependant, en l'étudiant plus finement, la complémentarité des acteurs nous est davantage apparue comme une juxtaposition. Dans l'académie de La Réunion, nous avons pu constater que les Urma et la MLDS servent les mêmes objectifs et les mêmes publics sans forcément se consulter ou se concerter. **Cela nous amène à questionner l'efficacité de ces accompagnements concurrents. Les publics se perdent dans un empilement de dispositifs et les acteurs locaux s'épuisent avec des moyens limités.**



Recommandation

Nous recommandons de créer des formations communes sur la persévérance scolaire et l'insertion professionnelle afin de partager des pratiques et des points de vue. Une rencontre entre les acteurs de différents écosystèmes professionnels favoriserait un décloisonnement nécessaire à une prise en charge holistique des questions d'orientation.

Dans un autre registre, la question de la production de l'information en orientation a également retenu notre attention. En effet, il existe en la matière un maillage historique et territorial. Depuis de nombreuses années, élèves, parents et professeurs s'informent grâce aux multiples ressources fournies par l'Onisep : sites internet, brochures, information dans des salons d'orientation thématiques. Pourtant, à mesure que le temps passe, ces publics rencontrent des difficultés à identifier la source de cette information tant le nombre d'acteurs s'est significativement accru. Après des intervenants tels que l'Étudiant, d'autres « salonniers » sont apparus : des associations agréées ou non par l'Éducation nationale, des organismes parfois à but lucratif. Les réformes mises en œuvre ces dix dernières années ont accentué le partage de compétences entre l'État et les Régions et ont renforcé la mission d'information sur les formations et les métiers de ces dernières afin de permettre et soutenir une information au plus près des élèves. Toutefois, il nous est apparu, dans plusieurs académies, notamment à Lille et à Grenoble, que les enseignants autant que les élèves connaissent peu l'information dispensée par la Région sur les formations et les métiers. Dans le contexte récent de crises sanitaire et économique, les Régions comme dans les académies de La Réunion et d'Orléans-Tours, ne semblaient pas non plus avoir eu le temps de mettre en place une collaboration forte avec les établissements secondaires et supérieurs pour partager des informations locales sur l'offre de formation. Il nous semble que l'Onisep pourrait fournir une information nationale complétée par des informations locales, alors plus précises et adaptées aux demandes des lycéens et étudiants. Nos rencontres en académie nous ont permis de constater que le programme Avenir(s) semble entrer en concurrence avec certains outils régionaux comme les guides d'orientation « *Orient'a nou* » de la Région La Réunion ou le site « Proch'orientation » développé par la Région Hauts-de-France. Ces trop nombreuses solutions contribuent dès lors à l'opacification du système d'orientation et nuisent à la possibilité d'un travail collaboratif probant. Cela illustre bien la nécessité d'interroger la complémentarité des acteurs. Lors de nos visites dans les lycées de plusieurs académies, nous avons constaté que l'Onisep est le premier (et presque seul) repère de confiance pour les professeurs et les jeunes, alors que l'information délivrée aujourd'hui par les Régions se présente encore trop souvent sous la forme d'un catalogue manquant d'une dimension pédagogique. Cela soulève la question d'un nécessaire accompagnement pour réduire ce phénomène d'infobésité.

Nous constatons que les difficultés soulevées par ce partage de compétences relèvent plus d'un problème de positionnement et de coordination des acteurs. Il nous semble nécessaire de fournir aux acteurs de terrain les informations dont ils ont besoin. Pour cela, il faut faciliter la transmission des informations régionales aux équipes pédagogiques en établissant une stratégie commune de communication. La création d'instances de concertation et de travail, comme le conseil du *continuum* vu dans l'académie de Toulouse, pourrait être une proposition à généraliser.

Au cours de nos immersions au sein des académies, les rencontres avec ces différents acteurs nous ont permis de constater les tensions qui existent entre ces différents rôles et positions à travers des problématiques d'accompagnement des élèves en situation de décrochage et d'information sur les formations et métiers. Le cadre fixé nationalement, et porteur de multiples ambitions, ne semble que difficilement transmissible aux acteurs de terrain qui, de ce fait, ne disposent pas d'espaces pour penser la nature et le sens de leur travail d'accompagnement.



Recommandation

La mutualisation des formations sur les questions touchant à l'orientation et l'insertion professionnelle d'une part, et la création de comités de pilotage sur des actions ciblées d'autre part, nous paraissent être deux recommandations intéressantes afin de mieux agir pour les élèves, les étudiants et leurs familles.





5. Diplômes et certifications : améliorer la régulation pour sécuriser les parcours de formation

La certification des connaissances et des compétences professionnelles est un enjeu essentiel dans une économie de la connaissance. En France, elle recèle cependant de nombreuses incertitudes et peut même apparaître comme une sorte de « jungle » pour les non-spécialistes tant les ambiguïtés autour des certifications et diplômes sont nombreuses, générant de ce fait une insécurité dans la construction des parcours individuels de formation et d'insertion.

Notion englobante, la certification professionnelle correspond à la reconnaissance par l'État d'un niveau de compétences et nécessite l'inscription au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Elle est constituée de blocs de compétences et valide les connaissances et savoir-faire inhérents à l'exercice d'un métier. Ainsi, elle se fonde sur une philosophie de co-construction avec le monde économique destinée à répondre aux besoins spécifiques de compétences de chaque secteur professionnel dans une logique principalement individuelle et adéquationniste.



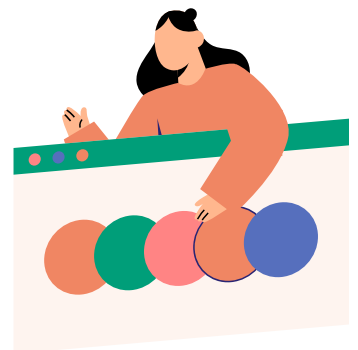
a. Sortir du labyrinthe : une urgence pour sécuriser les choix des jeunes et des familles

Face au dédale de diplômes, de formations et d'établissements existants, le tout régi par des régimes juridiques complexes et souvent peu lisibles, les familles peuvent se retrouver perdues et isolées dans leurs choix. Cette situation est susceptible d'entraîner de la confusion et mener, dans certains cas, à des situations d'usurpation. Certains établissements, émanant notamment du secteur privé, peuvent ainsi jouer sur des ambiguïtés d'appellation de leurs formations et diplômes et induire une tromperie pour l'élève. Les conséquences en termes de formation et d'insertion professionnelles – et plus globalement de parcours de vie du jeune adulte – peuvent être majeures et délétères.

Les travaux d'Agnès van Zanten montrent ainsi qu'il existe de grandes inégalités culturelles face à l'information donnée par les établissements du supérieur. Les jeunes des classes populaires ont ainsi une plus faible capacité à discriminer le vrai et le faux dans les discours, comme dans le cadre des stratégies marchandes déployées par les établissements privés lucratifs lors des salons. Cette difficulté s'étend également assez

Les diplômes, initialement fondés sur une philosophie plus générale et universaliste, sont pour leur part une forme spécifique de certification puisqu'ils correspondent à un acte qui confère et atteste un titre ou un grade, l'État disposant d'un monopole de collation s'agissant des grades universitaires. Ce lien est par ailleurs accentué par la modularisation des diplômes, désormais déclinés en blocs de compétences et inscrits au RNCP, ce dont les universitaires rencontrés à Orléans ont témoigné, afin de permettre une plus grande individualisation et une flexibilisation des parcours.

Il en résulte une forme d'insécurité pour les étudiants face à un système peu lisible et où la régulation nationale peut sembler faible au regard du poids des acteurs économiques et privés de la formation.



souvent aux parents accompagnateurs, qui ne jouent ainsi que peu le rôle de garde-fou auprès de leurs enfants. Sur internet, les mêmes types d'inégalités sont relevés, notamment dans la capacité des jeunes à obtenir les informations qu'ils souhaitent (par exemple, aptitude inégale à mobiliser des mots-clés précis et variés), dans leur capacité à évaluer ces informations (redondance, précision, fiabilité, sens de certaines données statistiques...) et à s'en servir pour l'élaboration de leur projet.

Le nombre de saisines, en forte augmentation en 2022, auprès de la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur sur ce sujet³⁸ démontre l'acuité de cette problématique. Une demande de transparence et de clarification se fait de plus en plus entendre et il semble nécessaire de mettre en place des mesures permettant de sécuriser les parcours et choix d'orientation des élèves.

En premier lieu, l'intégration au socle de formation initiale des enseignants d'un module obligatoire sur l'orientation, tel que celui observé à l'Inspé de Lille Hauts de France, est souhaitable.

³⁸ Rapport de la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2022.

Il comprendrait une présentation du cadre juridique leur permettant de délivrer des conseils avisés avec une meilleure connaissance du contexte complexe.

En parallèle, l'amélioration de la communication et la visibilité des informations disponibles concernant les différents types de diplômes et titres doivent être recherchées. Il s'agit de rendre les éléments permettant de mieux comprendre les règles juridiques sous-jacentes au processus de certification (mention « Reconnu par l'État », équivalence avec le système Licence-Master-Doctorat, etc.) plus facilement accessibles aux usagers. Ils seront ainsi plus à même de cerner leurs conséquences : possibilités ou non de poursuite d'études, niveau de reconnaissance des connaissances et des compétences, employabilité réelle sur le marché du travail, de manière à contrer la publicité mensongère de certains établissements. Cet enjeu apparaît prépondérant pour la plateforme Parcoursup qui est aujourd'hui un passage quasi obligé pour l'accès vers le supérieur, comme l'a montré la rencontre organisée sur ce thème lors de la session à Paris.

Face à la diversité des formations présentes sur la plateforme, et notamment l'augmentation importante et continue du nombre de formations privées, un système de labels à destination des candidats et de leurs familles a été mis en

place, dès 2019. Ainsi, sur chaque formation figure un logo qui doit renseigner le candidat sur le type de diplôme préparé et les garanties apportées par l'État sur la formation et/ou l'établissement porteur. Toutefois, le grand nombre de logos existants rend leur lisibilité compliquée pour les familles et montre que l'objectif de clarification n'est pas atteint, comme le dénonce le Comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP) dans son rapport annuel rendu public en mars 2024.

À cela s'ajoute un enjeu d'éducation renforcée des élèves afin de leur permettre de naviguer au sein de l'offre existante et d'en appréhender les grands principes. L'accompagnement proposé aux élèves, dans le cadre notamment des modules d'éducation à l'orientation proposés au collège et au lycée, pourrait ainsi davantage intégrer cette composante dans une logique de prévention. Concrètement, la thématique « Explorer et se repérer dans les diplômes et les formations » du référentiel des compétences à s'orienter³⁹ pourrait permettre d'atteindre cet objectif.

Cette dynamique de clarification au sein de la constellation des certifications peut toutefois se heurter à la complexité du système de gouvernance et au grand nombre d'acteurs impliqués, agissant à des échelles et selon des logiques d'action qui leur sont propres.



b. Certifications, labels : une nécessaire rationalisation de la gouvernance et du contrôle qualité

À première vue, le système français de certification professionnelle apparaît relativement simple et gage de qualité : l'ensemble des diplômes, titres professionnels et certificats de qualification professionnelle reconnus par l'État sont recensés dans le RNCP dont la gestion a été confiée en 2018 à une unique instance de gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'apprentissage, France Compétences⁴⁰.

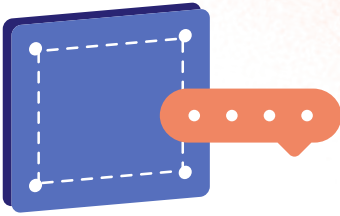
Par ailleurs, dans le même temps, une exigence de qualité a été instaurée pour l'ensemble des organismes de formation qui doivent désormais obtenir la certification Qualiopi pour bénéficier de fonds publics,

une certification contrôlée par le Comité français d'accréditation (Cofrac) qui confie la compétence de la délivrance de cette certification à des organismes dits « certificateurs ».

La rencontre avec le directeur général de France Compétences, lors de la quatrième session du cycle, a permis d'identifier, derrière l'apparente cohérence du système, une réalité plus complexe qui interroge son efficacité globale. Tout d'abord, les certifications professionnelles enregistrées au RNCP sont proposées par une multiplicité d'acteurs – ministères, branches professionnelles à travers les commissions paritaires nationales de l'emploi

³⁹ Cette thématique s'inscrit dans le pilier « S'informer et se repérer dans la société de l'information », où « il s'agira notamment d'apprendre à explorer, décrypter et comparer les contenus d'un diplôme ou d'une formation, ainsi que toutes les informations mises à disposition (programme, conditions d'admission, débouchés, données statistiques, etc.) » : <https://www.onisep.fr/sites-annexes/avenir-s/referentiel-des-competences-a-s-orienter-au-lycee>

⁴⁰ Créé par la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018, cet établissement public a notamment pour mission la régulation des certifications professionnelles afin d'en garantir la qualité, la cohérence, la lisibilité et la pertinence avec les besoins économiques.



(CPNE) et organismes privés – qui agissent dans une organisation cloisonnée leur permettant de fonctionner selon leurs seuls intérêts. Ces constats ont été relevés par de nombreux rapports récents⁴¹ et convergents : des *process* d'analyse et des critères d'enregistrement différents selon que les certifications sont ou non délivrées par l'État et des disparités de pratiques au sein de celui-ci⁴². France Compétences ne semble pas disposer de tous les moyens nécessaires pour exercer pleinement sa fonction de régulation et cette situation impacte directement la qualité du RNCP en termes de doublons de diplômes ou de correspondance entre blocs de compétences pour faciliter le passage d'une certification à l'autre.

Plus globalement, les Régions et les partenaires sociaux sont parties prenantes à la gouvernance et au financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Partant de ce constat, les frustrations exprimées par ces derniers, comme l'a montré la rencontre avec un représentant de l'ARF, apparaissent compréhensibles. Les Régions se voient ainsi comme « le lien naturel entre le monde de l'enseignement et le monde de l'entreprise », en tant qu'acteurs les plus à même d'assurer le *continuum* développement économique–emploi–formation–orientation, et le *continuum* des parcours tout au long de la vie, et revendiquent un rôle prépondérant en matière de formation et d'orientation professionnelles.

Du côté des entreprises, le regard du vice-président de l'Association nationale des directeurs de ressources humaines (ANDRH) a permis de soulever l'enjeu de concordance entre la formation et la réalité des missions, certaines personnes continuant d'être formées à des missions en voie de disparition ou disparues. Selon lui, il convient aussi de relativiser le diplôme qui ne trouve son sens que dans ce que l'on en fait ensuite dans sa vie professionnelle. Il vaut donc mieux prendre en compte les acquis de l'expérience et développer l'approche par compétences en valorisant tout particulièrement les compétences psychosociales, déterminantes pour la réussite professionnelle. Au final, cette approche semble encore loin d'être pleinement intégrée dans le système de certification actuel.

Du côté des certificateurs, la lutte contre les détournements doit s'intensifier. Ainsi, s'agissant du label Qualiopi, un vrai marché s'est développé autour de sa délivrance et des

stratégies de contournement sont apparues de la part d'organismes à visée purement lucrative, par exemple en adhérant à un syndicat ou une coopérative pour bénéficier de la marque sans être tenu de l'obtenir soi-même.

Si la réforme de 2018 a permis des avancées significatives, ces constats appellent à aller plus loin encore pour améliorer la qualité de la formation professionnelle. Dans cette perspective, il convient d'harmoniser les critères d'enregistrement des certifications au RNCP en consolidant le rôle de France Compétences. Dans le même temps, un renforcement de la lutte contre la fraude dans la démarche qualité Qualiopi est indispensable. Enfin, une association plus systématique des Régions et des partenaires sociaux à la définition des objectifs et des orientations stratégiques doit être recherchée dans le cadre de la gouvernance de France Compétences. Nos observations et analyses abondent donc dans le sens des recommandations déjà formulées par la Cour des Comptes et France Compétences, qui mériteraient d'être prises en compte par les pouvoirs publics.



Recommandation

Consolider la gouvernance en donnant à France Compétences les moyens d'exercer pleinement sa fonction de régulation des certifications professionnelles, dans une logique d'association renforcée avec l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation professionnelle (ministères certificateurs, branches professionnelles, Régions...).

⁴¹ Sénat (juin 2022), France Compétences face à une crise de croissance, rapport d'information du Sénat n° 741 (2021-2022) ; Cour des comptes (juin 2023), La formation professionnelle des salariés, rapport public thématique ; France compétences (octobre 2023), Le fonctionnement des commissions professionnelles consultatives.

⁴² Au sein des ministères certificateurs, il existe une grande autonomie de chaque commission consultative paritaire (CPC) ou de la commission ad hoc du ministère chargé de l'Enseignement supérieur, sans coordination inter-commissions et échanges formalisés interministériels, ni lien étroit avec France Compétences.



6. L'égalité filles-garçons dans le parcours d'orientation, de l'intention à l'action

L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances des filles et des garçons. C'est le sens des articles L121-1 et L312-17-1 du code de l'Éducation : l'École contribue, à tous les niveaux, à favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes.

Pourtant, en 2021, dans leur rapport « Faire de l'égalité filles-garçons une nouvelle étape dans la mise en œuvre du lycée du xxi^e siècle », Sophie Béjean, rectrice de la région académique Occitanie, rectrice de l'académie de Montpellier, Claude Roiron, déléguée ministérielle à l'égalité filles-garçons, et Jean-Charles Ringard, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, dressaient déjà le constat que bien que l'École ait

« largement contribué à l'émancipation des femmes et à leur participation progressive à la vie économique, sociale et intellectuelle de notre pays, force est de constater qu'aujourd'hui, malgré des résultats scolaires supérieurs à ceux des garçons, les filles restent très en retrait ou insuffisamment présentes dans les filières scientifiques, industrielles et numériques, qui contribuent pourtant à déterminer notre avenir commun ». Quant aux garçons, le rapport indique qu'« ils restent très minoritaires dans les filières littéraires, artistiques, ou dans les parcours menant aux métiers du soin ».

Question démocratique fondamentale, l'approche égalitaire de traitement dans l'orientation tout au long de la vie scolaire et étudiante des élèves constitue toujours en 2024 un enjeu majeur du système éducatif et concerne tous ses acteurs.



a. Face à des enjeux sous-estimés, des constats parfois contre-intuitifs et une dissonance entre intention, déclaration et réalisation

À regarder la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques, on peut s'interroger sur la réalité de la liberté du choix dans la construction individuelle des parcours de formation. Dans l'académie de Toulouse, les filles ne représentent que 35 % des étudiants dans les formations scientifiques (sensiblement plus qu'au niveau national), alors même que cette académie compte une offre de formation scientifique très riche avec notamment deux universités scientifiques, dix-huit lycées avec des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) dont 83 % avec une spécialité scientifique et de nombreuses écoles d'ingénieurs. Au plan national, les étudiantes sont aujourd'hui plus nombreuses que les étudiants (55 % des effectifs). Pourtant, même si elles se sont imposées dans certaines filières, comme la médecine ou les sciences de la vie, elles restent globalement sous-représentées dans les formations scientifiques et technologiques (30 %).

55 %
d'étudiantes

30 %
d'étudiantes dans
les formations
scientifiques et
technologiques

Selon Marianne Blanchard, maîtresse de conférences HDR au Certop, travailler sur les stéréotypes et la mise en confiance, c'est porter un discours psychologisant qui rend les filles à la fois victimes et responsables de leur manque

d'appétence pour les sciences. Ses recherches montrent notamment que les lycéennes sont plus « omnivores que les garçons ». Plus actives vis-à-vis de leur orientation, elles s'intéressent davantage à des matières différentes et ont des projets professionnels multiples. Au moment des choix d'enseignement de spécialité, on peut penser qu'elles font « piéger » par l'offre proposée qui leur permet de choisir des combinaisons d'enseignements qui ne sont pas seulement centrées sur les sciences mais qui répondent à la diversité de leurs intérêts.

Selon Elyès Jouini, responsable de la chaire Paris-Dauphine-Unesco Femmes et Science, la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques n'est pas non plus forcément due à un manque de confiance comme on pourrait l'imaginer. **Tout d'abord, les filles ont des résultats plus homogènes, ce qui les amène à considérer autant les sciences que les humanités. Ensuite, les garçons ont tendance à prendre plus de risque en choisissant plus systématiquement les parcours les plus sélectifs, quel que soit leur niveau, un comportement renforcé par une pression sociale importante qui les oblige à n'envisager qu'une seule voie, celle qui mène aux métiers les plus valorisés et rémunérateurs. Enfin, le poids de l'échec est perçu comme plus risqué pour une fille par son environnement, ce qui provoque un effet autoréalisateur.**



b. L'impérieuse nécessité d'une approche volontariste et systémique pour contrer l'effet autoréalisateur

Pourtant, les bonnes pratiques existent et méritent d'être valorisées et davantage partagées afin d'être démultipliées. Sur la transition post-bac, l'INSA, école d'ingénieur à Toulouse, a vu son taux de filles en première année passer de 20 % à 40 % en réajustant les coefficients des langues et du français dans Parcoursup.

Cependant, par cette action originale, l'école a aussi diminué le taux de recrutement des élèves issus des classes sociales les plus défavorisées. Il n'existerait donc pas de levier « neutre ». Au lycée Pierre-de-Fermat, partant du constat que les filles envisageaient moins que les garçons les écoles les plus prestigieuses, les professeurs de CPGE ont développé le dispositif « Prépa Pour Elles » dont le but est de promouvoir l'ambition et la confiance des élèves féminines de prépas scientifiques en leur proposant un accompagnement spécifique. Dans le cadre du projet Acorda (pour une Ambition commune vers une orientation co-construite à dimension académique), lauréat de l'appel à projets du Programme d'investissement d'avenir PIA 3 « Territoires d'innovation pédagogique – Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures », plusieurs actions visent à encourager les filles à rejoindre davantage les filières scientifiques. Ainsi, au sein de l'Institut national polytechnique (INP), l'école d'ingénieurs organise l'événement *Women7* qui associe les personnels, les étudiants et anciens étudiants de l'école ainsi que des partenaires industriels. En 2023, 200 jeunes filles de classes de quatrième et de troisième ont pu bénéficier de deux journées d'immersion dans l'école. L'objectif de cette opération est de susciter leur curiosité, leur ambition et leur confiance en elles, ainsi que de lutter contre les stéréotypes de genre pour leur donner envie de devenir ingénieurs.

Une prolifération d'actions locales non coordonnées ou, à l'inverse, une forme d'immobilisme dû par un découragement face à l'ampleur de l'ambition peuvent apparaître ici ou là. Les acteurs semblent ainsi résignés ou impuissants, convaincus que les dés sont jetés avant même l'entrée au lycée et qu'il est difficile de corriger ces inégalités seulement au sein de l'Éducation nationale. C'est d'ailleurs une idée partagée par les chercheurs rencontrés à Toulouse, selon lesquels les actions doivent se multiplier à tous les âges et à chaque transition qui vient malheureusement aujourd'hui confirmer, voire aggraver, les écarts préexistants.

En définitive, ces observations conduisent à repenser la typologie d'actions, les dispositifs d'accompagnement et les moyens de pilotage mis en œuvre pour lutter contre le déterminisme lié au genre dans les choix d'orientation.

Les différences entre les filles et les garçons vis-à-vis des sciences par exemple ne sont que le reflet des inégalités entre les femmes et les hommes et entre les classes sociales qui caractérisent notre société. Changer par exemple l'approche de l'enseignement des sciences en proposant des contenus avec des applications plus humanistes, de même que favoriser la multidisciplinarité, comme le suggère Marianne Blanchard, sont certainement des pistes intéressantes pour attirer davantage de filles dans les domaines scientifiques. **En associant les garçons aux actions proposées aux filles et en valorisant également auprès de tous les métiers du care et les humanités, les représentations des garçons comme des filles se trouveraient transformées. Cela paraît être une condition essentielle pour changer la hiérarchie sociale des professions et donner plus de réalité à l'objectif de liberté des choix.**



Recommandations

- Établir une coresponsabilité des acteurs à chaque étape du parcours d'orientation incluant l'accompagnement des équipes pédagogiques dans les connaissances du monde professionnel et des familles dans la connaissance du fonctionnement et des dispositifs d'orientation.
- Initier un pilotage volontariste des politiques d'égalité filles-garçons à l'échelle des académies en cohérence avec la politique interministérielle d'égalité femmes/hommes du niveau national.
- Réaliser une communication claire visant la mixité des parcours, des formations et des métiers.
- Proposer une pédagogie inclusive pour les filles et les garçons dans les programmes et dans la classe.





7. Familles et orientation scolaire



a. Entre partenariat et ambivalence

Pas d'école et d'élèves sans parents ! Si l'on voit ces derniers agglutinés sur les trottoirs des écoles maternelles et élémentaires, ils disparaissent peu à peu alors que leurs enfants deviennent adolescents et s'autonomisent. Lors du secondaire, ils restent présents, mais plus en coulisses. Avec quel rôle ?

Historiquement, l'école de la République s'est construite autour d'internats (de garçons), afin de former des citoyens – et non plus des sujets du Roi –, et de mettre les familles et ainsi la religion à distance.

Il a fallu attendre un bon siècle et la loi sur l'éducation de 1989, dite loi Jospin, qui proposait de créer une communauté éducative intégrant les parents, pour que leur place soit évoquée. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, promulguée en 2013, souligne à nouveau l'importance des parents dans la vie scolaire. Elle entérine la délégation de la décision d'orientation aux responsables légaux de l'enfant jusqu'à sa majorité, selon la proposition du conseil de classe. Elle encourage les

établissements à développer des partenariats avec les parents pour favoriser la réussite scolaire et éducative de tous les élèves.

Tout serait simple si la situation était manichéenne : aux parents et à la famille élargie, (c'est-à-dire la fratrie, les grands-parents, les proches et amis) le rôle de l'éducation et à l'école celui de l'instruction ! S'interroger sur la complémentarité et/ou l'opposition entre ces deux institutions est captivant : l'éducation qui mène à la formation d'un sujet et sa sociabilisation, ne peut être séparée de la transmission des connaissances. Et la réciproque est vraie : l'instruction est inhérente à toute éducation.

Le rôle de la famille est d'opérer cette articulation entre la vie privée, domestique, et la vie publique qui commence dès les trois ans de l'enfant.

Ainsi, famille et école participent de concert à un projet commun : fournir à l'enfant les clés de son émancipation pour vivre dans un monde qui change très vite, où il sera appelé à exercer différents métiers.



b. Balancier entre co-éducation et tension

Nos échanges, lors des auditions de notre cycle, dévoilent que les familles ne sont pas toujours spontanément invitées à co-construire le parcours d'orientation de leurs enfants, comme si elles n'avaient pas à s'immiscer dans le sanctuaire scolaire, qui s'est élaboré dans une idée de supériorité décisionnaire concernant le bien de l'élève. Les politiques de soutien à la parentalité restent tiraillées entre une conception de l'accompagnement soutenante et empathique et une autre, plus contrôlée et rééducative. Nos échanges à Lille, avec des enseignants, ont encore une fois révélé que le droit de regard des parents sur les résultats de leurs enfants est perçu comme une pression, surtout dans la période des choix fondamentaux, choix des filières, choix des matières de spécialisation, constitution des dossiers de candidature. Or, nos passionnantes tables rondes portugaises ont révélé que les processus d'orientation se font là-bas dans la durée et la fluidité, par petits pas, *via* des rencontres et des tests ; et nous avons constaté *in situ*, en entendant des parents lors d'un atelier

à Mafra, combien l'atmosphère entre le corps enseignant et les parents est sereine.

Les mises en place d'Affelnet, d'APB puis de Parcoursup ont été anxiogènes pour beaucoup, révélant des différences de perspectives sur la meilleure façon de soutenir l'orientation. Selon les propos entendus dans les académies d'Orléans-Tours, La Réunion, Grenoble, Lille, les collèges et lycées, et même les établissements supérieurs, perçoivent certains parents comme désengagés, voire démissionnaires ou au contraire trop impliqués, « les parents hélicoptères » qui surveillent sans cesse les avancées de leurs enfants. Le juste milieu n'est pas facile dans un grand pays comme la France qui présente des territoires géographiques et sociaux multiples, nuancés, extrêmes parfois comme nous l'a prouvé avec une authentique richesse ce cycle. Cette diversité a été un fil rouge pour notre cycle à travers les découvertes, les initiatives et les spécificités éducatives autour de l'orientation à chacune des sessions !



c. Inégalité du contexte familial

Présente à l'IH2EF en septembre, Agnès van Zanten nous démontre que le niveau d'études des parents et le suivi vigilant de la scolarité sont les facteurs les plus explicatifs de la réussite scolaire.

Environ les deux tiers des lycéens, issus des catégories socio-professionnelles privilégiées, parlent fréquemment du choix d'un programme d'études supérieures avec leurs parents, voire de choix de carrière, ce qui n'est pas surprenant puisque ces derniers ont fait des études. Les élèves de milieux populaires, eux, ne sont que 20 % à discuter régulièrement d'orientation sous le toit familial. Ainsi, les lycéens qui reçoivent le moins de conseils dans leur famille (quant à leur orientation) sont donc aussi ceux qui, le plus souvent, en reçoivent le moins à l'école, où les équipes éducatives se mobilisent surtout sur

la lutte contre le décrochage et la réussite au bac. En effet, dans certains établissements, il reste peu d'espace pour parler d'orientation et les conseils donnés sont formels, et non stratégiques comme ce qui peut exister dans les lycées plus favorisés. À la maison, si les familles possèdent un ordinateur, elles ne sont pas égales devant un outil comme Parcoursup qui demande des compétences numériques, une acculturation à l'orientation, un accompagnement, l'élaboration de listes stratégiques et de la patience en cas de non-réponse. Il s'agira dans certaines familles de parler plutôt calendrier et dates butoir que de contenus et des ficelles pour contourner les résultats. Nous nous devons de souligner l'investissement massif des mères, observé et décrit partout ; c'est un paramètre que l'école a tendance à négliger alors qu'elle gagnerait à en faire un atout au quotidien.



d. Distance ou accompagnement ?

La manière dont les établissements scolaires appréhendent les parents et interagissent avec eux varie considérablement en fonction des régions visitées. Il existe un indéniable fossé entre le partenariat mené avec les parents dans les lycées professionnels de l'académie de La Réunion ou dans un lycée de centre-ville toulousain. L'apprentissage ne se poursuivra pas de la même façon dans le soutien aux devoirs, les loisirs culturels, la consolidation des apprentissages, sachant par exemple que 80 % des élèves réunionnais parlent créole à la maison et y voient une dichotomie avec la salle de cours en langue française.

Plusieurs professeurs principaux rencontrés lors des sessions (dans les académies de Lille, Grenoble, Orléans-Tours) ne mentionnent les parents que lorsque nous les questionnons ouvertement. Le contact avec les parents est « utilitariste », *via* Pronote et sert ou à répondre à des questions *via* un écran protecteur ou à valider des étapes – signatures, recherche de stage –, entretenant ainsi une distance, dans la crainte d'ingérence ou de contestation des familles. Illustration éloquente de cette mise à distance : durant notre parcours, nous n'avons rencontré aucune famille lors de nos auditions en France.

Au cours de chaque session, nous avons observé que les enseignants, les personnels de direction et les PsyEN ont une forte conscience de l'hétérogénéité parentale

et des différents canaux de communication que cela implique. Ils ont dans une même classe des parents ultra-informés, d'autres pour qui la scolarité a été compliquée et rébarbative, d'autres encore qui sont allophones et/ou n'ont pas suivi leur scolarité en France, perdus face au système et ses codes et nécessitant un soutien et un accompagnement institutionnel urgents. Là aussi, il nous faut souligner que les canaux d'information doivent aller dans les deux sens ; si les parents se sentent suffisamment accueillis et écoutés pour communiquer, cela aide indéniablement les enseignants à adapter plus spécifiquement leur pédagogie. À Dunkerque, des ordinateurs et une aide sont mis à disposition des familles éloignées du numérique pour les procédures d'orientation dématérialisées.



e. Sources de soutien et engagement

Durant la session passée dans l'académie de Lille, nous avons observé avec beaucoup d'intérêt l'attention particulière portée aux enfants suivis par l'Aide sociale à l'enfance (ASE), une attention rendue possible par l'attribution de moyens permettant un suivi plus individualisé au sein de chaque établissement. L'initiative est à saluer même si nous

regrettons que dans leur ensemble les sessions n'aient pas permis de travailler la question de l'orientation au bénéfice des familles en situation précaire. Ces familles étaient la plupart du temps absentes des débats avec les cadres académiques et nationaux, alors qu'elles sont généralement celles qui maîtrisent le moins le sujet.



f. Communiquer et informer

Les réformes successives, nombreuses, les changements très rapides laissent certains parents démunis, voire perdus, ce qui inquiète à juste titre le corps enseignant. Le développement des outils et ressources pour aider les parents à s'informer et à s'impliquer sur l'orientation comme le site de l'Onisep, les soirées d'information, les rencontres avec les PsyEN et les PP, les salons (où les parents de classes moyennes viennent en nombre)

sont à encourager, qui permettent de favoriser l'acculturation numérique indispensable à certaines familles. **Afin de changer les regards réciproques et d'assurer la continuité en co-production authentique, il faudrait une approche symétrique et coordonnée de l'accompagnement des parents et de la formation des professionnels du monde éducatif.**



Recommandations

- **Systématiser les initiatives favorisant l'intégration active et le soutien des familles dans le projet d'établissement :**
 - un pacte parents-profs dans chaque établissement, créant une continuité maison-école, comme ce qui existe au Portugal, anticipant ainsi les échéances et évitant déceptions, incompréhensions, ressentiment ;
 - rencontres avec les PsyEN, café des parents, ateliers, implication dans des activités périscolaires, création de clubs, développement des instances participatives comme les parents élus, relais d'information et d'assistance indispensables envers les familles.
- **Développer des programmes de formation (à l'exemple du DU de Paul Lehner à l'usage des professeurs principaux à Lille) : les étendre à toutes les académies et à la formation initiale des professeurs afin d'instaurer de meilleures pratiques relationnelles avec les familles et de rassurer et valoriser les enseignants sur ce nouveau mandat d'orientation qui suppose une connaissance du système d'enseignement supérieur, système complexe et changeant.**



g. Conclusion

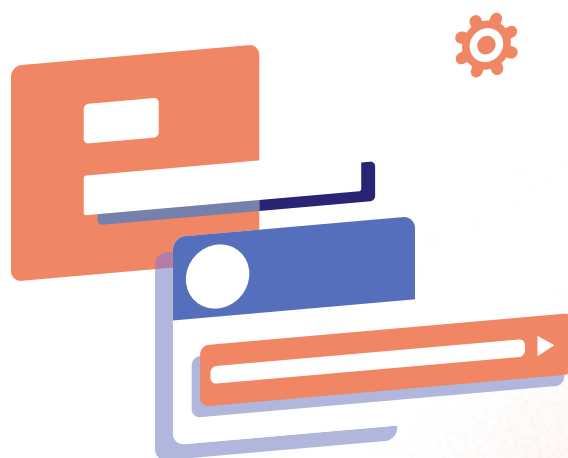
À l'heure où les familles ont changé, où elles sont devenues nucléaires, où l'enfant est au centre, en soi quelquefois, le discours et le comportement des parents ont changé. Il est reconnu que ce qui se passe à la maison a des répercussions à long terme importantes sur la vie à l'école.

Or, la présence des parents, et plus largement des familles, reste un point mal maîtrisé par l'École. En effet, nous observons un manque de continuité dans l'approche institutionnelle mais aussi dans le partenariat timidement proposé par les équipes éducatives. Donner des conseils et des recommandations aux parents ne suffit pas ! Afin de réduire les inégalités issues du niveau social des parents face à l'appréhension de l'orientation, il faut réduire les barrières informationnelles, rendre les contenus accessibles et raisonnables, à l'oral comme à l'écrit, faire face à l'autocensure.

Il est crucial de maintenir les parents impliqués et réactifs dans toute la durée du processus : il faudrait alors les autonomiser, les encourager à reconnaître leurs compétences afin de maîtriser les outils structurels, et d'être libres d'identifier, avec leurs enfants, des stratégies d'orientation pertinentes.

À l'institution de mettre en œuvre des politiques de communication proactive, d'encourager une participation transparente et constructive dans la vie scolaire, créant un partenariat bénéfique pour les élèves, leurs parents et les établissements. Cette collaboration serait un moyen d'enrichir l'expérience éducative de l'élève et de maximiser ses chances de réussite dans le choix de son parcours scolaire et de son orientation professionnelle.

La présence des parents, et plus généralement des familles, reste un point mal maîtrisé par l'École. En effet, nous observons un manque de continuité dans l'approche de l'institution mais aussi dans le partenariat qui n'est que rarement proposé par les équipes. À cet égard, il sera intéressant de suivre la mise en place de la décision ministérielle prise en 2023, qui donne aux équipes enseignantes le dernier mot dans les décisions d'orientation et permet un recours facilité au redoublement. Il s'agit là d'une nouvelle étape de la relation École/familles, étape qui redonne une place prépondérante aux professionnels.





8. Orientation au mérite : entre ambition, autocensure et sélection

Certaines familles (c'est-à-dire les jeunes et leurs parents) définissent la notion d'ambition comme la réalisation d'études courtes permettant une insertion professionnelle rapide. C'est ce qu'explique un élève d'un lycée : « J'ai choisi un diplôme de bac pro filière bois pour optimiser mes chances de trouver un emploi après avoir discuté avec les entreprises de la région. » Cette définition est souvent en contradiction avec celle

des acteurs publics qui l'envisagent plutôt à travers le prisme des études longues et considèrent que « nos jeunes manquent d'ambition et se tournent vers les bacs pro ». Nous commencerons par discuter la notion d'ambition, puis nous interrogerons les concepts de mobilité sociale intergénérationnelle et intragénérationnelle.



a. Une définition de l'ambition partagée : un défi pour les politiques d'égalité des chances

Ainsi, si l'ambition est portée par tous les acteurs de l'orientation, intervenant à différents niveaux (local, régional ou national mais également scolaire, universitaire ou familial), nous avons constaté, tout au long de notre parcours d'étude, que sa définition diffère beaucoup en fonction de celui ou celle qui porte le discours, laissant apparaître une vision parfois non concertée. Compte tenu du nombre important d'acteurs mobilisés sur cette question au sein du système éducatif et bien au-delà (tissu d'acteurs économiques, associations liées à l'insertion, etc.), qui mettent en œuvre ou élaborent des dispositifs visant à soutenir ou développer l'ambition des jeunes, le principal risque est de rendre illisible ces actions pour les élèves et leurs familles et donc de ne pas leur permettre de s'en emparer. **En quoi l'ambition au cœur des politiques de type « égalité des chances » relève en fait d'une définition**

non concertée, ce qui constitue un frein à la mise en œuvre d'une politique nationale efficace ? Si, comme nous l'avons entendu lors la session de décembre à Paris, la notion de mobilité sociale peut être utilisée comme un proxy, c'est-à-dire un indicateur ou une mesure indirecte, de l'ambition, il convient de noter que la mobilité sociale ne capture pas nécessairement tous les aspects de l'ambition. Certaines personnes peuvent être ambitieuses sans nécessairement chercher une mobilité sociale directe. Leur ambition peut se manifester dans d'autres domaines de leur vie, tels que leur carrière, leurs passions personnelles, leurs relations interpersonnelles, etc. L'ambition (et donc ses freins) est un concept plus large et complexe qui englobe diverses aspirations et motivations individuelles qu'il semble intéressant d'interroger également.



b. La mobilité sociale intergénérationnelle : entre aspirations et réalités politiques

La mobilité sociale peut être envisagée sous l'angle de la mobilité intergénérationnelle où la classe sociale de l'individu est comparée à celle de sa famille. Les politiques nationales en matière d'orientation définissent l'ambition par le prisme des études longues et de la mobilité sociale alors que l'origine sociale pèse toujours sur l'emploi et les formations suivies par les élèves : 55 %

55%
des enfants de cadres
font des études longues
contre
11%
des enfants d'ouvriers

des enfants de cadres font des études longues contre 11 % des enfants d'ouvriers⁴³. France Stratégie évalue à cinquante-cinq le nombre de dispositifs nationaux visant à encourager la mobilité sociale. En grande majorité, ceux-ci considèrent que l'ambition consiste à aspirer à une position sociale supérieure à celle de ses parents. Selon France Stratégie, les résultats de ces dispositifs suggèrent que les

⁴³ Rapport France Stratégie (septembre 2023). *Les politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes.*

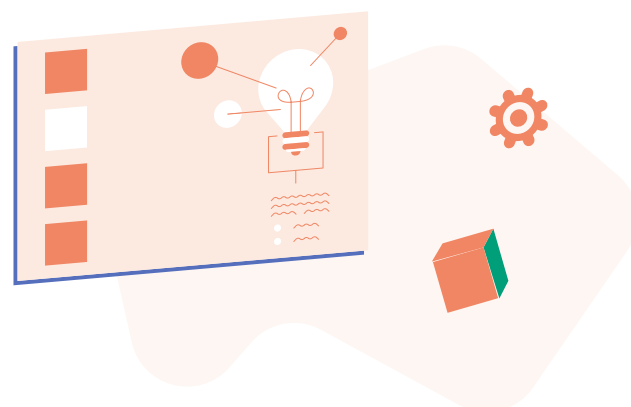
politiques qui visent à élever le niveau de diplôme des jeunes sont indispensables mais non suffisantes pour assurer à tous les jeunes, notamment ceux d'origine modeste diplômés du supérieur, une possibilité de mobilité sociale et l'accès à une catégorie sociale correspondant à leur niveau de diplômes et à leurs ambitions⁴⁴. Les dispositifs de remédiation qui constituent la majorité des dispositifs de mobilité sociale en faveur des jeunes (13 milliards d'euros) sont éclatés en de multiples petits dispositifs portés à différents niveaux visant à apporter des réponses partielles à des situations issues de problématiques structurelles. Par ailleurs, nous avons constaté lors de nos auditions que ces dispositifs sont souvent financés en réaction aux manques du système dans une perspective curative et donc court-termiste alors que les moyens devraient être envisagés dans une approche systémique et de long terme, peu compatible avec les échéances électorales. Ce constat invite à penser et piloter ces politiques de manière plus préventive et plus durable.

La déclinaison des politiques nationales au niveau local est mise en œuvre selon des stratégies locales fortement différenciées, ce qui s'explique au moins partiellement par des réalités territoriales diverses (démographie, géographie, économie) et encourage à la réflexion autour d'innovation spécifique (une « signature régionale » identifiable, reconnaissable et vu comme un élément différenciant). Dans certaines académies, le maillage de la carte de formations selon les demandes de l'économie locale est jugé comme fondamental pour la réussite de l'orientation. Il consiste à alimenter le tissu économique sans laisser beaucoup de place au développement personnel de l'individu. Par exemple, dans la région lilloise, marquée par son histoire industrielle, cet enjeu est très présent au regard de la politique de réindustrialisation de France 2030 qui prévoit 20 000 emplois à créer dont 50 % d'ingénieurs et de cadres. Mais nous avons pu observer que cette vision adéquationniste n'est pas partagée par tous les acteurs, certains considérant qu'une orientation de proximité (géographique) est symptomatique d'un manque d'ambition, négligeant encore une fois les aspirations et les motivations individuelles : **« Nos élèves choisissent leurs formations non pas par appétence et ambition mais par manque de mobilité, y compris au sein de la région ou de l'académie, préférant la structure de secteur plus proche de chez eux. »**

Dans l'académie de La Réunion, les inégalités sociales sont encore plus prégnantes qu'en France hexagonale⁴⁵. De fait, les enfants des classes favorisées quittent le territoire pour profiter de l'offre de formation du

supérieur de l'Hexagone, tandis que les familles des classes sociales inférieures choisissent des filières courtes, souvent professionnalisantes, pour répondre à leurs besoins financiers. Malgré une offre locale de formations d'enseignement supérieur qui se développe, la voie professionnelle est encore considérée par nombre d'acteurs rencontrés comme une filière ambitieuse. *A contrario*, nous avons aussi pu entendre des enseignants de lycée juger que « le CAP est éloigné d'un parcours de réussite ». De fait, les jeunes qui restent sur place sont absorbés par un marché du travail organisé à 90 % autour des TPE et des TTPE, ce qui n'est pas sans lien avec les difficultés pour trouver des lieux de stage. La mobilité sur le territoire est entravée par un réseau de transport insuffisant et des offres d'hébergement saturées (ou hors d'atteinte financièrement), ce même phénomène a d'ailleurs été constaté au Portugal, si bien que l'encouragement à la mobilité se fait principalement vers l'international (Canada et Allemagne, par exemple).

Ce constat appelle à penser une véritable stratégie à long terme des politiques qui gagneraient à être mise au service les unes des autres, cette fois à l'échelle régionale. Les jeunes lycéens et lycéennes se projettent vers ces destinations et n'envisagent que peu de s'expatrier au plus proche (territoires de l'Océan Indien ou de l'Afrique).



⁴⁴ Rapport France Stratégie (septembre 2023). *Les politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes.*

⁴⁵ 57 % des établissements scolaires sont en REP ou REP+.



c. La mobilité sociale intragénérationnelle : défis et lacunes

La mobilité sociale peut également être observée par les pouvoirs publics sous l'angle intergénérationnel, lorsque la classe à laquelle appartient l'individu en fin de carrière est comparée à celle à laquelle il appartenait en début de carrière, conformément à la lecture promue par les sciences sociales. Alors que les acteurs promeuvent la formation tout au long de la vie, donc encouragent l'ambition tout au long de la vie, changer de catégorie sociale plusieurs années après le premier emploi n'est en fait pas courant⁴⁶. Force est de constater que cela est peu appréhendé par les acteurs publics rencontrés. C'est également peu soutenu par les politiques nationales puisque de faibles moyens financiers et humains y sont dédiés et que l'enseignement supérieur peine à proposer des formations adaptées à ce public particulier. Nous pouvons toutefois noter que les Cordées de la réussite, que nous avons pu observer notamment à Toulouse, tentent d'y apporter une réponse, même si l'absence d'évaluation du dispositif ne permet pas d'objectiver la réussite du programme.

Actuellement, alors même que de nombreux acteurs publics se mobilisent autour des questions d'orientation, la mobilité sociale et l'ambition des jeunes restent entravées par des ressources inégales (humaines, méthodologiques et financières). De plus, la part de responsabilité individuelle dans les parcours d'orientation s'accroît puisqu'il s'agit de développer chez les jeunes les compétences à s'orienter. Alors que l'on parle d'autocensure, de manque d'ambition, il apparaît nécessaire de relativiser ces notions au regard des inégalités inhérentes au système dans son ensemble qui restreignent les choix des individus. Le risque, c'est de renforcer encore le culte de la performance, ce qui pourrait contribuer à « la fatigue d'être soi »⁴⁷ provoquée par l'injonction permanente à se montrer performant pour acquérir ou atteindre sa place.

Il semble possible par des politiques volontaristes et adaptées de dépasser ces constats : lorsqu'une école d'ingénieurs, telle que celle rencontrée lors de la session de Toulouse, a opéré un changement dans ses critères de sélection en intégrant les compétences linguistiques, l'école a vu son ratio de femmes augmenter significativement, ce qui prouve que le vivier de candidates existe et qu'elles peuvent intégrer l'école sous réserve que le système prenne en considération leurs compétences. Cela ouvre des perspectives de politiques publiques

prenant en considération la diversité des individus, et permettant par exemple de favoriser la pluridisciplinarité dans les enseignements dits scientifiques et s'ouvrant vers d'autres champs disciplinaires pour intégrer plus d'équité ou d'égalité des chances.

Ainsi, en ouvrant à d'autres disciplines, moins marquées par les inégalités de genre ou en intégrant plus de diversité sociale, les formations pourraient évoluer au contact de ces nouveaux profils et favoriser l'innovation en combinant des idées et des méthodes diversifiées.

Enfin, la persistance de la hiérarchisation des filières (un bon élève doit faire des études longues et scientifiques) est une vision peu compatible avec la conception de la compétence qui, elle, doit s'affranchir du temps (formation tout au long de sa vie) et de l'espace (au-delà du système éducatif) pour pouvoir laisser à chacun sa chance et son parcours. L'approche par compétence qui s'installe désormais devrait favoriser cette vision de la formation.



Recommandations

- Favoriser et valoriser la pluridisciplinarité dans les parcours académiques.
- Développer des formations agiles adaptées aux actifs pour encourager la formation tout au long de la vie.
- Partager une définition de l'ambition et de la réussite entre tous les acteurs dans un référentiel de l'orientation.

⁴⁶ Rapport France Stratégie (septembre 2023). *Les politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes.*

⁴⁷ Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob.



9. Les jeunes face aux défis de la mobilité : un angle mort des politiques publiques pour l'orientation ?

La mobilité des élèves et des étudiants est consubstantielle à l'idée même d'orientation. Le terme d'orientation⁴⁸ renvoie à la notion de mobilité tout comme les objets et objectifs qui sont associés au concept d'orientation : parcours, lieux de formation, insertion professionnelle, découverte des métiers et des formations. La mobilité est par ailleurs un objet dont les acteurs institutionnels se saisissent. Cadre réglementaire, volontés de politiques publiques nationales et régionales, dispositifs financiers divers traduisent une doxa de l'institution à faire de la mobilité une condition de réussite des élèves.

La mobilité est aussi un objet social par excellence : ascenseur social ou objet de reproduction des inégalités, visage de la méritocratie et de l'école républicaine, etc. Autant de notions et de phénomènes qui enrichissent encore le concept de mobilité quand on pense à l'orientation des élèves. L'article 1 du code de l'Éducation détermine les actions à mener pour favoriser l'égalité des chances en tenant compte de toutes les différences de situation des élèves et des étudiants⁴⁹.

Ainsi la mobilité semble-t-elle en tension structurelle. Malgré son caractère central dans les dynamiques à l'œuvre observées lors du cycle, les politiques en faveur de la mobilité restent comme périphériques, fortement contrariées par les volontés des acteurs et les objectifs du système de formation initiale. **La mobilité serait-elle un angle mort des politiques publiques en matière d'orientation des élèves ?**



a. Partir, rester, revenir : les politiques de mobilité aux objectifs divergents à différents niveaux

Les institutions rencontrées pendant le cycle semblent promouvoir la mobilité comme une condition essentielle à la réussite des élèves. Ainsi, de nombreuses politiques nationales, régionales et même locales soutiennent la mobilité géographique des élèves et des étudiants. En parallèle, les politiques territoriales et locales d'éducation favorisent la formation et l'insertion professionnelle de proximité. Ces divergences observées dans toutes les académies visitées sont l'expression de deux politiques qui portent en leur centre la réussite éducative d'une part et la satisfaction d'un besoin économique d'autre part.

Dans l'académie de La Réunion, nous avons observé que de nombreuses politiques locales soutiennent la mobilité hexagonale et internationale⁵⁰, mais elles sont encore sous-utilisées par les étudiants, leur mobilité étant réduite du fait de nombreux freins familiaux, financiers, administratifs et même linguistiques. D'autre part, le développement d'une offre de formation supérieure plus nombreuse et plus diversifiée⁵¹ a permis l'élévation du niveau de diplôme des jeunes Réunionnais (plus d'un sur cinq est diplômé du supérieur en 2022). Malgré la gratuité des transports publics pour les élèves et la multiplication des internats, la question de la mobilité intra-île se heurte encore aux infrastructures et réseaux de transports et

⁴⁸ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/orientation>

⁴⁹ « La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique, territoriale et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé. »

⁵⁰ Erasmus+, programme Interreg Océan Indien, aide à la mobilité internationale, bourse du Conseil régional, passeport mobilité Ladom.

⁵¹ Construction d'un lycée des métiers de la mer dans l'ouest de l'île et d'un lycée hôtelier dans l'est, ouverture d'un futur BTS en aéronautique et d'une école qui forme aux métiers du jeu vidéo et du cinéma d'animation. De même, le nouveau campus santé de Terre-Sainte propose un cursus complet en médecine depuis 2023.

les inégalités territoriales demeurent fortes. De plus, le territoire offrant un bassin d'emplois trop réduit, le taux de chômage des jeunes Réunionnais, même diplômés, demeure très élevé⁵².

La mobilité des jeunes doit être abordée dans un cadre plus large d'aménagement du territoire, intégrant les politiques de logement et de transport, les systèmes d'aides, les ressources économiques des familles, ainsi que l'adéquation entre les besoins des bassins d'emploi et l'offre de formations. Lors de nos sessions dans les académies, nous avons pu constater que de nombreuses actions sont mises en œuvre pour conserver les jeunes talents, avec un fort ancrage dans la réalité économique-



b. Mobilité géographique et mobilité sociale, deux éléments indissociables

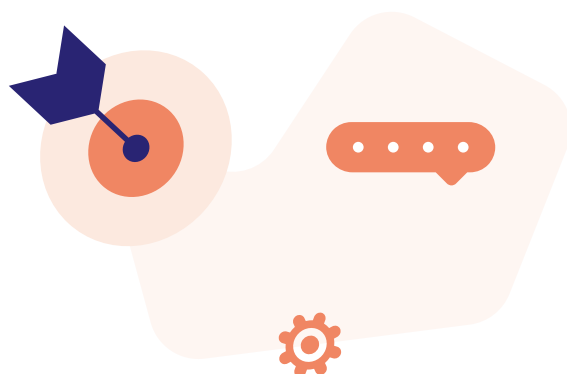
La question des conditions de vie des élèves et des étudiants est cruciale dans la mobilité et dans les inégalités géographiques. Cette question a été largement étudiée et a fait l'objet de nombreuses analyses, dont la mission d'information pilotée par les sénateurs P. Ouzoulias et L. Lafon en 2021, qui mentionnent l'enjeu que constitue l'accompagnement des étudiants pour l'État et les collectivités. La mission recommande notamment la mise en place de plusieurs mesures afin de prendre en compte les enjeux de territorialisation en matière de mises en parcours réussies des étudiants. Les conditions matérielles de la vie étudiante en matière de logement, de transport ou de santé sont plus particulièrement ciblées par la mission. Ce problème du logement est apparu récurrent dans la plupart des territoires où nous sommes allés, du Portugal à La Réunion, en passant par Lille ou Toulouse. Dans cette académie très vaste, la question du coût du logement dans les villes universitaires, Toulouse ou Albi, se pose de façon cruciale pour les élèves venant de territoires éloignés, notamment pour ceux issus de familles modestes. Le problème du transport pour se rendre sur son lieu d'étude est également majeur dans la plupart des académies que nous avons visitées.

Ces problématiques réduisent l'ambition des élèves de ces territoires éloignés et de leurs parents, qui se satisfont d'études courtes, au mieux en BTS ou BUT, proche de leur domicile. La mobilité, même intrarégionale, est discriminante économiquement et donc socialement.

industrielle de la Région. Dans l'académie d'Orléans-Tours, une offre de formation supérieure de proximité a été développée dans les secteurs de la pharmacie, de la cosmétique, de l'électronique, du stockage de l'énergie et du nucléaire. À Dunkerque, l'offre de formation est orientée vers l'environnement industriel, à Calais vers le transport, la logistique et l'informatique, à Boulogne-sur-Mer vers la transformation des produits de la mer. Dans le Gers, le travail coordonné des acteurs de l'éducation vise à accompagner la mobilité des jeunes, même si nous avons relevé une ambiguïté dans le discours des élus locaux qui encouragent les jeunes à rester, dans un contexte de déprise démographique et de ruralité exacerbé.

Dans l'académie des Hauts-de-France, nous avons constaté l'existence de politiques volontaires pour réduire cette discrimination. Par exemple, l'Université Littoral Côte d'Opale a été pensée comme une université de proximité et propose une offre de formation complète sur ses quatre sites, Dunkerque, Calais, Boulogne-sur-Mer et Saint-Omer, pour donner accès à l'enseignement supérieur aux jeunes de ces territoires. Une note de France Stratégie de mai 2024 propose un éclairage des inégalités des chances liées au territoire de naissance avec une mise en perspective de plusieurs des territoires observés lors du cycle⁵³.

Mobilisant des données nationales, les auteurs mettent en relief les écarts d'opportunités éducatives et d'insertion professionnelle entre les jeunes insulaires ultramarins, les jeunes métropolitains issus des territoires les moins favorisés et les jeunes franciliens.



⁵² 32 % des 15-29 ans sont au chômage (soit 2,5 fois plus que dans l'Hexagone, Insee, 2022).

⁵³ France Stratégie (mai 2024). *Naître en Outre-mer : de moindres opportunités que dans les autres régions de France*. [Note de synthèse](#)



c. L'individu, acteur et moteur des mobilités

L'action des politiques éducatives en académies s'inscrit dans une démarche volontariste afin d'insuffler chez les élèves une ambition individuelle en matière de mobilité dans le cadre de leur projet d'orientation. Au-delà des régimes d'aides et du développement d'infrastructures, nous avons observé lors des sessions dans les académies d'Orléans-Tours et de Toulouse que le développement des Cordées de la réussite, du mentorat ou encore l'intervention d'étudiants ambassadeurs propose un enrichissement de la pédagogie à des fins d'orientation. Ces dispositifs sont de nature à favoriser la construction de projets d'orientation en tant qu'ils permettent d'incarner concrètement la mobilité.

Ils traduisent aussi en creux les limites de l'engagement du système à promouvoir la mobilité dans un contexte où les individus sont inégalement pourvus en réseau familial et professionnel. Les trajectoires d'une partie des primo-étudiants le démontrent, ceux qui sont les plus isolés de leur famille sont potentiellement plus exposés à des risques de décrochage. Les campus connectés constituent une piste alternative intéressante à ce titre. Le renforcement des actions de tutorat et de mentorat, notamment portés par des acteurs associatifs, peut aussi être un levier. Les dispositifs coordonnés alliant établissements de l'enseignement secondaire et supérieur et acteurs associatifs dans le cadre des financements innovants « Territoires d'innovation pédagogique » ont montré des synergies intéressantes pour mieux accompagner la mobilité des jeunes.

Le cycle a permis d'observer une pluralité d'actions visant à rendre possible la mobilité. La prise en compte de la mobilité comme une compétence psychosociale à développer permet de renverser la perspective. La mise à disposition récente du référentiel de compétences à s'orienter⁵⁴ intègre la mobilité et fait notamment l'objet d'une promotion auprès des académies et des collectivités. L'impulsion donnée au sein de l'académie de Lille avec la construction, pour chaque EPLE, d'un programme pluriannuel d'orientation est un cadre potentiellement favorable pour développer la mobilité comme une capacité des élèves.



Recommandations

- **Installer un CPM (compte personnel de mobilité) pour chaque élève/étudiant pour informer sur les aides et dispositifs existants. Intégrer la mobilité comme une compétence psychosociale à développer à part entière pour les élèves et les étudiants (cela peut se jouer dès l'école primaire via les voyages scolaires).**
- **Développer plus largement le financement de projets immobiliers sur les campus pour les jeunes des territoires éloignés.**
- **Poursuivre et promouvoir les campus connectés dans les milieux ruraux. Un rapport de l'IGESR de novembre 2023⁵⁵ montre que le dispositif semble prometteur. Il reste néanmoins peu connu du grand public et probablement sous-utilisé.**
- **Systématiser les rencontres et le tutorat/mentorat d'anciens élèves témoignant de leur mobilité, en particulier dans les collèges et lycées situés en zones rurales (par exemple, en proposant un dispositif permettant un engagement territorial d'étudiants en fin de cursus universitaire ou de grandes écoles. Ces réservistes pourraient accompagner plus largement les besoins à l'échelle d'EPLE pour diffuser et accompagner les outils gouvernementaux).**



⁵⁴ Le référentiel des compétences à s'orienter est le fruit d'une collaboration associant l'Onisep, les contributions de l'IGESR et le Laboratoire de Psychologie et d'Économie Appliquée (LaPEA) de l'Université Paris Cité, dans le cadre du programme Avenir(s).

⁵⁵ Rapport de l'IGESR (nov. 2023) : 17 % d'abandon en L1 vs 31 %. Les campus connectés sont utiles pour contourner les obstacles matériels, financiers, culturels ou psychologiques liés à la mobilité vers un lieu d'enseignement supérieur dans une ville universitaire.



10. Continuité, transitions, ruptures : s'autoriser la singularité des parcours

Les chemins menant du lycée aux études supérieures puis à l'insertion professionnelle peuvent suivre des itinéraires normés ou être dictés par des circonstances individuelles. Les parcours de formation se diversifient, avec, pour certains, un enchaînement fluide des différentes étapes et pour d'autres, des ruptures et bifurcations. La continuité du lycée à l'emploi n'est plus de mise. Ces périodes de changement, telles que le passage du lycée à l'université, des études au monde du travail sont souvent difficiles à appréhender et risquent de provoquer des ruptures de parcours. Pour y parer, l'idée est d'appréhender ces périodes critiques comme des transitions, à savoir, tel qu'un « passage d'un état à un autre, en général lent et graduel ; état intermédiaire »⁵⁶. On devient bien étudiant, comme on devient salarié ou entrepreneur.

Les acteurs concernés, l'Éducation nationale, l'enseignement supérieur, les Régions, les entreprises, les lycéens et les étudiants, ainsi que leurs parents interprètent différemment les termes continuité, transition au regard de la notion de parcours de réussite du lycée à l'université. Dans un premier temps, il nous semble primordial de comprendre comment ces termes sont perçus par chacun d'eux pour mieux appréhender les actions observées lors de nos visites en académies. Nous formulerons dans un dernier temps quelques recommandations.



a. L'accompagnement du parcours de formation et d'insertion professionnelle : une vision partagée des acteurs ?

• Regard institutionnel : Éducation nationale et enseignement supérieur

Le parcours institutionnel prévoit l'obtention du bac en 3-4 ans et de la licence en 3-4 ans. Au-delà, les termes d'échec, réorientation ou décrochage apparaissent. Des actions variées visent à résoudre ces problèmes, notamment à La Réunion, où des moyens importants sont alloués pour réintégrer les décrocheurs. Dans le secondaire, 6 % des élèves décrochent, et des efforts significatifs sont fournis par l'État et les Régions pour les soutenir. En revanche, dans le supérieur, le décrochage est souvent perçu comme un problème individuel avec des actions limitées pour y remédier, comme observé à l'Université de La Réunion.

Les professeurs principaux jouent un rôle clé dans l'orientation, mais l'impact des PsyEN est limité en raison de leur nombre insuffisant (un pour 1700 élèves en moyenne). Les équipes enseignantes, en tant que collectif d'accompagnement des élèves, semblent généralement peu impliquées en termes de suivis des apprentissages (compétences maîtrisées et à développer) en lien avec le projet de l'élève. Les outils nationaux comme le parcours Avenir et les plateformes pédagogiques pourraient être mieux exploités.

La transition lycée-université est délicate, avec 72 % des étudiants en L1 passant en L2 ou redoublant, tandis que 28 % abandonnent, se réorientent ou disparaissent. Les enseignants du secondaire ont une compréhension limitée de l'université, et les universitaires regrettent le manque de coordination avec le secondaire. Les programmes sont différents et pas forcément dans une continuité. Cependant, sur l'exemple de la voie professionnelle, une approche passant par les compétences (celles du livret scolaire) pourrait permettre de développer un langage commun, y compris dans la formulation des attendus dans Parcoursup.

⁵⁶ Définition du *Petit Robert*.

• Regard des collectivités

Les Régions jouent un rôle dans l'information sur les métiers et les formations, avec des collaborations variables selon les territoires. À Orléans-Tours, une coopération étroite existe entre la Région et les universités. La loi de 2018 confère aux Régions la responsabilité de l'information sur les métiers et les formations, tandis que l'Éducation nationale conserve la responsabilité de la politique et

de l'accompagnement éducatif de l'orientation. Il existe cependant un flou sur l'articulation du rôle de la Région avec ses nouvelles prérogatives en matière d'information sur les métiers et les formations et l'ensemble du processus d'orientation professionnelle impliquant l'éducatif. Les rôles de chacun restent à préciser.

• Regard des lycéens et des étudiants

Les lycéens ressentent un stress important concernant l'orientation, particulièrement avec Parcoursup. Les élèves des zones rurales rencontrent des difficultés spécifiques, souvent qualifiées de « déficit d'ambition ». Les étudiants recherchent du sens dans

leurs études, considérant leur parcours comme une construction continue plutôt qu'un aboutissement. Beaucoup se conforment aux trajectoires dominantes, mais les reconversions professionnelles augmentent.

• Regard des entreprises

Selon Benoît Serre, vice-président de l'ANDRH, les entreprises recrutent sur la base de compétences évolutives et de capacités d'adaptation, plutôt que sur des qualifications fixes. Les parcours non linéaires

sont valorisés pour leur potentiel de développement personnel. Les expériences extra-scolaires et les ruptures sont perçues comme des opportunités d'apprentissage et de révélation de la personnalité.



b. Des acteurs mobilisés mais pour quel résultat ?

Le travail sur la continuité des parcours et la transition du lycée à l'enseignement supérieur commence dès la seconde et se poursuit à l'université sous divers formats. Malgré un cadre réglementaire national, l'accompagnement à l'orientation au lycée est inégal d'un établissement à l'autre. Les échanges avec les quelques professeurs principaux rencontrés témoignent d'un engagement indéniable des personnels mais font état d'un décalage entre l'ambition d'accompagnement à l'orientation affichée par le code de l'Éducation et le manque de moyens alloués (professionnalisation des professeurs principaux, heures dédiées dans les emplois du temps).

À l'université, la loi ORE du 8 mars 2018 vise à améliorer la réussite des étudiants. Toutes les universités rencontrées déploient des actions auprès de leurs étudiants pour accompagner au mieux leurs projets. À ce titre, l'Université

de Lille nous a présenté sa politique en faveur de l'accompagnement des étudiants à l'orientation, partant du constat que le projet des étudiants est en construction⁵⁷. Une multitude d'actions et d'outils sont déployés à différents niveaux pour favoriser la continuité des parcours. **Malgré tout, 27,8 % des étudiants néo-bacheliers inscrits en L1 ne se réinscrivent pas l'année suivante ! Ont-ils décroché des études ? n'ont-ils pas accroché à la proposition universitaire ? ont-ils changé de projet ? sont-ils en emploi ? dans une autre formation ?** La même problématique avait déjà été évoquée par l'Université d'Orléans-Tours et ce phénomène est quasi général (filières sélectives mises à part).

Ainsi, l'on constate que les lycées et les universités s'engagent dans l'accompagnement des transitions, dans la prévention des ruptures de parcours, chacun dans son propre environnement institutionnel, réglementaire, territorial.

⁵⁷ En L3, plus de 20 % des étudiants sont sans projet professionnel, selon une enquête menée par l'université auprès de ses étudiants.



Dans le cadre du *continuum* Bac-3/Bac+3, ils sont appelés à travailler ensemble par le biais d'instruction précises⁵⁸ mais également dans le cadre des appels à projet Programme d'investissement d'avenir dispositifs territoriaux pour l'orientation. Ces PIA DTO permettent actuellement à 14 territoires de financer des projets à visées structurantes dans les pratiques d'orientation des lycéens vers l'université. Mais *quid* de la pérennité des actions mises en œuvre une fois les financements terminés ? Ils sont en effet limités à une durée de dix ans, et même si on peut miser sur un effet structurant, sur un écosystème de l'orientation mieux

maîtrisé, il n'en demeure pas moins que le soufflé risque de retomber. Toutes ces initiatives, malgré l'intérêt évident qu'elles présentent, sont difficiles à évaluer. Quels en sont les impacts sur la poursuite en études supérieures ? sur les choix des jeunes ? sur la continuité de leurs parcours ? Aucun chiffre ne nous a été présenté mais, malgré des résultats incertains et des financements fragiles, de grands espoirs sont fondés sur l'effet *booster* de ces diverses actions et leurs capacités à enclencher des changements profonds, voire irréversibles, dans les pratiques des acteurs de l'orientation.



Recommandations

Ces observations nous amènent à formuler quelques pistes de réflexion qui visent à renforcer le *continuum* enseignement scolaire-enseignement supérieur, le *continuum* formation initiale-formation continue et, plus largement, intégrer la singularité de chaque individu dans son parcours de vie.

- Prendre appui sur les meilleures pratiques du terrain pour impulser une dynamique nationale sur les sujets de l'orientation et de l'accompagnement au parcours de formation :
- mobiliser les corps d'inspection pour mieux intégrer les compétences à s'orienter dans les enseignements disciplinaires (et acquérir des compétences transversales).
- Institutionnaliser les liens Sco-Sup sous l'égide d'un pilotage national pour une meilleure continuité pédagogique :

- développer l'approche par compétences pour faciliter les passerelles, les correspondances : développer un langage commun Sco-Sup.
- Passer de l'éducation à la formation tout au long de la vie :
- reconnaître et valoriser les compétences acquises en dehors du cadre scolaire et universitaire dans le cadre des accompagnements des étudiants aux choix d'orientation et dans les processus de sélection ;
- reconnaître les réorientations, les ruptures comme autant d'opportunités de rebondir, comme des expériences porteuses de compétences.

⁵⁸ Circulaire n° 2013-0012 du 18-6-2013 sur le renforcement du *continuum* de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur.



11. Concurrence versus complémentarité : un nouvel équilibre à trouver sur le marché de l'orientation

Dans le domaine de l'orientation, un marché économique dynamique a émergé, proposant une gamme d'outils et de services innovants aux acteurs et aux usagers. Cette offre privée, en plein essor, remet en question la primauté de l'offre historique du service public, que certains lycéens rencontrés durant nos sessions ont jugé insuffisante et peu adaptée. Le cycle nous a permis d'examiner les raisons et les modalités de l'implantation du secteur privé dans le domaine de l'orientation, ainsi que le positionnement que le secteur public a adopté. Le service public de l'orientation est une déclinaison du service public de l'éducation. Peut-être en raison de sa qualité de droit-créance⁵⁹, il est souvent perçu comme devant être mis en œuvre par les seuls opérateurs et agents publics, et de préférence par ceux de l'État. L'élargissement des responsabilités des Régions en matière d'orientation, défini par la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel redistribue les rôles et les responsabilités entre les différents acteurs publics et privés de l'orientation.

Dans un contexte marqué depuis quarante ans par l'élévation du niveau de formation et une massification de l'enseignement secondaire puis supérieur, les jeunes et leurs familles attendent un accompagnement qualitatif de proximité.

Face à ce défi, des entreprises privées et des acteurs et opérateurs publics semblent entrer en concurrence. Cette situation met en lumière plusieurs enjeux : les entreprises privées (prétendent à mieux répondre aux préoccupations des familles, qui se déclarent de plus en plus inquiètes ou insatisfaites aux dires de leurs représentants rencontrés lors de la session parisienne. D'un autre côté, le service public, confronté à la massification de l'enseignement, éprouve des difficultés stratégiques ou de moyens à proposer un accompagnement personnalisé adéquat. Le secteur privé qui semble investir ce vide au risque de supplanter le secteur public, interroge les rôles et les responsabilités de chacun en matière d'orientation et d'accompagnement des élèves.



a. Pourquoi les lycéens se tournent-ils vers internet et les services privés ?

Les transformations au sein du service public de l'orientation, bien qu'indispensables et silencieuses, sont souvent perçues comme insuffisantes. Ainsi, si les lycéens rencontrés dans les académies de Lille et Grenoble connaissent la plateforme de l'Onisep et reconnaissent qu'elle contient un grand nombre d'informations, ils jugent trop complexe d'y retrouver celle, pertinente, dont ils ont besoin. Ils ont alors tendance à chercher librement sur internet à l'aide de moteurs de recherche grand public. Cela corrobore le constat fait par Alison Burke de l'OCDE lors du colloque « Parcours et chemins d'orientation en Europe » : les jeunes Français sont les Européens qui utilisent le plus internet pour leurs recherches d'information sur l'orientation. Les opérateurs privés, en revanche, sont perçus comme étant plus réactifs, précis et personnalisés dans leur approche, ce qui explique leur succès croissant.

Les professeurs des lycées et collèges rencontrés, quant à eux, déclarent massivement utiliser les ressources Onisep en cas de besoin. Ils ont confiance dans cet opérateur, dont ils perçoivent d'abord l'objectivité des informations données, reconnaissent la qualité et la fiabilité des ressources qu'ils recommandent aux élèves et aux familles. Cette situation reflète un besoin pressant de repenser et d'améliorer l'accessibilité de l'offre publique pour répondre de manière plus efficace et adaptée aux besoins des élèves, tout en intégrant peut-être certaines pratiques du secteur privé. Lors de notre séjour d'étude au Portugal, nous avons constaté que son système scolaire ne subit pas autant l'impact de l'émergence d'une offre privée parallèle à son service public. Les Portugais ont fait le choix d'un accompagnement séquencé à chaque palier qui concilie travail en collectif et échanges individuels, et qui est assuré par les deux à trois psychologues affectés dans chaque établissement.

⁵⁹ Matta-Duvignau, R. (janvier 2024). *Le droit à l'éducation : un droit-créance, ciment du pacte républicain*, p. 17-34. Le Kremlin-Bicêtre : Éditions Mare & Martin.

Les PsyEN que nous avons rencontrés dans les académies de Lille et de Paris nous ont déclaré qu'ils sont de moins en moins disponibles pour assurer leur mission d'orientation. Ils consacrent dorénavant une large part de leur temps de service au soutien de la santé mentale des élèves. Ils concentrent alors leur travail sur des élèves repérés par l'équipe pédagogique. Cela prend la forme de conseils personnalisés qui ne peuvent être assurés à tous les demandeurs et encore moins à tous les élèves. Cette situation entraîne une indisponibilité vis-à-vis des attentes et besoins de jeunes et de leurs familles, ce qui génère de la frustration tant chez les usagers que chez les personnels. Le secteur privé comble ce vide en développant une offre croissante de conseils personnalisés à l'orientation, inégalement accessibles.

Pour prendre le relais des PsyEN, des personnels d'enseignement, d'éducation et de direction du service public « bricolent », à leur bon vouloir, des réponses, à l'instar du *coaching* dont nous avons reçu le témoignage dans un établissement de l'académie d'Orléans-Tours. D'autres se forment, par exemple grâce au DU Eclorre « Éducation et coopération pour l'orientation réussie des élèves » présenté lors de notre visite à l'Inspé de l'académie de Lille. C'est une formation conséquente à même de permettre aux équipes pédagogiques d'acquérir les méthodes et de mieux connaître l'écosystème pour aider et guider lycéens et étudiants.



b. Comment les étudiants se repèrent-ils entre marketing privé et information publique ?

Les salons d'orientation illustrent également la concurrence entre le service public et le service privé. Ainsi, lors de la session dans l'académie de La Réunion, nous avons visité un salon de l'orientation organisé par un prestataire privé, mais promu et légitimé par la Région. Dans d'autres académies où nous nous sommes rendus, certaines revendiquent aujourd'hui soit d'organiser leurs propres événements, soit de ne plus faire fréquenter ces salons sur le temps scolaire.

avec une vie associative dynamique et de nombreux séjours à l'étranger, tout en mettant l'accent sur la connaissance de soi et la flexibilité des parcours. L'information fournie par les écoles et universités publiques se concentre, quant à elle, davantage sur les contenus et débouchés des formations, adoptant une approche plus académique et la garantie d'un diplôme inscrit au RNCP.

Dans les allées de ces salons, nous avons constaté que l'offre privée s'est davantage emparée de l'information à l'orientation pour en faire un enjeu de communication majeur. Les stratégies de marketing-conseil que les salons et établissements privés emploient vantent des services annoncés comme étant de qualité supérieure à ceux du secteur public. Ce marketing promet une expérience étudiante idyllique dans un cadre agréable,

Durant nos sessions, nous avons vu que les acteurs publics commencent à s'adapter et développer leur attractivité. Ainsi, les universités, telles que celles de Toulouse ou de Lille, s'approprient et développent dorénavant les mêmes stratégies que le secteur privé, en utilisant une communication promouvant la qualité de vie étudiante de leurs campus, et l'accessibilité et la diversité des services apportés par les Crous.



c. Pour plus de complémentarité sur le marché de l'orientation

Dans le contexte d'une marchandisation⁶⁰ de l'éducation, il nous semble important que le pilotage du service public de l'orientation fasse évoluer la concurrence qui s'est installée entre les opérateurs publics et privés pour répondre à des besoins individuels vers une plus grande complémentarité pour les concilier avec l'intérêt général. Le secteur public ne répond pas à toutes les attentes et le secteur privé offre des services plus personnalisés et spécialisés. Des initiatives en ce sens existent

déjà. Suptracker en est un des exemples marquants de notre cycle. Cet outil développé à partir de l'*open data* de Parcoursup rend plus accessible les informations sur les formations supérieures. Nous signalons également Diagorient, une *start-up* d'État qui concilie l'agilité d'une structure privée et la fiabilité de l'information du service public, ou le projet de création d'un Bachelor, un diplôme d'établissement construit par un lycée public dans l'académie de Toulouse.

⁶⁰ van Zanten, A. (décembre 2023). La marchandisation à l'œuvre dans le système scolaire et supérieur français ; raisons et conséquences. Administration & éducation, La marchandisation de l'éducation, AFAE, n°180, p. 27-33.



Recommandations

Dans cette perspective, nous proposons la création d'une certification garantissant un accompagnement à l'orientation d'« excellence ».

Ce label AOE couvrirait le parcours de la cinquième à l'enseignement supérieur et permettrait de coordonner les initiatives locales émergentes d'accompagnement personnalisé, souvent privées et parfois foisonnantes.

Cette certification de type Qualiopi⁶¹ ou Eduform⁶² assurerait une régulation par l'État pour créer un standard de service aux critères et indicateurs de conformité transparents.

La qualité des opérateurs publics et privés que sollicitent les élèves et étudiants qui ont le plus besoin de faire le choix de ces recours pour s'assurer de leur réussite en compensation de leur situation défavorisée serait alors garantie. Elle le serait également pour les établissements d'enseignement scolaire ou supérieur souhaitant compléter leur offre grâce à la mobilisation du volet collectif d'un Pass Orientation, inspiré du Pass Culture⁶³ existant.



⁶¹ Certification du ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités, obligatoire pour accéder aux financements publics et mutualisés, accordée pour trois ans.

⁶² Label qualité de la formation professionnelle du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, délivrée pour trois ans.

⁶³ Le Pass Culture comprend un volet individuel et un volet collectif. Le premier, mobilisable par les élèves, fait l'objet d'un choix personnel parmi l'offre artistique et culturelle bénéficiaire d'un soutien volontariste par l'État. Le second, mis à disposition des établissements scolaires publics et privés sous contrat, permet l'action partenariale public/privé locale dans la perspective d'en démocratiser l'accès par une augmentation de la fréquentation et des usages collectifs.



12. D'une génération à l'autre : préparer le futur

Les nouvelles générations et leur rapport à l'avenir, à la carrière ainsi qu'au travail sont des sujets tout aussi complexes que captivants, bien souvent empreints d'idées préconçues dont il faut se garder, pour envisager une approche tournée vers la préparation de l'avenir. Notre parcours d'auditeurs nous a permis d'étudier l'idée que se font les jeunes de leur avenir ainsi que de leur insertion dans le monde du travail, et d'analyser leurs interactions avec les adultes et les acteurs de l'orientation.

La notion de génération renvoie parfois aux différences, sinon aux ruptures entre générations, d'autres fois au contraire à la transmission intergénérationnelle. Or, comme le souligne Élodie Llobet, dans un article de la revue *Effeillage*, « Générations X, Y, Z... L'alphabet d'un concept qui se cherche », la notion de génération est un processus de construction sociale qui perdure, en se renouvelant, au fil de l'histoire. « Parler de construction sociale revient à prendre conscience que ce qui nous apparaît comme une évidence, comme quelque chose de naturel, relève en fait du culturel et du construit. En ce sens, il est intéressant de noter que les nouvelles générations médiatisées concernent la majeure partie du temps les jeunes, ces inconnus qui arrivent dans notre société et dont on aimerait bien avoir les codes et les clés de compréhension. Ce qui est certain, c'est qu'ils ne sont pas comme nous, générations déjà affirmées ! »

Les récits des lycéens et étudiants que nous avons croisés lors de nos sessions révèlent une diversité saisissante de parcours et de perspectives, qui nous amène à nuancer l'idée d'une génération réduite à quelques traits de caractère réducteurs (individualistes, désengagés, dépendant aux technologies, dénués d'esprit critique et sous influence). Ainsi, des collégiens réunionnais ont retenu comme projet pédagogique la réalisation de logements sociaux à partir de containers maritimes. Ou encore, cette étudiante de l'IEP de Toulouse qui s'investit dans des Cordées de la réussite avec enthousiasme en expliquant qu'elle souhaitait aider les élèves comme elle l'avait été lorsqu'elle était collégienne et « encordée ».

Lorsqu'on est ainsi prévenu, on peut considérer que l'essentiel de nos missions consiste à favoriser la transmission intergénérationnelle. Cette transmission n'est pas linéaire, elle est le fruit d'interactions, de contestations et de différenciations qui façonnent les identités. De ce point de vue, l'École est le creuset privilégié d'échanges entre générations.

Alors que nous demandons dès 15 ans aux jeunes d'envisager leur avenir, certains choisissent déjà des filières professionnelles, comme ceux que nous avons rencontrés dans un lycée professionnel des métiers du bâtiment dans l'académie d'Orléans-Tours ou dans un lycée hôtelier de l'académie de La Réunion. Choix éclairés ou contraints, ils nous ont souvent fait part de leurs doutes sur leur cursus de formation et leur volonté de l'achever. Nous avons entendu leurs préoccupations. Ils sont souvent en attente d'un environnement professionnel épanouissant, en recherche de valorisation. Ils semblent plus attentifs à la qualité de vie et aux amplitudes horaires qu'à la rémunération.

Nous nous sommes également entretenus avec des étudiants lors de nos sessions à Toulouse, Lille ainsi qu'au Portugal. Ces derniers, au Portugal, plus matures dans l'avancée de leur projet, avaient pour la plupart fait des choix moins subis. Certains avaient des parcours moins linéaires qu'ils envisageaient comme autant d'atouts pour se forger des convictions plus affirmées. Ainsi, cette étudiante de l'Ulco en 3^e année de Licence de chimie, qui après avoir été orientée en voie professionnelle, a montré sa volonté de reprendre un cursus général. À ce titre, Benoît Serre, vice-président de l'ANDRH lors du colloque européen, a confirmé que les employeurs considèrent ces cheminements non linéaires comme des parcours de vie qui construisent et nourrissent leurs convictions au gré des expériences.

La recherche a montré comment les facteurs sociologiques impactent ces parcours. Dès notre première session, la chercheuse Agnès van Zanten nous a expliqué que les familles sont les premiers prescripteurs des choix d'orientation de leurs enfants. Les professions des parents apparaissent comme un des facteurs déterminants de ces choix, au risque de réduire « le champ des possibles » quant à leur avenir et leur quête de sens.

Si nous n'avons pas rencontré de jeunes en décrochage, nous avons parfois croisé durant nos sessions, quelques élèves indécis. S'ils sont critiques envers le processus d'orientation en place du collège à l'université, c'est souvent par manque de sens et non par un refus du travail ou une peur de l'avenir. Sans médiateur familial ou éducatif, ces jeunes de seconde générale et technologique, tels que ceux rencontrés dans l'académie de Grenoble, peinent à tirer profit de leurs stages. Leur découverte des métiers, faute d'échanges avec les adultes sur l'intérêt de ces expériences d'immersion et de cadrage sur les attendus de ces stages de troisième et seconde, perd tout intérêt.

Pour autant, lorsque ces mêmes élèves sont accompagnés et stimulés, nous avons observé qu'ils ne se résignent pas à un destin tout tracé. Nous avons ainsi rencontré ces lycéens d'un établissement professionnel de l'académie de La Réunion qui ont appris avec enthousiasme l'allemand afin d'obtenir un stage à Düsseldorf. Cette expérience a permis de confirmer leur choix de formation et de consolider leur capacité à aller au bout de leur projet professionnel.

Malgré ces différences d'accompagnement et de maturation, nous n'avons rencontré que des jeunes qui explorent, questionnent, se réorientent au besoin, loin de l'image parfois relayée d'une jeunesse passive, sans projet pour elle-même ou la société.

Nous avons même identifié des valeurs communes et partagées par cette jeunesse.

La génération Z n'exprime pas de rejet de la notion travail. Si quelques enseignants nous ont parfois fait part du désintérêt de leurs élèves vis-à-vis de leur avenir, les élèves l'ont démenti par leurs propos. Dans toutes les académies, nous avons rencontré des jeunes avides d'apprendre, exprimant un désir ardent de reconnaissance et de responsabilité dans le monde professionnel. Ils sont toutefois en attente de garantie que les promesses faites sur leur formation et leurs débouchés seront tenues. Leur engagement et leur travail sont fortement corrélés à ce besoin. Ce constat est confirmé par une étude Terra Nova de février 2024 qui tend à révéler que 69 % des jeunes diplômés souhaitent rapidement être responsabilisés. Lorsque les conditions ne répondent pas à leurs attentes, ils manifestent une flexibilité inédite, prêts à se diriger vers de nouvelles opportunités.

Les jeunes que nous avons rencontrés, quel que soit leur niveau d'études, savent exprimer leurs envies et leurs projets de vie. Ils envisagent les aléas d'orientation, les carrières courtes et diversifiées sans crainte.

L'épanouissement personnel au sein de la sphère professionnelle pose un défi majeur au système éducatif : créer les conditions nécessaires à la construction de la vie active.

L'école doit être un lieu d'échange et de confrontation. Cependant, les acteurs de l'orientation, psychologues de l'Éducation nationale rencontrés à Paris, insiste sur

la qualité des échanges avec les jeunes concernant leur avenir, contrastant avec le pessimisme de certains éducateurs rencontrés à d'autres moments. Ces derniers portent des jugements stéréotypés sur le manque de mobilité, de flexibilité et d'engagement des jeunes. **Pourtant, la nouvelle génération s'adapte, assume les changements d'orientation, fournit des efforts, promeut la coopération et défend des valeurs écologiques. Ces préoccupations des lycéens et étudiants doivent être discutées avec les adultes et les acteurs de l'orientation pour surmonter les dissonances générationnelles.**



a. Consolider et développer les « points de jonction » entre les générations

Les jeunes se construisent principalement par les interactions avec le monde qui les entoure. Les vecteurs sont multiples : amis, parents, professeurs, réseaux sociaux et autres médias. Tous participent à des degrés divers à façonner ce qu'est et devient chaque jeune. Il se nourrit par l'exemple, par l'interrogation mais également par l'opposition et la confrontation, voire le rejet. La nouvelle génération est plus précoce que les précédentes lorsqu'il s'agit de s'exprimer et d'avoir un avis parfois tranché sur de multiples sujets. En ce sens, l'École ne doit pas être un simple lieu de transmission des savoirs académiques mais être parfaitement identifiée comme un creuset d'échanges qui permettent à l'élève de puiser des informations diverses. **Apprendre à se connaître, s'appuyer sur ses points forts, capitaliser sur ses erreurs sont des éléments que chaque jeune doit intégrer, aidé en cela par le corps professoral.**

Pourquoi ce dernier tient-il un rôle majeur ? Les enseignants et autres professionnels de l'Éducation nationale sont *in fine* ceux qui côtoient le plus les élèves. Ils doivent donc créer un cadre propice à l'échange et au questionnement.

Ainsi, on peut considérer que l'orientation consiste à favoriser la transmission d'une culture, d'une histoire, entre les générations adultes et la génération scolaire, comme ce recteur qui, en nous accueillant dans son académie, y voit le défi de concilier l'« attente de la Nation » et l'« attente de la jeunesse ».

Les démarches actuelles en orientation sont dès lors fondées sur le principe de favoriser le dialogue et la délibération au sein du groupe d'élèves et avec des adultes, comme l'explicitent les recherches d'Isabelle Olry-Louis, d'Isabelle Soidet, que nous avons rencontrées, ou celles de Régis Ouvrier-Bonnas sur les apprentissages scolaires et les connaissances du travail.

Nous l'avons-nous même pratiqué lors de nos échanges avec une classe de seconde GT de l'académie de Grenoble : nous avons d'abord questionné les élèves, puis ils nous ont interrogés sur nos propres projets d'orientation, nos doutes de jeunesse. Cet échange intergénérationnel entre pairs novices et chevronnés a semblé d'autant plus formateur qu'il a permis aux élèves les plus incertains de s'engager dans notre réflexion collective.

Dans un monde en perpétuelle mutation, où les repères traditionnels vacillent, le rôle des adultes dans l'accompagnement des jeunes nous semble revêtir une importance majeure. Les relations intergénérationnelles doivent favoriser un dialogue ouvert et constructif.

Nous avons fait l'expérience qu'il suscite chez les jeunes une curiosité éclairée, une confiance dans leur potentiel et une volonté d'explorer avec audace et détermination.

L'avenir des nouvelles générations ne saurait être résumé à une simple continuité ou rupture par rapport aux générations précédentes. C'est dans la richesse de leur diversité et la force de leurs aspirations que réside leur épanouissement futur. Leur réussite dépendra de notre capacité à mieux co-construire avec eux leur projet et leur parcours d'orientation professionnelle.



Recommandation

Il serait donc intéressant de déployer des instants formalisés, des lieux identifiés dans les établissements pour que les élèves et les étudiants puissent avoir la possibilité de dialoguer véritablement. On pourrait imaginer un temps dédié à l'échange comme peut l'être le temps dédié aux « devoirs faits ». Une sorte « d'orientation faite » ou « d'orientation dite » sur la base du volontariat mais sur le principe d'échange d'égal à égal intergénérationnel.

Le parcours d'étude des auditeurs

12 / 13 / 14 sept 2023

Session 1

📍 IH2EF

17 / 18 / 19 oct 2023

Session 2

📍 Académie d'Orléans-Tours

20 - 24 nov 2023

Session 3

📍 Académie de la Réunion

19 / 20 / 21 déc 2023

Session 4

📍 Paris

15 - 19 janv 2024

Session 5

📍 Séjour d'étude au Portugal

06 / 07 / 08 fév 2024

Colloque européen
« Parcours et chemins
d'orientation en Europe »

Session 6

📍 IH2EF

05 / 06 / 07 mars 2024

Session 7

📍 Académie de Toulouse

09 / 10 / 11 avril 2024

Session 8

📍 Académie de Lille

14 / 15 / 16 mai 2024

Session 9

📍 Académie de Grenoble

25 / 26 / 27 juin 2024

Session 10

📍 IH2EF / Paris
(remise des travaux)

Glossaire

AAP : Appels à projets

ACORDA : Ambition commune vers une orientation co-construite à dimension académique d'action

ANDRH : Association nationale des directeurs de ressources humaines

APB : Admission Post-Bac

ARF : Association Régions de France

ASE : l'Aide sociale à l'enfance

BCPST : Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre

BTS : Brevet de technicien supérieur

BUT : Bachelor universitaire de technologie

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

Carif-Oref : Centres d'animation, de recherche et d'information sur la formation – Observatoires régionaux de l'emploi et de la formation

Céreq : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

Certop : Centre d'étude et de recherche Travail Organisation Pouvoir

CESP : Comité éthique et scientifique de Parcoursup

CIO : Centre d'information et d'orientation

CLÉE : Comité local École Entreprises

CMQ : Campus des métiers et des qualifications

CNR : Cadre national de référence

Cofrac : Comité français d'accréditation

CPE : Conseiller principal d'éducation

CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles

CPM : Compte personnel mobilité

CPNE : Commissions paritaires nationales de l'Emploi

CPNE : Commission paritaire nationale de l'Emploi

Crefop : Comité régional de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation professionnelles

Crous : Centre régional des œuvres universitaires et scolaires

DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

DGesco : Direction générale de l'Enseignement scolaire

Dgesip : Direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle

Drafpic : Délégué de région académique à la Formation professionnelle initiale et continue

DRAOI : Direction/directeur régionale académique de l'Information et de l'Orientation

DREETS : Direction régionale de l'Économie, de l'Emploi, du Travail et des Solidarités

Dronisep : Direction régionale de l'Onisep

DTO : Dispositifs territoriaux pour l'Orientation

DU : Diplôme universitaire

DU Eclaire : Diplôme universitaire Éducation et Coopération pour l'orientation réussie des élèves

ECTS : *European Credit Transfer And Accumulation System* ou Système européen de transfert et d'accumulation de crédits

EPLÉ : Établissement public local d'enseignement

FSE : Fonds social européen

GPDS : Groupe de prévention du décrochage scolaire

GPECC : Gestion prévisionnelle de l'emploi, des Effectifs et des Compétences

HDR : Habilitation à diriger les recherches

IGESR : Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche

IH2EF : Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation

Injep : L'institut national de la Jeunesse et de l'Éducation populaire

INP : l'Institut National Polytechnique

INRP : institut national de recherche pédagogique

INSA : Institut national des Sciences appliquées

Inspé : Institut national supérieur de Professorat des écoles

ISOE : Indemnité de suivi et d'orientation des élèves

Libel'UL : Licence inclusive au bénéfice des étudiants de l'Université de Lille

MINJ : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

MESR : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MLDS : Mission de lutte contre le décrochage scolaire

Mooc : *Massive Open Online Course* ou Cours en ligne ouvert et massif

MOSS : Mission d'orientation du Scolaire vers le Supérieur

NOTRE (loi) : Nouvelle organisation territoriale de la République

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

ODiCY : *Observatory on Digital Technologies In Career Guidance For Youth* ou Observatoire des technologies numériques dans l'orientation professionnelle des jeunes

Onisep : Office national d'information sur les enseignements et les professions

ORE (loi) : Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants

ORE (Loi) : Loi relative à l'orientation et la réussite des élèves

OTLV : Orientation tout au long de la vie

PaRéO : Parcours pour réussir et s'orienter

PEEP : Fédération des parents d'élèves de l'Enseignement public

PIA : Programme d'investissements d'Avenir

PPO : Programme pluriannuel d'orientation

PPP : Projet professionnel personnel

PSAD : Plateformes de suivi et d'appui aux Décrocheurs

Psy-EN : Psychologue de l'Éducation nationale

Psy-EN EDO : Psychologues de l'Éducation nationale spécialité « Éducation, Développement et Conseil en orientation scolaire et professionnelle »

QVT : Qualité de vie au travail

RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles

SIES : Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques

SPRO : Service public régional de l'Orientation

STS : Sections de technicien supérieur

SUAIO-IP/SCUIOP/SCUIO-IP : Services communs universitaires d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP)

TDO : Tous droits ouverts

TPE : Très petites entreprises

TTPE : Très très petites entreprises

Ulco : Université du Littoral Côte d'Opale

Unesco : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

Urma : Université régionale des métiers de l'artisanat

Remerciements

- **M. ADOLPHE**, professeur, lycée polyvalent Jean-Hinglo, académie de La Réunion
- **AJOUAOU Nadia**, professeure, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **ALABERT Jérôme**, IEN STI, académie de La Réunion
- **ALEXANDRE BAILLY Frédérique**, directrice générale Onisep
- **ALMEIDA Margarida**, professeure d'école, école Gil-Vicente, Lisbonne
- **ALVES Carla**, professeure d'école, école Gil-Vicente, Lisbonne
- **AMARA Tatiana**, professeure de collège, académie de Grenoble
- **AMICI Sylvie**, présidente de l'APsyEN
- **ASSING Nadia**, directrice des études au CPESIP, Université de La Réunion
- **AUGERE Bernard**, professeur, académie de Toulouse
- **AUJUMIER Florence**, déléguée régionale académique pour l'information et l'orientation, région académique Centre-Val-de-Loire
- **BACON François**, IA IPR STI
- **BAPTISTA Diana**, étudiante, Université de Lisbonne, Portugal
- **BARRY Mariama**, chargée de projet, direction régionale France Travail Centre-Val-de-Loire
- **BEAUCLAIR Aurélie**, ingénieure de formation, IH2EF
- **BECHICHI Nagui**, statisticien, économiste de l'éducation, Paris School of Economics, institut des politiques publiques, Suptracker
- **BEDNAREK Dorothee**, professeure de collège, académie de Grenoble
- **BEGUE Sylvain**, adjoint au directeur, IH2EF
- **BELHIMEUR Assia**, conseillère en insertion professionnelle et sociale
- **BENHAM Cherifa**, professeure, académie de Toulouse
- **BERBAIN Iris**, auditrice de l'IH2EF
- **BERNUSSOU Sylvie**, GEIQ BTP Loiret
- **BESNARD Sonia**, auditrice de l'IH2EF
- **BESNIER Anne**, vice-présidente déléguée à l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation, Région Centre-Val-de-Loire
- **BEURY Delphine**, fédération Les travaux publics de la Région Centre-Val-de-Loire
- **BEYER Martin**, directeur du centre ENIC-NARIC France, France Éducation International
- **BLANCHARD Marianne**, maîtresse de conférences HSR, Université de Toulouse Jean-Jaurès
- **BLANCHARD Raphaël**, lycéen, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **BLOND Éric**, président de l'Université d'Orléans
- **BONNEAU Benjamin**, chargé de projet Ingé+, Institut national polytechnique de Toulouse
- **BORDERÈS Serge**, proviseur, lycée professionnel Christian-Antou, académie de La Réunion
- **BOUDJEMAI Ahcene**, chargé d'orientation et coordinateur de campus SUAIO, Université de Lille
- **BOUHOURS Stéphane**, professeur de CPGE, lycée Pierre-de-Fermat, académie de Toulouse
- **BOUZET Stéphane**, professeur, académie de Toulouse
- **BOYER Gilles**, directeur, groupe Terre du Sud
- **BRASSELET Célénie**, maîtresse de conférences, Université de Lille
- **BRAULT Laurent**, Drafpic académie de La Réunion
- **BRISHOUALA Angélique**, Adecco, Agence d'emploi
- **BURKE Alison**, analyste de l'Observatoire des technologies numériques en orientation professionnelle pour les jeunes, OCDE
- **BURKE Jennie**, adjointe à la directrice du service des assistants de langue et de la mobilité, France Éducation International
- **CABUIL Valérie**, rectrice région académique des Hauts-de-France
- **CADJEE Salim**, directeur de l'enseignement supérieur et de la vie étudiante, région de La Réunion
- **CALEN Christophe**, professeur agrégé, lycée Jean-Bart, académie de Lille
- **CAHUC Pierre**, Sciences Po Paris
- **CALENGE Laurence**, proviseure, lycée polyvalent Pierre-Lagourgue, académie de La Réunion
- **CAMBON Jean-Sébastien**, auditeur de l'IH2EF
- **CAPELLE Sylvie**, directrice du SUAIO, Université du Littoral Côte d'Opale
- **CARAYON Véronique**, ingénieure responsable de cycle de formation, IH2EF
- **CARRETO Carlos**, vice-doyen en charge de la planification et de la qualité, président du conseil pédagogique, Université Nova, Lisbonne
- **CAROSIN Émilie**, maîtresse de conférences, chaire Unesco pour l'orientation tout au long de la vie, Université de Mons
- **CARPENTER Oscar**, lycéenne LP21, académie de Poitiers
- **CHAMBON Kevin**, chargé de projets Égalité des chances, Sciences Po Toulouse
- **CHANTELOUP Olivier**, Orléans Métropole
- **CHAUMETTE Laurent**, référent école-entreprise, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **CHAVRIER Didier**, vice-président délégué Égalité, diversité, inclusion et qualité de vie au travail, Université d'Orléans
- **CLAVIER DELMAS Cécilia**, professeure de CPGE, lycée Pierre-de-Fermat, académie de Toulouse
- **COELHO Sofia**, professeure d'école, école Gil-Vicente, Lisbonne
- **COQUELIN Mélanie**, responsable cellule Compétences, recherche et innovation, Onisep
- **CORBET Ludvine**, chargée de communication, IH2EF
- **CORDIER Ellen**, ingénieure responsable de cycle de formation, IH2EF
- **CORDIER Stéphane**, délégué régional académique à la recherche et à l'innovation, région académique Centre-Val-de-Loire
- **COSTA Ana Patricia**, professeure d'école, école Gil-Vicente, Lisbonne
- **COSTE Marjorie**, déléguée régionale académique aux relations européennes et internationales et à la coopération
- **COURAUD Isabelle**, professeure certifiée, lycée Jean-Bart, académie de Lille
- **DAMBLANT Jérôme**, auditeur de l'IH2EF
- **DE BONNEVAL Bénédicte**, enseignante chercheuse, Université de Toulouse III Paul-Sabatier
- **DE ROZARIO Anne**, directrice générale adjointe, Onisep
- **DEBOUDT Johann**, professeur agrégé, lycée Jean-Bart, académie de Lille
- **DEBOUDT Karine**, vice-présidente déléguée à la vie de campus et à la réussite, Université du Littoral Côte d'Opale
- **DECHAMPS Christina**, professeure, Université Nova, Lisbonne
- **DÉFACHELLES Léonnie**, étudiante
- **DEHOUX Esther**, vice-présidente 1^{er} cycle, Université de Lille
- **DEKEISTER Isabelle**, psychologue de l'Éducation nationale, CIO de Lille, chargée de mission Euroguidance
- **DEMANGE Mathieu**, lycéen, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **DESABLENS Estelle**, étudiante en master, Université de Mons
- **DESCHAMPS Catherine**, assistante de formation, IH2EF
- **DESCHAMPS Mickaël**, acheteur public, IH2EF
- **DEVALUEZ Christophe**, professeur de lycée, académie de Grenoble
- **DEVRIESERE Viviane**, auditrice de l'IH2EF
- **DIZAMBOURG Bernard**, conseiller du président France Universités
- **DJEMMAL Farid**, IA DASEN, académie de Toulouse
- **DONVAL Dominique**, délégué régional académique adjoint à la formation initiale et continue, Région Centre-Val-de-Loire
- **DOS SANTOS Isabel**, chargée de mission, DGEstE, Lisbonne
- **DUARTE Léonor**, inspectrice générale, IGEC
- **DUARTE SILVA Sofia**, professeure d'école, école Gil-Vicente, Lisbonne
- **DUBILLOT Isabelle**, GEIQ BTP Loiret
- **DUHAMEL Sabine**, vice-présidente en charge de la commission Formation et de la vie universitaire, Université du Littoral Côte d'Opale
- **EL ALAMI Redouane**, responsable de l'unité de traitement Europe & Amérique, France Éducation International
- **FARIA Hélène**, bureau de l'institut d'économie et de gestion, Université de Lisbonne
- **FARNAUD DEFROMONT Hélène**, ambassadrice de France au Portugal
- **FAUCHEUX Ryad**, lycéen, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **FELGUEIRAS José**, conseiller municipal en charge de l'éducation et de la culture, Ville de Mafra, Portugal
- **FERRAGE Hervé**, directeur général de France Éducation International
- **FERREIRA Nathalie**, responsable d'agence Supplay intérim et recrutement
- **FERREIRA PINTO Manuela**, directrice du service des assistants de langue et de la mobilité, France Éducation International
- **FERREIRA Silvia**, directrice des services de coordination, de coopération et relations internationales, secrétaire générale de l'éducation et des sciences, Portugal
- **FIGUEIRA Célia**, bureau de la faculté de Psychologie, Université de Lisbonne
- **FILIPPINI Jérôme**, préfet de La Réunion
- **FITZE Fabrice**, directeur des études et de la vie étudiante, ancien directeur de la direction de l'orientation et de l'insertion professionnelle, Université d'Orléans
- **FLORÊNCIO Pedro**, délégué régional des établissements scolaires de la région de Lisbonne et de la vallée du Tage
- **FOUCHÉ Damien**, responsable valorisation et communication, IH2EF
- **FOURAR Mostafa**, recteur de l'académie de Toulouse
- **FOURNIER Ingrid**, direction de la scolarité, Université de Lille

Remerciements

- **FRANCHON Erwan**, doctorant en sociologie, Université de Strasbourg
- **FRANCO Héléna**, psychologue scolaire
- **FREBOURG Anne**, professeure documentaliste certifiée, lycée Jean-Bart, académie de Lille
- **FRINGUE Maria**, responsable du suivi des formations et des conventions, direction de l'orientation, de l'insertion professionnelle et de l'entrepreneuriat étudiant, Université de La Réunion
- **GALINDO Luis**, directeur du laboratoire d'innovation et de ressources en Éducation, France Éducation International
- **GARDE François**, directeur de l'ESIROI, Université de La Réunion
- **GAROT Emmanuel**, président de la PEEP Paris
- **M. GENCE**, mentor entreprise
- **GEORGEIN Christine**, vice-présidente CA en charge des moyens, Université de Tours
- **GEORGES PICOT Emmanuel**, conseiller formation professionnelle, éducation orientation et emploi, Régions de France
- **GIACOMETTI Arnaud**, président de l'Université de Tours
- **GIÃO Joana**, adjointe, direction générale de l'administration scolaire, secrétariat général de l'Éducation et de la Science
- **GILLON Elliott**, lycéen, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **GIMBERT Hugo**, créateur de Monprojetsup
- **GIRARDEAU Samuel**, chargé de projets Égalité des chances, Institut national polytechnique de Toulouse
- **GIULIANI Franck**, président de la formation continue à l'université, Université Littoral Côte d'Opale
- **GLEYO Louis**, chargé de mission à l'Onisep, étudiant en sciences cognitives et économie à l'École normale supérieure
- **GODRECKA BAREAU Joanna**, directrice de cabinet, France Éducation International
- **GRAS Julie**, professeure, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **GRATEAU Alicia**, conseillère emploi formation, Drafpic, académie d'Orléans-Tours
- **GRAZINA Telma**, psychologue scolaire
- **GRÉGOIRE David**, Orléans Métropole
- **GRONDIN Isabelle**, responsable du service insertion dans l'emploi, préfecture de La Réunion
- **GROS Patrice**, IA DASEN, académie de Grenoble
- **GUERREIRO Adriana**, directrice de Escolas Gil Vicente, Lisbonne
- **GUIDÉ Pauline**, professeure de collège, académie de Grenoble
- **HAJDARI Klaudia**, étudiante, Université de Poitiers
- **HALBOUT Gilles**, recteur région académique Centre-Val-de-Loire
- **HARFI Mohamed**, expert référent, enseignement supérieur, recherche et innovation, France Stratégie
- **HAROUTUNIAN Catherine**, responsable de la section PEEP SUP fédérale
- **HENERON Farida**, Manpower, agence d'emploi
- **HINDI Roxane**, chargée de coopération internationale, France Éducation International
- **HIRARD Sophie**, professeure documentaliste certifiée, académie de Lille
- **HITILLAMBEAU SALIMAN Karine**, directrice de la Maison des langues, en charge des relations internationales, Université de La Réunion
- **HONNORAT DEMOURDJIAN Caroline**, chargé de projet liaison Lycée/Université, Université de Toulouse III Paul-Sabatier
- **HOUVENAGHEL Étienne**, académie de Lille
- **HOXHA Iris**, étudiante, Université de Poitiers
- **INSEL Héléne**, rectrice de l'académie de Grenoble
- **JAKUBOWSKI Sébastien**, directeur de l'Inspé de Lille-Hauts-de-France, Université de Lille
- **JANVIER Camille**, professeure de collège, académie de Grenoble
- **JOLLY Cécile**, cheffe de projet, département Travail, emploi, compétences, France Stratégie
- **JOLY Sylvain**, IEN, conseiller technique Égalité des chances, académie de Grenoble
- **JOUINI Elyès**, professeur des universités, chaire Unesco Femmes et science, Université Paris-Dauphine
- **JULÉ Sébastien**, proviseur du lycée Galliéni, académie de Toulouse
- **KACED Dalila**, mission locale de l'Orléanais
- **KINDT Virginie**, chargée des relations partenariales, direction régionale France Travail Centre-Val-de-Loire
- **KOSA Michel**, proviseur, académie de Grenoble
- **LAFORGE Stéphanie**, cheffe du département des expertises et des partenariats, IH2EF
- **LAINÉ Marc Antoine**, animateur
- **LAJOIE Gilles**, président du CA académique, Université de La Réunion
- **LAMOUREUX Joël**, proviseur, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **LAPIE Kathleen**, coordinatrice, Maison de l'orientation, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg
- **LARDEUX Laurent**, chargé de recherche, Injep
- **LARDY Stéphane**, directeur général France compétences
- **LARGY Arnaud**, coordonnateur expérience Avenir Pro, Sciences Po Paris
- **LASCROU Laurent**, ingénieur de promotion et d'animation, agence Erasmus+ France Éducation Formation
- **LATOUR Annabelle**, DRAIO, académie de Grenoble
- **LAUX Marine**, professeure de lycée, académie de Grenoble
- **LE VÉZU Française**, CFA des universités Centre-Val-de-Loire, région Centre-Val-de-Loire
- **LEBON Michèle**, animatrice locale pour le bassin sud, Mission de lutte contre le décrochage scolaire, académie de La Réunion
- **LEBRASSEUR Émilie**, directrice de la formation, AgroParis Tech
- **LECLERC DUARTE Marie-Irène**, traductrice
- **LEFEBVRE Thomas**, directeur adjoint du SUAIO, Université de Lille
- **LEGELEUX Olivier**, professeur de collège, académie de Grenoble
- **LEGRAND Gwenaëlle**, CPE
- **LEMBRÉ Stéphane**, professeur des universités, Université de Lille
- **LEMISTRE Philippe**, directeur, centre associé de Toulouse, Céreq, directeur adjoint du Certop, Université de Toulouse
- **LEMOINE Charline**, alternante chargée de recrutement, agence Partenaire BTP Orléans
- **LEMOISSON Nicolas**, responsable de stages en entreprise, lycée professionnel Christian-Antou, académie de La Réunion
- **LENHER Paul**, maître de conférences, responsable de DU, Université de Lille
- **LEXTRAIT Thierry**, coordonnateur académique de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire, académie de La Réunion
- **LIAUME Sylvain**, directeur adjoint de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités de La Réunion, responsable du pôle Entreprises, emploi et solidarités, préfecture de La Réunion
- **LIBELLE Teddy**, adjoint à l'administratrice provisoire, direction de l'Orientation, de l'Insertion professionnelle et de l'Entrepreneuriat étudiant, Université de La Réunion
- **LICKEL Bernard**, président de la Courroie, directeur Espace Avenir, Université de Strasbourg
- **LORENTE Didier**, principal, académie de Grenoble
- **LUCAS Carla**, faculté de médecine, Université de Lisbonne
- **LUCAS Didier**, professeur référent des Cordées de la réussite
- **LUGNIER Michel**, IGESR
- **MAETZ Caroline**, responsable formation, groupe Leclerc
- **MAGNAND Paul**, président de RésoSup, responsable de l'Observatoire des formations, Université Grenoble Alpes
- **MAILLET Elodie**, professeure de CPGE, lycée Pierre-de-Fermat, académie de Toulouse
- **MALLE Thomas**, lycéen, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **MANOLI Nicoleta**, étudiante, Université de Lisbonne, Portugal
- **MAQUET Julie**, coordinatrice du Micro-lycée d'Amiens, académie d'Amiens
- **MARTIN Jérôme**, chercheur associé, CNAM
- **MATTALIA Jennifer**, référente égalité diversité, Institut national polytechnique, Université de Toulouse
- **MEDDAH Hafiza**, psy-EN, académie de Grenoble
- **MENAGIER Nicolas**, adjoint à la cheffe du département des expertises et des partenariats, IH2EF
- **MERCHADOU Aurore**, directrice déléguée aux formations professionnelles et technologiques, lycée professionnel Christian-Antou, académie de La Réunion
- **MESTRE Philippe**, professeur, académie de Toulouse
- **MICAËLO Rosa**, inspectrice générale, Igec
- **MILLARD Faustine**, stagiaire PsyEN, Université de Lille
- **MINATCHY Jean-Luc**, directeur de la formation professionnelle et de l'apprentissage, région de La Réunion
- **MONNEER Maryam**, lycéenne LP2I, académie de Poitiers
- **MOURIER Pierre-François**, recteur, académie de La Réunion
- **MULLER Michel**, DRAIO, académie de La Réunion
- **MUNOZ Jacqueline**, professeure de collège, académie de Grenoble
- **MAFATI Séverine**, coordinatrice des études, centre de formation des psychologues de l'Éducation nationale, Université de Lille
- **NARALINGOM Carine**, directrice du CFA académique, académie de La Réunion
- **NOEL Sarah**, fédération du BPT du Loiret

Remerciements

- **NORET Carine**, chargée de mission Avenir Pro, direction régionale France Travail Centre-Val-de-Loire
- **NUNES JANEIRO Isabel**, département de psychologie, Université de Lisbonne, membre de la chaire Unesco pour l'orientation tout au long de la vie
- **ODDON Marc**, vice-président Formation tout au long de la vie et apprentissage, Université Grenoble-Alpes
- **OLLIVIER Sihem**, doctorante et chargée d'enseignement en psychologie du travail, Université Paris-Nanterre
- **OLRY Noémie**, doctorante, CNAM
- **OLRY LOUIS Isabelle**, professeure des universités, Paris-Nanterre
- **OUALI Vanessa**, responsable d'agence, agence Partenaire BTP Orléans
- **PACAUD Sabine**, auditrice de l'IH2EF
- **PAIVA Margarida**, psychologue scolaire
- **PARADIS Valérie**, chargée de mission relation École Entreprise, Drafpic, académie de La Réunion
- **PAUL Sylvaine**, ingénieure responsable de cycle de formation, IH2EF
- **PAULY Marie-Hélène**, auditrice de l'IH2EF
- **PEDRO Ana**, professeure d'école, école Gil-Vicente, Lisbonne
- **PEIXOTO João**, vice-recteur, Université de Lisbonne
- **PELLEGRIN Nicole**, déléguée régionale académique à la formation initiale et continue, région académique Centre-Val-de-Loire
- **PEREIRA DOS SANTOS Luis**, président de l'institut IAVE
- **PEREIRA Milena**, chargée de mission, DGEstE, Lisbonne
- **PHILIPPE Angélique**, professeure agrégée, lycée Jean-Bart, académie de Lille
- **PIC Elsa**, auditrice de l'IH2EF
- **PIGNOT MALAPERT Rudy**, Mouvess
- **PIKAKOU Melitini**, étudiante
- **PINOT Aurélien**, professeur, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **PIRES Ana**, inspectrice générale de l'éducation et des sciences, Portugal
- **POINCET Pauline**, proviseure, lycée Liberté de Romainville, académie de Créteil
- **PRÉVOT Raphaël**, directeur national d'Entreprendre pour Apprendre France
- **PRÉVOTAT Antoine**, élève à l'École normale supérieure de Paris
- **PRIGENT Lorène**, auditrice de l'IH2EF
- **PROVOST Estelle**, professeur de CPGE, lycée Pierre-de-Fermat, académie de Toulouse
- **QUÉRÉ Dominique**, chargé de mission « Poitiers capitale de l'Éducation et de la Formation » et relations internationales, IH2EF
- **RENARD Mickaël**, directeur de la performance, France Travail
- **RICHARD Olivier**, chargé de mission Orientation, insertion professionnelle, Université d'Orléans
- **RINGUÉDÉ Sébastien**, vice-président en charge de la commission de la formation et de la vie universitaire, Université d'Orléans
- **ROBERT Cyrielle**, chargée de mission, EPA Réunion
- **ROUSIER MICHON Violaine**, directrice du centre Gaston-Berger, INSA Toulouse
- **ROUX Fanny**, professeure de collège, académie de Grenoble
- **ROUZEAU Emma**, alternante chargée de recrutement, agence Partenaire BTP Orléans
- **RUFENACHT Christine**, auditrice de l'IH2EF
- **RUZZIN Christelle**, DRAIO, académie de Grenoble
- **SAINT HUILE Geneviève**, DRAIO, région académique des Hauts-de-France
- **SALETE Sanches**, professeure d'école, école Gil-Vicente, Lisbonne
- **SANDOOPYÉA Aftab**, directeur de l'éducation et de la vie lycéenne, région de La Réunion
- **SAPINHO Paula**, traductrice
- **M. SARPADON**, mentor entreprise
- **SCHIARATURA Loris**, enseignante chercheuse, directrice du centre de formation des psychologues de l'Éducation nationale, Université de Lille
- **SEPTEMBRE MALATERRE Axelle**, chargée de mission des Cordées de la réussite
- **SERRAO Anabela**, membre du comité directeur de IAVE
- **SERRE Benoît**, vice-président de l'Association nationale des directeurs des ressources humaines
- **SILVA António**, maire de Mafra, Portugal
- **SITOUZE Céline**, vice-présidente de la Région La Réunion, déléguée à l'éducation
- **SOIDET Isabelle**, maîtresse de conférences, chaire Unesco pour l'orientation tout au long de la vie, Université de Nanterre
- **SOULAS Florian**, étudiant, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **SOVET Laurent**, maître de conférences, Université Paris-Cité
- **SPAGNOL Ronan**, proviseur, lycée professionnel de l'Horizon, académie de La Réunion
- **SPAMPANI Jean Marc**, proviseur, lycée polyvalent Jean-Hinglo, académie de La Réunion
- **STRAGIER Laure**, professeure certifiée, académie de Lille
- **TALLET Frédéric**, chef du département des études statistiques de l'enseignement supérieur, DGESIP, MESR
- **TEILLARD Jérôme**, IGESR, directeur de projet Parcoursup
- **THEBAULT Georgia**, post doctorante à Sciences Po Paris et associée à la chaire Unesco Femmes et science de l'Université Paris-Dauphine
- **TIMOL Fatma**, professeure, lycée polyvalent Jean-Hinglo, académie de La Réunion
- **TOMASINI Magda**, directrice de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, MENJ
- **TOROSSIEN Charles**, directeur de l'IH2EF
- **TOURENNE Corinne**, DRAIO, académie de Grenoble
- **TURBY Alain**, directeur de l'Université régionale des Métiers et de l'Artisanat
- **VAGNER SHAW Laure**, adjointe et cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante, DGESIP, MESR
- **VAÏTLINGOM Raymond**, secrétaire général, CAPEB
- **VALENTE Florbela**, sous-directrice générale de le SGEstE, direction générale des établissements scolaires, Portugal
- **VALMALLE Samuel**, proviseur du lycée Jean-Bart, académie de Lille
- **VAN ZANTEN Agnès**, directrice de recherche CNRS, professeure en sociologie, Sciences Po Paris
- **VANBIERVLIET Dorothée**, professeure certifiée, académie de Lille
- **VANDDERBEKEN Jérôme**, directeur de l'EAFC, académie de La Réunion
- **VANDEBUSSCHE Nathalie**, PsyEN, académie de Lille
- **VASSEUR Thierry**, DDFPT, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **VERGNAUD Anne**, professeure, académie de Toulouse
- **VÉTELÉ Benjamin**, chargé de mission orientation, information métiers, service orientation, région Centre-Val-de-Loire
- **VIADIEU Anne**, DRAIO, académie de Toulouse
- **VIALE Fabrice**, maître de conférence, chargé de mission réussite, Université de La Réunion
- **VIDAL Frédérique**, ancienne ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, ancienne présidente d'université
- **VITALI Jean Robert**, proviseur adjoint, académie de Lille
- **WARIN NOËL Judith**, volontaire en service civique, Sciences Po Toulouse
- **WEIXLER Frédérique**, IGESR
- **XAVIER Ana**, direction générale de l'Éducation
- **YALDIR Hassan**, étudiant, lycée Gaudier-Brzeska, académie d'Orléans-Tours
- **ZANEGUY Ranjit**, responsable du pôle partenariats et territoires, Drafpic, académie de La Réunion

