

**NEF**

# **Les acteurs locaux de l'orientation : un exemple aquitain**

*Thierry Berthet (coord.), Stéphanie Dechezelles,  
Rodolphe Guin, Véronique Simon*

**NOTES  
EMPLOI  
FORMATION**

**35**

**septembre  
2008**

**C**éreq

## Déjà parus

■ ***Le congé individuel de formation en Île-de-France : qui s'en empare et à quelles fins ?***

Alexandra d'Agostino et Martine Möbus

NEF 26, juin 2007

■ ***Décrire les métiers. Les savoir-faire de différents métiers du bâtiment et leur évolution***

Paul Kalck, avec la participation de Christian Marquette

NEF 27, janvier 2008

■ ***Étudier l'insertion des étudiants***

Nathalie Beaupère, Jean-François Giret

NEF 28, juin 2008

■ ***Le pilotage de l'orientation tout au long de la vie. Le sens des réformes***

Isabelle Borrás, en collaboration avec Thierry Berthet, Étienne Campens, Claudine Romani

NEF 29, juillet 2008

■ ***Les choix d'orientation à l'épreuve de l'emploi***

Isabelle Borrás, Agnès Legay, Claudine Romani

NEF 30, juillet 2008

■ ***Panorama sectoriel de la relation formation-emploi. Une exploitation des portraits statistiques de branche***

Dominique Fournié, Christophe Guitton

NEF 31, juillet 2008

■ ***Choix d'orientation et logiques institutionnelles***

Gérard Boudesseul, Yvette Grelet

NEF 32, août 2008

■ ***Orientation : quels repères pour trouver son chemin ?***

Gérard Boudesseul, en collaboration avec Cyril Coinaud, Yvette Grelet, Céline Vivent

NEF 33, septembre 2008

■ ***Orientation : la parole aux élèves***

Thierry Berthet (coord.), Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin, Véronique Simon

NEF 34, septembre 2008

La liste complète des NEF parues peut être consultée  
sur le site internet du Céreq

**[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)**

La collection Notes Emploi Formation regroupe des textes qui présentent des résultats d'études réalisées dans le cadre des activités du Céreq et de son réseau. Elle propose des analyses récentes sur les diverses dimensions de la relation entre formation et emploi. Ces notes, éventuellement amendées et enrichies, pourront être ultérieurement publiées sur d'autres supports.

## Synthèse

Les pratiques concrètes d'orientation s'inscrivent dans une perspective de choix fortement structurés par la nécessité d'apparier la demande individuelle d'orientation et les contraintes émanant de l'offre de formation disponible d'une part et des possibilités d'insertion sur le marché du travail d'autre part. Encastrée dans toutes les composantes de la relation formation-emploi, l'orientation ne peut être assimilée à un secteur, unifié par des objectifs ou des méthodes harmonisées, des pratiques ou des normes communes acceptées par tous. L'orientation scolaire et professionnelle reste traversée par des logiques institutionnelles multiples et parfois dissonantes.

Cette publication présente une partie des conclusions d'une étude conduite en 2008 pour le conseil régional d'Aquitaine, confronté, comme l'ensemble des Régions, à la difficulté de connaître, comprendre et coordonner des acteurs aux objectifs et moyens multiples, quelquefois complémentaires, et d'autres largement en tension. Basée sur des observations qualitatives de terrain réalisées en Dordogne, cette étude vise à mieux comprendre la complexité des systèmes d'orientation scolaire en vigueur et les grands enjeux qui les traversent actuellement.

Les résultats présentés concernent le point de vue des intervenants locaux et régionaux de l'orientation recueillis lors d'une série d'entretiens conduits au sein des établissements scolaires et dans leur environnement. Ils ne rendent pas compte d'une « vérité » mais d'un regard « situé » (géographiquement, institutionnellement, fonctionnellement) sur les problématiques liées à l'orientation dans l'environnement immédiat des personnes interrogées.

L'analyse révèle que la gouvernance des services de l'orientation pose question par sa complexité et que le paysage de l'outillage des actions mises en œuvre dans ce domaine est très varié. Ainsi, le centre de documentation et d'information (CDI) peut tout autant occuper une place importante qu'être peu valorisé. L'outil de pré-affectation multicritères (PAM) peut être utilisé pour piloter l'orientation des élèves. Ici, un parallèle peut être établi avec le profilage des demandeurs d'emploi, qui s'opérerait là par un rapprochement des pratiques des champs scolaire et post-scolaire.

Au chapitre des procédures d'orientation, leur intensité et leur diffusion varient selon des facteurs de temps et de situation des individus. L'intensité rend compte de la diversité de l'offre de service aux usagers – information-conseil-prescription – ; la diffusion permet de repérer le degré d'individualisation de la prestation offerte.

Au final, l'acte d'orientation, et ce vers quoi il tend, est mis en regard. Selon d'où le regard se place (l'appartenance institutionnelle), la logique auquel il s'adosse (filières, stratégies d'établissements), et sur qui il se porte (la situation du bénéficiaire), sa finalité varie et peut être « orientée » par l'offre de formation, les besoins du marché du travail ou les choix individuels.

### AUTEURS

**Thierry Berthet (coord.)**  
**Stéphanie Dechezelles**  
**Rodolphe Gouin**  
**Véronique Simon**

Université de Bordeaux, Sciences Po  
Bordeaux, centre associé au Céreq pour la  
région Aquitaine, Pessac, F-33607, France.





## Sommaire

Introduction .....	5
1. La gouvernance complexe de l'orientation des élèves .....	6
1.1. Les CIO : un réseau lisible faiblement régulé .....	6
1.2. Une multiplicité d'autres intervenants .....	7
2. Quels usages des outils de l'orientation ? .....	11
2.1. Du conseil au profilage : outillages mobilisés pour orienter .....	11
2.2. L'accès à information, un outil essentiel de l'orientation scolaire.....	14
2.3. Les stages, un outil partenarial.....	15
2.4. Le succès croissant des manifestations extérieures à l'École .....	15
2.5. De l'orientation scolaire à l'orientation professionnelle : quelle mutualisation des instruments ?.....	16
2.6. L'information, un outil central de coopération entre l'école et son environnement .....	18
3. Partenariats locaux et coopérations en matière d'orientation .....	19
3.1. Établissements scolaires : quels partenariats pour l'orientation ? .....	19
3.2. Des objectifs divergents pour l'action, marqués par les dissonances entre cultures institutionnelles .....	21
3.3. Le parcours : un objectif transcendant la césure entre orientation scolaire et postscolaire ? .....	22
4. Représentations globales de l'acte d'orientation et de ses finalités .....	24
4.1. L'orientation, une catégorie de l'action publique ?.....	24
4.2. La prégnance des logiques d'établissements.....	26
4.3. Lutter contre l'échec scolaire.....	27
4.4. Un impératif d'insertion sur le marché du travail .....	28
4.5. À la croisée des mondes : l'espace économie emploi .....	28
Conclusion .....	30
Références bibliographiques.....	31
Glossaire .....	32



## Introduction

Les<sup>1</sup> pratiques concrètes d'orientation s'inscrivent dans une perspective de choix fortement structurés par la nécessité d'apparier la demande individuelle d'orientation et les contraintes émanant de l'offre de formation disponible d'une part et des possibilités d'insertion sur le marché du travail d'autre part (Borras et Campens 2008, § 2.2).

Encastrée dans toutes les composantes de la relation formation-emploi, l'orientation ne peut être assimilée à un secteur, unifié par des objectifs ou des méthodes harmonisées, des pratiques ou des normes communes acceptées par tous. L'orientation scolaire et professionnelle reste traversée par des logiques institutionnelles multiples et parfois dissonantes.

Pour comprendre la complexité de ces logiques en action et des enjeux qui les sous-tendent, une enquête spécifique a été entreprise auprès de l'ensemble des acteurs locaux de l'orientation du département de la Dordogne afin d'appréhender de manière précise les discours, les pratiques et les logiques institutionnelles dont ils sont porteurs.

La restitution des résultats de cette enquête est organisée autour des regards que portent les intervenants interrogés sur leurs pratiques d'orientation à quatre niveaux qui, partant de l'univers scolaire, permettent progressivement d'établir des liens avec le monde de l'insertion professionnelle post-scolaire : la gouvernance de l'orientation, l'usage des outils, les partenariats et les coopérations interinstitutionnelles, et les finalités de l'acte d'orientation.

### L'ENQUÊTE AUPRÈS DES INTERVENANTS DE L'ORIENTATION EN DORDOGNE

Réalisée de décembre 2007 à mars 2008, cette enquête a permis de recueillir le point de vue des acteurs de l'orientation des zones d'emploi de Terrasson, Sarlat et Bergerac. Les résultats présentés ici sont issus d'une série d'entretiens conduits au sein des établissements scolaires et dans leur environnement. Ainsi, ont été interrogés des proviseurs, principaux, conseillers principaux d'éducation, professeurs principaux de classes de 3<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup>, animateurs du centre d'information et de documentation, conseillers d'orientation au sein de deux collèges, un lycée d'enseignement général et technologique, un lycée polyvalent, un lycée professionnel, un lycée professionnel agricole, une maison familiale rurale et un centre de formation d'apprentis et des responsables d'agence locale pour l'emploi, mission locale, bureau d'information jeunesse, espaces économie emploi et centre d'information et d'orientation. Pour l'échelon local, régional et académique, 52 entretiens ont été réalisés. L'analyse thématique rend ainsi compte non d'une « vérité » mais d'un « regard situé » (géographiquement, institutionnellement, fonctionnellement) sur les problématiques liées à l'orientation dans l'environnement immédiat des personnes interrogées.

---

<sup>1</sup> Les auteurs remercient Claudine Romani (Céreq) pour sa relecture patiente et constructive d'une version préliminaire de ce texte.

## 1 | La gouvernance complexe de l'orientation des élèves

Le conseil en orientation donné aux élèves repose sur une série d'interventions au sein et hors des établissements scolaires. Il importe donc de s'interroger sur la régulation, l'organisation et la coordination du système d'orientation scolaire.

### 1.1. Les CIO : un réseau lisible faiblement régulé

La régulation de ce système repose sur l'existence au niveau académique d'un chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO), d'un inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation (IEN-IO) conseiller de l'inspecteur d'académie, d'un ensemble de centres d'information et d'orientation (CIO) auxquels sont rattachés les conseillers d'orientation psychologues (COP) chargés d'intervenir auprès des élèves dans les établissements. Si cette organisation semble offrir une lisibilité satisfaisante, il paraît néanmoins nécessaire d'insister sur la faible densité des liens de subordination entre ces acteurs qui peut obérer une régulation efficace de leur intervention. En premier lieu, dans sa relation aux CIO, le positionnement du CSAIO est un positionnement non hiérarchique. En effet, placé sous l'autorité du recteur, le chef du service académique d'information et d'orientation a parmi ses fonctions l'animation du réseau des CIO de l'académie. Mais cette animation ne signifie pas que ces derniers soient placés sous son autorité. Ils demeurent en effet sous celle de l'inspecteur d'académie. Le lien entre CSAIO et CIO est donc un lien fonctionnel, non hiérarchique. L'IEN-IO n'est pas sous tutelle du CSAIO mais placé sous l'autorité du recteur et en résidence dans son département. Il n'exerce pas davantage de pouvoir hiérarchique sur les directeurs de CIO, ni sur les COP. Ici encore le lien est fonctionnel, il s'agit de contribuer à l'animation de ce réseau par des tâches d'évaluation, de formation et de conseil technique. Plus troublant, les missions dévolues à l'IEN-IO ne comprennent pas l'inspection des CIO et des COP : « *Il n'y a pas d'inspection, non. [...] Je ne note jamais un conseiller, c'est uniquement le directeur qui va les noter, et administrativement, pas sur sa prestation [...]. Il n'y a pas d'évaluation de la prestation d'un conseiller d'orientation* » (IEN-IO).

Ainsi ce mode de gouvernance autorise de larges marges de manœuvre pour les acteurs de terrain. Que ce soit par l'IEN-IO ou par le directeur de CIO, l'intervention des COP n'est pas contrôlée au-delà d'une procédure d'évaluation de nature administrative. Les COP bénéficient donc d'une liberté très large dans l'exercice de leur mission, mission par ailleurs définie de manière très souple dans les textes officiels : aider l'élève à mener le « *processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale* »<sup>2</sup>. Les méthodes d'intervention ne sont pas spécifiées.

Ensuite, face à la diminution drastique des postes de titulaires, le recrutement sous forme contractuelle se multiplie (un tiers des postes en Dordogne). Il entraîne l'hétérogénéité des pratiques professionnelles et interroge la qualité du service rendu aux élèves.

---

<sup>2</sup> Article D 331-23, Décret du 23 mai 2006 relatif à la procédure d'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement publics.



Pour autant, l'image du « conseiller d'orientation » s'impose comme un passage obligé de tout parcours scolaire dans le secondaire ainsi que comme une ressource possible à laquelle les élèves peuvent avoir recours en dehors des moments de rencontre institués. Même si spatialement les CIO sont détachés de l'univers scolaire pour s'ouvrir à l'ensemble de la population locale, cette perspective n'a pas vraiment réussi à s'imposer dans les représentations du fait notamment de l'intervention récurrente des COP dans les établissements.

Dans cette intervention combinant des éléments d'extériorité et d'appartenance à l'institution scolaire, la variable individuelle semble jouer très fortement. Les responsables d'établissement et les enseignants relèvent pour la plupart que la qualité du travail conduit avec et par les COP est fortement corrélée à l'investissement personnel de ces derniers dans leur mission. L'investissement du COP dans les établissements est ainsi une donnée-clé de la réussite de l'orientation scolaire telle que vécue par les enseignants. Ce facteur est perçu d'autant plus clairement lorsque, pour des raisons d'effectifs, le COP fait défaut. Le vide laissé alors est bien sûr proportionnel à l'investissement du précédent COP...

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

## 1.2. Une multiplicité d'autres intervenants

Les agents des CIO ne sont pas les seuls acteurs de l'orientation auprès des jeunes. Cet état de fait – institué par les textes officiels et souligné par tous les rapports sur l'orientation – invite à examiner plus précisément la place et le rôle des autres intervenants de l'orientation.

Pour certains, la distinction des compétences reste incontournable. Ainsi, le conseil en orientation pour le CIO pour qui seules les « actions d'information préparatoires à l'orientation »<sup>3</sup> se partagent. Sur les trois zones enquêtées, le Bergeracois particulièrement, le respect des textes a fait l'objet d'ajustements de part et d'autre du champ scolaire. Le directeur du CIO, qui couvre les trois zones, a marqué son territoire d'intervention de manière claire et forte. Le conseil appartient à ses services, l'information peut recevoir la contribution d'intervenants extérieurs. La mise en commun ne concerne que les ressources documentaires. Le CIO affirme ainsi son monopole de la mission d'orientation dans son versant conseil. Pour cet acteur, la polarisation des interventions selon le statut, scolaire ou non, du public accueilli doit persister : « *Ma position*

---

<sup>3</sup> Décret 23 mai 2006 : Section 4, la procédure d'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement publics, Article D 331-23.

*là-dessus est clairement arrêtée, ce qui se passe pendant la scolarité d'un élève, ni la mission locale, ni la MGI [mission générale d'insertion], n'ont à y mettre le nez. En revanche, si à l'issue on a besoin de leurs compétences et de leurs supports on y fait appel ».* La menace de disparition du corps (réduction drastique des postes ouverts au concours des COP) n'est peut être pas indifférente à la défense de cette partition. Force est de constater ici que, dans la gestion des trajectoires des individus, le pilotage en réseau n'est pas à l'ordre du jour, même si une certaine forme de concertation peut exister : *« Systématiquement on est invité ès-qualité, aujourd'hui je suis invité à l'EEE [Espace économie emploi cf. infra] du sarladais. La réalité du CIO c'est ça aussi. Du fait de cette dimension Éducation nationale, on ne sait plus où donner de la tête »* (responsable CIO).

Pour ce qui concerne la séparation des compétences sur le terrain, la leçon a été retenue. Ainsi, le BIJ marque bien que le conseil, *« ce n'est pas dans nos missions premières »* (BIJ) et que les interventions sont séquencées chronologiquement. *« Nous pouvons intervenir avant le rendez-vous [que le CIO va mettre en œuvre], ou quelquefois après parce qu'il y a encore des incertitudes ».* La séparation des professionnalités est aussi bien marquée : *« Nous ne marchons pas sur le même champ de compétences. Nous sommes là pour ouvrir les recherches, [pour fournir] de l'information pour qu'eux puissent débroussailler le terrain avant le rendez-vous avec le conseiller d'orientation. Mais c'est quand même un petit coup de pouce et un petit plus qu'on met en œuvre »* (ibid.).

Les chefs d'établissements n'évoquent pas spontanément leur rôle en matière d'orientation. Toutefois, des facteurs de cadrage existent, telle la maîtrise du taux de redoublement en cohérence avec la politique académique. Pour autant, la direction des établissements représente davantage un cadre institutionnel avec ses différents ordres de contraintes plutôt qu'un niveau directement opérationnel en matière d'orientation.

Pour les jeunes et leur famille, les professeurs principaux sont perçus comme la « porte d'entrée » sur le système éducatif et ses filières ainsi que sur le monde de l'insertion professionnelle. Cette relation avec les familles apparaît toutefois dépendante d'effets de taille liés à la structure des établissements. Dans les petits établissements, cette proximité est naturelle et les interactions faciles. *A contrario*, dans les établissements de plus grande taille, la proximité est plus difficile à instaurer, dans la relation avec les familles, mais aussi au sein même du corps enseignant. De ce fait, les ressources dont bénéficient les professeurs principaux deviennent plus dépendantes de leur investissement personnel. Ceci étant, l'action des professeurs principaux en matière d'orientation est officiellement définie<sup>4</sup> et peut être étayée par des actions de formation continue. Parmi les points importants du processus d'orientation, il faut noter que la dynamique de relation des établissements entre eux et le rapport qu'ils entretiennent avec leur environnement questionnent. Le degré de connaissance de l'offre de formation locale peut être variable. Il constitue un sujet de préoccupation et une voie possible d'amélioration de la fluidité des parcours de formation des jeunes.

---

<sup>4</sup> Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées, Circulaire n° 93-087 du 21 janvier 1993.

Dans une perspective marginale-sécante à bien des points de vue avec les établissements scolaires, le pôle relais insertion (PRI) intervient auprès des jeunes en difficultés. Placé sous la responsabilité de la mission générale d'insertion (MGI) de l'Éducation nationale<sup>5</sup>, le PRI fonctionne en relation avec les services du CIO. Les personnels du PRI bénéficient eux aussi d'une latitude d'intervention assez large tout en entrant dans le cadre des personnels enseignants de l'Éducation nationale. Cultures professionnelles et conceptions de l'orientation et de la remédiation scolaire y sont diverses. Une réflexion en termes de professionnalisation de ces acteurs pourrait être entamée.

Par ailleurs, les entretiens font émerger deux autres catégories d'acteurs inattendus au regard de la gamme des personnes ou organisations généralement identifiées comme impliquées dans les problématiques d'orientation scolaire. Acteurs que l'on peut qualifier « d'invisibles », ces derniers recouvrent des cas de figure distincts. Dans un premier cas, il s'agit de deux figures qui sont spontanément associées à un moment-clé de l'orientation en milieu scolaire : les délégués de parents et d'élèves. Ces deux acteurs sont investis de la défense des dossiers individuels des élèves dans les discussions en conseil de classe. Or il apparaît qu'aucune des personnes interrogées dans le cadre de cette enquête (professeurs, chefs d'établissements, COP) ne mentionne ni leur présence ni leur rôle y compris dans les phases d'entretiens consacrées au rôle des conseils de classe et aux procédures d'appel. Le second cas est différent puisqu'à l'inverse il s'agit d'un type d'acteur qui n'est pas identifié comme ayant un rôle à jouer en matière d'orientation et qui est pourtant régulièrement évoqué dans nos entretiens : le Rotary Club et son Carrefour des métiers et des formations. Cette manifestation visant à rapprocher entreprises et établissements de formation est spontanément évoquée par nos interlocuteurs au sein et hors de l'Éducation nationale comme un moment important en matière d'orientation sur le Bergeracois.

De manière générale, les élèves ne sont pas évoqués de façon spontanée comme les acteurs centraux des dynamiques d'orientation mais davantage comme des sujets soumis à des procédures aux déterminations complexes. Sans doute ne faut-il pas en inférer que la centralité de leur action n'est pas prise en compte par les acteurs des établissements scolaires rencontrés. Il n'est toutefois pas anodin de noter que ceux qui évoquent de manière explicite leur importance sont issus d'organisations extérieures à l'institution scolaire : « *Je ne crois pas aux agents orienteurs, je crois que ce sont les jeunes qui s'orientent. Il faut leur donner les moyens de découvrir des choses, de se poser des questions* » (responsable, CFA). « *On a déjà mis en place le rendez-vous avec les parents et le jeune, pour ne parler que d'orientation, sans regarder les notes. Faire entendre aux parents ce que le jeune a envie de faire, et prévoir une roue de secours. Faire prendre conscience au jeune et aux parents qu'il ne peut pas y avoir qu'un choix* » (responsable MFR).

---

<sup>5</sup> Elle-même placée en Aquitaine sous l'autorité du CSAIO (cf. supra).

Si les élèves sont assez peu présents dans les représentations sur les acteurs-clés de l'orientation, les parents le sont bien davantage. Leur importance est rappelée et leurs responsabilités aussi : « *Les parents sont plus qu'associés, l'orientation c'est avant tout le problème des familles, l'orientation, c'est la responsabilité des parents avant tout* » (responsable lycée). « *Au niveau de l'orientation, c'est surtout les parents qui ont le rôle principal, nous on donne des conseils, mais ils ne sont pas trop suivis* » (professeur principal, collège). « *On a beau dire tout ce qu'on veut, les enfants rebelles et tout ça, à 14 ans, on écoute encore papa-maman, pour ça, pas pour ranger la game boy !* » (professeur principal, collège).

Enfin, les enseignants sont de plus en plus identifiés, et s'identifient eux-mêmes, comme des acteurs-clés du processus d'orientation des élèves. Mais la reconnaissance de cette réalité ne se fait pas sans que soient rappelées les limites et les difficultés de cet investissement croissant : « *L'orientation : qu'on ne nous fasse pas porter des casquettes en plus, le boulot de prof c'est déjà quelque chose, être conseiller d'orientation c'est autre chose. Qu'on nous donne des outils oui mais qu'on ne nous fasse pas porter le poids. On est très mal placés... on a toujours fait partie des bons élèves* » (professeur principal, lycée).

Derrière cette posture se retrouvent la figure du conseiller d'orientation et la nécessité de ne pas confondre les rôles : « *Le discours qu'on va leur tenir ça va être un discours de prof tandis qu'eux voient la souffrance du gamin, nous on ne peut pas en tenir compte. Ils peuvent dire au conseiller d'orientation « moi je ne fiche rien », à nous (les profs principaux) ils ne peuvent pas le dire* » (professeur principal, lycée).

La répartition des rôles autour des fonctions d'orientation ne se pose pas qu'à l'intérieur des établissements. Elle émerge aussi au détour d'une certaine critique sur la « densité » des relations entre les professionnels du conseil et de l'orientation que sont les COP et l'environnement local des établissements : « *Les COP ne savent pas tout, ils sont souvent en concurrence avec d'autres secteurs de l'information que sont les ANPE, l'UNEDIC [...] et au lieu de créer une synergie entre ces choses-là et se répartir les tâches et les formes d'intervention, chacun fait un peu tout* » (responsable d'établissement, lycée).

## 2 | Quels usages des outils de l'orientation ?

Au delà de leur positionnement, les intervenants de l'orientation évoquent, lors de nos entretiens, les procédures et les outils mobilisés pour conduire les processus d'orientation qu'ils mettent en œuvre. Les propos recueillis s'attachent moins à présenter de manière exhaustive les différents instruments mobilisés qu'à en souligner les modes d'usage et l'importance relative qu'ils revêtent dans les pratiques.

### 2.1. Du conseil au profilage : outillages mobilisés pour orienter

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

Interrogés sur leurs rôles et leurs pratiques en matière d'orientation ainsi que les conditions dans lesquelles ces dernières s'exercent, certains professeurs principaux reviennent spontanément sur son déroulement sous une forme chronologique. Cette série de séquences s'ordonne selon une gradation en termes d'intensité, une gradation dans les processus d'orientation qui passe par trois phases successives au fond assez classiques : information, conseil et prescription. Un professeur principal décrit ainsi son rôle en matière d'orientation. En premier « *un rôle d'information qui est partagé et qui est limité [...]. Le 2<sup>ème</sup> aspect de mon rôle serait celui de conseil. En fait, ces différents rôles suivent l'ordre chronologique. Quand les élèves commencent à avoir débroussaillé avec les autres intervenants sur l'orientation, la personne qu'ils vont revenir voir c'est le professeur principal on se connaît peut-être un petit peu mieux en janvier-février. Donc à ce moment là, ça va plus être un rôle de conseil. Et la 3<sup>ème</sup> fonction en matière d'orientation, ça va être celle de «juge» entre guillemets. C'est ce que je présente aux familles : on est partenaire à un moment donné, mais on peut être opposés et ne pas voir les choses de la même façon. Car, en tant que professeur principal je suis la parole de l'équipe et cette équipe à un moment donné pose un diagnostic final et un conseil sur l'orientation, enfin un avis. Donc là on est plutôt juge [...]* ». On retrouve ici un point commun avec les modes d'orientation postscolaire pour les demandeurs d'emploi développés notamment à travers les trois niveaux de service de l'ANPE. À la différence près que dans ce cas, cette gradation correspond à un clivage de publics construit en fonction de leur distance à l'emploi là où dans l'orientation scolaire, ce processus est principalement séquentiel pour un public unique, celui des élèves. Pour autant, certains entretiens démontrent que des formes de diagnostic et de spécification de l'intervention se pratiquent dans les établissements. Ainsi, dans les modalités d'action développées, une certaine diversité existe. Il y a ceux pour qui il va « *falloir se préoccuper de manière un peu particulière de leur orientation. [...] Il y a certains élèves qui pour faire aboutir leur projet d'orientation auront besoin de faire évoluer leurs résultats. On peut dire ce qu'on veut mais orientation et résultats, ça reste lié* » (responsable d'établissement, collègue).

Au sein de la maison familiale et rurale interrogée, l'insistance est mise sur la relation avec les parents comme moment-clé de l'action en matière d'orientation : « *Rendez-vous avec les parents et le jeune, pour ne parler que d'orientation, sans regarder les notes. Faire entendre aux parents ce que le jeune a envie de faire, et prévoir une roue de secours. Faire prendre conscience aux jeunes et aux parents qu'il ne peut pas y avoir qu'un choix. C'est le formateur responsable qui les reçoit une fois par an, au cours du 2<sup>ème</sup> trimestre* » (responsable d'établissement, MFR).

En point d'orgue de la séquence d'orientation évoquée par les professeurs principaux de troisième et seconde, le conseil de classe demeure le moment de la sanction institutionnelle des choix d'orientation qu'on se trouve dans la filière générale ou dans les filières de l'enseignement agricole. Le conseil de classe demeure effectivement le moment décisif des procédures d'orientation scolaire, il s'articule de manière très étroite avec les mécanismes d'affectation des élèves en conjugaison de leurs vœux, de leurs résultats scolaires et des places disponibles dans les établissements. Cette phase est instrumentée, pour les parcours scolaires conduisant vers la voie professionnelle, par le dispositif d'affectation PAM (pré-affectation multicritères).

La procédure PAM, procédure nationale mise en œuvre depuis 2005 dans l'académie de Bordeaux, vise à préparer le travail des commissions départementales d'affectation à partir de critères définis au regard de la politique de l'académie. Elle s'applique à tous les élèves<sup>6</sup> candidats à une première année en voie professionnelle (CAP, BEP, bac pro) dans un établissement public de l'académie. Sa mise en œuvre repose sur l'utilisation du logiciel PAM qui prédéfinit l'affectation des élèves en fonction d'un certain nombre de critères renseignés par l'équipe pédagogique. Ces critères sont de deux ordres<sup>7</sup> : les notes des élèves dans 10 disciplines<sup>8</sup> et une série de 8 compétences<sup>9</sup> (dont 4 seront affectées d'un coefficient double en fonction de la formation demandée). Ce barème est ensuite pondéré en fonction d'une série de variables liées à la classe d'origine et d'une série de « bonus »<sup>10</sup>.

Cet outil complexe est ainsi aujourd'hui au cœur des procédures d'affectation et fait l'objet d'une mise en œuvre en voie de routinisation par les établissements. Interrogés à ce sujet, les différents acteurs rencontrés dans les établissements font part d'une série de remarques qu'il importe d'analyser pour en comprendre l'usage par les acteurs dans les zones enquêtées.

---

<sup>6</sup> Élèves de troisième générale ou d'insertion, élèves de seconde générale envisageant une réorientation, élèves de seconde professionnelle ou de première année de CAP qui redoublent ou changent de spécialité, élèves issus d'un établissement d'enseignement général ou agricole public ou privé intra ou hors académie.

<sup>7</sup> Académie de Bordeaux, PAM : guide de l'établissement, académie de Bordeaux, février 2006, téléchargeable sur : <http://inachos.ac-bordeaux.fr/1080/data/r1080/0/telechargements/guidtechpam.pdf>.

<sup>8</sup> Français, mathématiques, LV1, physique/chimie, SVT, EPS, éducation artistique, technologie, LV2, histoire/géographie.

<sup>9</sup> Rigueur, raisonnement, habileté gestuelle, communication, créativité/imagination/intérêts artistiques/sensibilité esthétique, curiosité, initiative et autonomie dans le travail, sociabilité.

<sup>10</sup> Premier vœu, rapprochement établissement, doublement, priorité pour les élèves de SEGPA et troisième d'insertion, EREA (handicap physique).



Comme tout nouvel outil, la procédure PAM a nécessité une démarche d'adaptation des enseignants, au premier rang desquels les professeurs principaux. Si les équipes pédagogiques ont pu adapter l'outil à leurs besoins et ressources, l'adaptation n'étant pas un processus unidirectionnel, l'utilisation de ce même outil a quelquefois engendré un nouveau regard des enseignants sur leur pratique : « *Cela nous a demandé d'observer l'élève autrement* » (professeur principal, collègue). Cette adaptation ne s'est évidemment pas faite dans un vide organisationnel et les personnels ont pu bénéficier d'une formation à l'utilisation de PAM. Formation dans le cadre de la ZAP que certains ont pu juger un peu expéditive.

Si l'on en vient à présent à l'appréciation qui est faite de cette procédure, on relèvera tout d'abord tant du côté des établissements que des autorités académiques une réelle satisfaction. La mise en œuvre de PAM a, de l'avis général, contribué à rationaliser les procédures d'affectation en instituant des critères d'objectivation du jugement sur les vœux des élèves : « *Ça fonctionne mieux qu'avant, c'est moins aléatoire. Avant, c'était indigne ! On laissait tomber par terre le dossier d'un élève qu'on n'affectait pas, en disant : « au tombeau » !* » (responsable d'établissement, collègue).

Ce nouvel outil se révèle également au service de l'orientation. L'utilisation de PAM dépasse la procédure d'affectation des élèves dans les établissements. Ainsi, certains entretiens soulignent la faible densité de la frontière entre affectation et orientation, certains usages de la procédure PAM contribuant à la rendre encore plus poreuse. « *PAM et ODP [option de découverte professionnelle] ont permis d'améliorer la qualité de la réflexion et de la demande d'orientation. On a des élèves qui acceptent d'aller un peu loin [géographiquement]* », « *ça peut être un outil de discussion avec les parents. [...] et les élèves* » (responsable d'établissement, collègue). « *Quand un parent nous dit qu'il veut que son enfant devienne vendeuse, on lui montre et on lui dit : « Et là vous voyez ? J'évalue, il y a une croix là, votre enfant il est timide, renfermé. Là ce n'est pas possible parce que c'est un critère très important pour ces métiers là ». [...] Pour les élèves, pour les parents, ça nous aide* » (professeur principal, collègue).

Quand l'affectation, conséquence de l'orientation en devient un préalable, le processus interroge.

Il n'empêche qu'une série de critiques se font jour autour de l'utilisation de cet outil. Ces critiques tiennent à des jeux sur l'évaluation des élèves pour s'assurer de leur affectation : « *Les élèves qui sont affectés chez nous ont été «pamés». [...] Si tout le monde jouait le jeu quels que soient les établissements, privés, publics, MFR... En fonction des établissements d'origine, on peut dire que certains élèves ont peut-être été surévalués. Oui, il y a toujours des stratégies de contournement, des perversions, de la part des établissements d'origine* » (responsable d'établissement, lycée professionnel). Elles relèvent aussi de l'alourdissement de procédures qui sont par nature complexes : « *C'est lourd en termes de paperasse, qui double encore avec les procédures informatiques* » (responsable d'établissement, lycée), voire lors de la mise en œuvre de PAM, l'occasion de tensions entre CIO et inspection d'académie.

## 2.2. L'accès à l'information, un outil essentiel de l'orientation scolaire

En dehors du déroulement chronologique classique de l'année scolaire en troisième et seconde, certaines séquences pédagogiques sont mises à profit pour évoquer les questions d'orientation, c'est le cas des heures de vie de classe, tant en collège, lycée et lycée d'enseignement agricole : « *Dans cette heure de vie de classe, on parle d'orientation, parce que les élèves posent des questions, parce que c'est indispensable* » (professeur principal, lycée).

En demeurant sur le registre des séquences généralistes, l'intervention des COP dans les établissements sous forme de réunions d'information constitue un autre moment routinisé de travail sur l'orientation des élèves. Dans les modalités de cette intervention, on retrouve une stratégie de différenciation des publics visant à densifier l'intervention auprès des élèves les plus en difficultés.

Depuis 2005 deux dispositifs ont été mis en œuvre en troisième : l'option de découverte professionnelle (ODP, 3 heures) et le module de découverte professionnelle (MDP, 6 heures), destinés à des publics volontaires et/ou fragilisés dans leur parcours scolaire<sup>11</sup>. Ces deux innovations ayant pour but de faciliter l'orientation scolaire et professionnelle, et dont le rapport de la Commission Lunel préconisait la généralisation, font l'objet d'usages différenciels et qui au final se rejoignent souvent en s'adressant préférentiellement à des publics prédisposés à la voie professionnelle. De nature plus ciblée, le module DP est clairement utilisé comme un outil d'orientation en voie professionnelle et permet une ouverture des établissements et des élèves sur le monde professionnel. Enfin, la mise en œuvre de ces deux formules dans les établissements de l'Éducation nationale a pu à l'occasion favoriser le rapprochement avec d'autres voies de formation comme en témoigne un responsable de CFA : « *Depuis deux ans nous sommes énormément sollicités par les classes MDP6, ODP3* ».

L'accès à l'information est une composante essentielle de l'orientation. De manière générale, on pourrait d'ailleurs faire l'hypothèse que le travail d'orientation s'adosse à la mise en phase de l'information sur les individus, les voies de formation et les possibilités d'insertion professionnelle et sociale. Centrale donc aux processus d'orientation, l'accessibilité des sources d'information connaît des fortunes diverses. Dans les établissements, les centres de documentation et d'information (CDI) représentent le lieu tout désigné pour mettre à disposition des élèves, l'information nécessaire à leur travail d'orientation. Sans que la constatation qui suit ne soit nécessairement représentative de manière générale, on peut relever un clivage dans la place des CDI entre les établissements scolaires dépendant du ministère de l'Éducation nationale et les autres. En effet, si les publications, en particulier celles de l'ONISEP, sont généralement présentes dans les différents CDI des établissements enquêtés, l'animation et la disponibilité des documentalistes sont

---

<sup>11</sup> « *En accueillant ce public, le module de découverte professionnelle 6 heures se situe dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification du système éducatif. Implanté le plus souvent en LP, il a pour objectif principal d'aider les élèves dans la construction de leur projet personnel et scolaire par la connaissance du monde professionnel, de ses voies de formation, ainsi que des possibilités et des passerelles offertes par le système éducatif. Les classes de troisième préparatoires à la voie professionnelle expérimentées depuis la rentrée 2001 s'intégreront dans cette nouvelle structure du module de 6 heures* » ([http://eduscol.education.fr/D0072/dp\\_accueil.htm](http://eduscol.education.fr/D0072/dp_accueil.htm)).



diversifiées. Dans les lycées et collèges d'enseignement général comme professionnel, l'accès au CDI ne semble pas faire l'objet d'une mise en valeur particulière, à l'opposé, dans les institutions scolaires enquêtées hors Éducation nationale, le CDI est au cœur du dispositif d'orientation.

### 2.3. Les stages, un outil partenarial

À mi-chemin entre les outils internes aux établissements et l'instrumentation construite dans la relation avec leur environnement, les stages constituent eux aussi un outil d'orientation bien adapté semble-t-il à une première approche de la vie professionnelle ou de l'alternance. Pour nombre d'établissements et de filières, ils constituent un outil de sensibilisation et d'orientation privilégié pour l'ouverture qu'il procure sur les réalités du monde professionnel. Il se place ainsi à l'interface entre les établissements et leur environnement.

Les outils mobilisés pour appuyer les dynamiques d'orientation conduites par les établissements d'enseignement et de formation peuvent aussi relever de relations avec leur environnement local. L'orientation se construit également dans la relation avec l'extérieur des établissements. Au sein de ce mode d'instrumentation, deux formes émergent plus directement dans les entretiens conduits en Dordogne : le rôle central des manifestations de type salon, forum, etc., et l'implication d'anciens élèves des établissements.

### 2.4. Le succès croissant des manifestations extérieures à l'École

Les manifestations extérieures aux établissements et supposant un déplacement des élèves connaissent un succès important dans les collèges et lycées. Parmi les forums et salons existant tant au niveau régional que départemental ou local, le salon INFOSUP est celui qui est le mieux identifié en Dordogne. Il est spontanément évoqué dans tous les entretiens. Si les établissements peuvent effectivement organiser le transport d'élèves vers des manifestations externes aux établissements, ils accueillent aussi en leur sein des événements destinés à promouvoir certaines professions ou filières. Mais de manière plus générale, l'accès aux salons des métiers vise à élargir le spectre d'information en direction des élèves et de leurs familles ce qui suppose qu'un accompagnement pédagogique soit prévu en amont comme en aval de la visite.

Dans une logique sensiblement différente, l'organisation de journées portes ouvertes est aussi identifiée comme un moment synallagmatique où l'information circule entre élèves de différents types d'établissements. Un moment où l'on se donne à voir autant que l'on observe. Cela étant, si les salons, forums, carrefours et autres manifestations du même type connaissent un engouement certain, il n'est pas toujours simple de les organiser et leur succès n'est pas toujours garanti : « *Les jeunes sont partis faire un tour en ville* » (responsable de CFA). Finalement, en marge d'un engouement assez généralisé, un COP rappelle de manière critique les logiques potentiellement sous-jacentes à l'organisation de telles manifestations : « *Derrière vous avez des résultats [...] mesurables, [...], des opérations [...] visibles* ».

Les anciens élèves des établissements font également partie de ces « acteurs invisibles » de l'orientation qu'on évoquait précédemment. Ils n'apparaissent pas dans la gamme des protagonistes généralement identifiés comme des agents d'orientation, pourtant leur rôle émerge clairement comme important par la proximité qui s'établit spontanément avec les élèves. Différents entretiens soulignent l'intérêt d'une démarche consistant à valoriser une forme de tutorat d'expérience qui met la relation entre générations d'un même établissement au cœur de la démarche d'orientation. Ces démarches sont aujourd'hui faiblement institutionnalisées et structurées, la réflexion sur leur systématisation pourrait s'avérer une piste heuristique.

## 2.5. De l'orientation scolaire à l'orientation professionnelle : quelle mutualisation des instruments ?

En matière de gestion de l'emploi, l'échelon local semble faire l'unanimité. Les moyens et les outils mobilisés pour conduire les pratiques d'orientation professionnelle peuvent y être mutualisés entre opérateurs. Même si parfois l'injonction peut venir d'en haut. « *Le mouvement naturel dans la réforme de l'État et l'approche du SPE, c'est d'avoir une cohésion, une cohérence territoriale à une échelle qui soit celle de l'efficacité des moyens* » (maison de l'emploi). Par contre, entre acteurs, économiques, institutionnels et élus, les motifs d'action sont très souvent peu convergents et le territoire ne suffit pas toujours à imposer en soi la cohérence nécessaire à soutenir le développement de projets intégrés de territoire. Néanmoins, et contrairement à une idée reçue sur la faible densité des logiques de développement local en Dordogne, il n'est pas rare que les acteurs interrogés évoquent à propos des instruments d'orientation l'idée qu'ils peuvent se placer dans la gamme des outils propres à adosser des logiques de développement territorial.

Si de manière générale, le spectre de l'adéquationnisme joue pour maintenir le discours sur l'outil d'orientation au seul niveau de l'aide aux individus, il faut noter qu'il n'est pas rare, comme en témoignent les propos rapportés ci-dessous, de noter que certains acteurs amènent un bémol à cette logique générale en réintroduisant assez fortement une relation décomplexée au monde de l'entreprise dans une perspective de soutien au développement local.

Les « bourses de l'emploi » sont l'un des supports du lien entre conseillers des missions locales, agents de l'ANPE et chefs d'entreprises. À l'intérieur des espaces économie emploi de Terrasson et Sarlat, aujourd'hui maison de l'emploi du Périgord noir, ces actions renforcent le lien avec le monde économique. Mais cette logique d'action semble rencontrer des résistances au sein des services d'orientation de l'Éducation nationale, du moins si l'on en suit les dires d'un responsable de l'EEE de Terrasson : « *Le CIO de dire « nous ne sommes pas là pour pourvoir les bouches des entreprises ». Donc là, il y a des ruptures fortes qui sont peut-être nationales, que l'on constate ici* ».

Dans deux des zones d'emploi enquêtées, le mode d'action territorialisé est nettement revendiqué. « *Actions [...] portées par un territoire et qui sont aussi de la volonté de certains élus locaux* » (mission locale). Il n'en reste pas moins que quand l'insertion professionnelle est fortement mise de l'avant c'est le plus souvent en termes de métiers en difficultés de recrutement que de stratégie de territoire : « *On travaille beaucoup l'orientation à travers la commande qu'on réalise. [...]. On évite tout ce qui est secteur un petit*

*peu bouché par rapport à notre territoire. Donc il y a d'abord ce niveau là. Et puis il y a un autre niveau quand on rencontre les stagiaires lors de l'évaluation où là les stagiaires vont parler de leur projet »* (chargé de mission territorial du conseil régional).

Si on rentre de manière plus directe dans les outils mis en œuvre par les opérateurs de l'orientation extérieurs aux établissements scolaires en Dordogne, on peut souligner le poids des dimensions institutionnelles dans leur structuration. Les outils, même ciblés sur des publics dans la logique de la refonte des instruments de la politique de l'emploi de la fin des années 80, restent largement attachés à l'institution en charge de leur mise en œuvre. Les outils partagés sont minoritaires au regard des dispositifs propres à chaque partenaire sur le territoire. De ce point de vue on peut distinguer d'une part les outils relevant de l'information sur les bénéficiaires qui sont plus souvent croisés ou mis en commun notamment dans une perspective de construction de diagnostics territorialisés. De l'autre, il faut constater que les outils relevant de l'intervention des agents d'orientation ou de placement sur les bénéficiaires demeurent assez largement entre les mains de leur institution d'appartenance.

L'ANPE, « *n'a pas en charge l'orientation, mais l'aide au projet professionnel* » (ANPE). Le premier des outils présentés par l'ANPE de Bergerac sera effectivement l'aide au projet, suivi de l'évaluation en milieu du travail, auxquels s'adjoignent des ateliers de recherche d'emploi. Les agents exploitent aussi les plateformes vocationnelles. Globalement, l'objectif est de vérifier, tester, voire créer, l'adéquation des profils de la demande et de l'offre.

Pour les missions locales, l'approche est pragmatique. L'importance de l'entretien et du suivi individualisé est affirmée en mission locale où le principal outil d'intervention auprès des jeunes est la qualité de la relation individuelle nouée avec le conseiller : « *Un des premiers outils d'orientation qu'on a c'est le suivi individuel du conseiller avec le jeune et on va dire que peu ou prou, chaque fois qu'il vient, c'est le même conseiller qu'il rencontre. [...], c'est vrai que l'orientation c'est mettre la réalité en face des jeunes, par des outils informatiques ou support papier, et le fait d'avoir un interlocuteur qui est prêt à discuter, et à avancer avec lui, [...] je dirais que dans une petite mission locale comme la nôtre [le principal outil d'orientation] c'est la relation de confiance avec le conseiller* » (mission locale).

L'importance de la densité de la relation conseiller/jeune s'accompagne logiquement d'une moindre attention portée aux instruments qui sont utilisés de manière pragmatique par les conseillers avec l'aide de la direction de la mission locale : « *On peut aussi aider les conseillers à s'outiller de façon différente et à pouvoir à un moment ou un autre se servir ou prescrire les outils dont on a besoin. Ça veut dire un bilan de compétences, une EMT, ou pour des publics particuliers des périodes en milieu professionnel dans le cadre du programme CIVIS. Mais ça veut dire aussi savoir saisir l'opportunité d'un stage de groupe* ». En témoignage à sa manière la représentation qui est donnée de l'utilisation du logiciel Parcours : « *Ça, c'est on va dire, le «tapotage des entretiens» que l'on a et des propositions qu'on est amené à faire et des prescriptions qu'on est amené à faire aussi* ». Accompagnement à plus ou moins long terme, pour cela, les missions locales disposent d'une gamme d'outils qui sont rapidement présentés par nos interlocuteurs en mission locale : « *Stage d'aide au choix, bilans d'orientation, ENCJ [évaluations du niveau de connaissance générale], ENCP [évaluations de niveau de compétences professionnelles], et [mais] faut pas appeler ça de l'orientation, il y a ce qu'on appelle*

*les plateformes de vocation [de l'ANPE] ». Les représentants de l'ANPE, à Bergerac en particulier et à un moindre niveau à Sarlat, situeront ces plateformes de vocation dans leurs outils d'orientation. Dans leur propos est clairement évoqué à propos de cet outil, sa dimension contraignante sur les bénéficiaires : « Alors après, il y a l'orientation un petit peu contrainte avec les plateformes de vocation dont vous avez dû entendre parler, où on essaie de valoriser des secteurs professionnels, on essaie de faire toucher du doigt effectivement à des personnes que comme il y a du travail dans ces métiers là, s'ils sont pas rebutés a priori, on leur fait passer des tests, et si ça fonctionne, il y a l'emploi » (ANPE).*

## **2.6. L'information, un outil central de coopération entre l'école et son environnement**

La production et la diffusion de l'information occupent une place centrale dans les relations entre opérateurs. Pour l'espace économie emploi/maison de l'emploi, la fonction d'observation constitue le premier outil, il est cadré par une « *volonté du conseil général pour 2008 dans les secteurs sur ou sous-représentés, au niveau local, national ou départemental. Et, je sollicite beaucoup le site de la Région. On a rencontré l'AREPA la semaine dernière* » (EEE). Parmi les instruments d'orientation mentionnés de manière régulière par nos interlocuteurs, les outils destinés à améliorer l'information des publics sont régulièrement mentionnés. Le BIJ en particulier souligne et nous montre l'intérêt de la documentation mise à disposition des jeunes du Bergeracois : « *Nous avons les fiches du CIDJ, nous avons tout ce qui est fond documentaire de l'ONISEP, qu'on retrouvera au CIO. C'est les deux grands supports, et d'autres outils que l'on glane au coup par coup. Les fiches du CIDJ, ce sont des fiches métiers. Classées par thème et par secteur métiers, et par secteurs d'activités... [Présentation d'un classeur par la conseillère]. Il y a une ossature générale qui est complétée par des fiches élaborées par le CIJA. Mise à jour tous les deux mois du CIDJ et du CIJA. Support papier et cd rom. On a trois postes multimédia avec consultation gratuite* » (BIJ).

Mais l'usage de l'information ne se limite pas à sa mise à disposition, elle suppose d'être animée par des personnels formés comme en témoigne à nouveau le BIJ. « *Pour le fonctionnement du fond documentaire, savoir comment classer les docs du CIJA, le fonctionnement général du CIJA, la formation se fait au CIJA. En ce qui concerne l'orientation, c'est savoir se servir des fiches CIDJ et ONISEP et après on essaie de glaner sur les concours tout ce qui est brochure. Et après sur l'orientation, Studyrama* », (BIJ).

Cette dimension d'accompagnement de la mise à disposition d'information est réaffirmée ici ; on soulignera à ce propos la faible contrainte qui s'exerce sur les jeunes dans ce cadre : « *La documentaliste, sur prescription des conseillères, peut mettre en place un accompagnement documentaire, ce n'est pas du systématique. Il (le jeune) peut le faire, de façon autonome, avec les postes informatiques à disposition, (cinq à Bergerac). Il peut chercher seul. On a le cd-rom du CIJ, même chose qu'au BIJ. Au-delà, on a d'autres serveurs qui peuvent renseigner sur les métiers* » (mission locale). À l'instar des BIJ, pour les missions locales les relations avec le CIO sont peu formalisées montrant par là, depuis le domaine singulier de la documentation, l'intérêt d'observer les partenariats établis entre institutions locales d'orientation.

## 3 | Partenariats locaux et coopérations en matière d'orientation

Les pratiques locales de partenariat pour l'orientation – construites entre établissements d'une part et les autres acteurs locaux de la relation formation-emploi d'autre part – peuvent prendre des formes variées.

### 3.1. Établissements scolaires : quels partenariats pour l'orientation ?

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

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

La relation avec les agents du pôle relais insertion renvoie à des problématiques différentes et des publics singuliers, ceux menacés de décrochage. On relève dans les entretiens deux problématiques complémentaires. D'un côté, la logique de prévention du décrochage correspondant de ce fait aux missions attribuées par le recteur à la MGI d'Aquitaine dans la logique du programme « Ne laisser personne au bord du chemin ». De l'autre, la connaissance des méthodes d'intervention auprès de jeunes particulièrement en difficulté constitue un apport pour les enseignants des filières générales et de la SEGPA comme le rappelle ce chef d'établissement : « Ici, la chance importante que l'on a, c'est la SEGPA et le PRI, et on a toujours considéré que c'était enrichissant de rapprocher les pratiques des uns et des autres » (responsable d'établissement, collègue). Enfin, y compris dans les autres voies de formation, l'expérience des PRI est précieuse et mise à contribution tandis que les relations entre ces voies alternatives à la voie scolaire classique et le travail des PRI permet des bénéfices réciproques.

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

D'une part en effet, la relation didactique est souvent à l'origine de tels partenariats qui visent à améliorer les performances en termes d'orientation en ouvrant le collège ou le lycée sur son environnement. D'autre part, ces liens sont à l'occasion établis dans une logique d'insertion professionnelle en lien avec les réalités du marché local du travail vis-à-vis duquel l'offre de formation des établissements se présente dans une forme de

résonance, pour ne pas dire d'adéquation. C'est le sens de cette remarque qui rappelle à sa manière que si adéquation il peut y avoir, elle n'est pas forcément univoque : « *La notion de bassin d'emploi, moi je crois qu'elle est de toute façon déjà influencée par l'offre des cartes de formation. Par exemple, si on prend les lycées professionnels du Bergeracois, on est sur des offres de formation qui sont liées à notre bassin d'emploi* » (responsable établissement, lycée professionnel). Cette ouverture sur l'environnement institutionnel des établissements ne concerne pas que les structures relevant du ministère de l'Éducation nationale. Cela se vérifie aussi pour les CFA notamment. « *On travaille très fort avec les autres CFA. Au niveau de la Dordogne, on s'est structuré en réseau, le «réseau apprentissage 24»* » nous dit un responsable de CFA. Ce dernier rappelle aussi l'empilement des structures et l'importance des liens interindividuels. « *Est-ce qu'il ne faut pas se servir de ce qui existe déjà : maison de l'emploi, espace économie emploi, mission locale, tout ça se superpose [...] Je ne crois pas qu'il faille créer encore un truc. Il faut faire travailler les gens ensemble [...]. Aujourd'hui sur le bergeracois on se connaît tous et ça marche bien. [...] Le partenariat, c'est plus une histoire d'hommes, parce qu'au niveau institutionnel c'est compliqué [...] Mais au niveau du territoire, on travaille bien* ».

Ensuite, en réponse à la question posée sur l'éventualité que se développent des relations de concurrence entre établissements de statuts divers, ce responsable de collège nous rappelle que les flux d'élèves se font plus directement au sein des structures de l'Éducation nationale que vers l'extérieur : « *Les MFR captent peu. Quelques élèves partent dans le privé, mais on a quelques retours en ce moment. Ce n'est pas un problème majeur* ».

Enfin, et pour renforcer cette remise en cause de l'image de la « citadelle scolaire », les liens de coopération noués depuis les établissements d'enseignement avec les entreprises locales ou leurs représentants sont régulièrement évoqués. Certains des entretiens pourraient déconstruire l'image souvent répandue de méconnaissance des nouveaux métiers, d'une conception archaïque du monde du travail et d'ignorance des métiers « en tension ». Néanmoins, il faut quand même rappeler que la mise en œuvre de relations partenariales avec le monde de l'entreprise n'est pas forcément simple pour des raisons pratiques, raisons d'emploi du temps par exemple, mais aussi pour des motifs plus complexes de culture professionnelle voire de résistance générée par les représentations négatives de part et d'autre. « *Nous on n'est pas du monde de l'entreprise, ça ne nous correspond pas du tout, on n'est pas attiré ni intéressé par ça. Ça nous demande un effort d'aller vers cet univers là. De même qu'ils ont tellement d'a priori sur l'Éducation nationale que ce sont deux univers qui ne se rencontrent pas forcément* » (professeur principal, lycée).

On rappellera pour conclure sur ce point que la relation des établissements scolaires avec les entreprises se nourrit de problématiques diverses, autre que l'orientation. L'évaluation des apprentissages, pour les formations en alternance, et la formation continue des salariés, via les GRETA, nourrissent les partenariats. Si les mondes de l'éducation et de l'entreprise sont souvent renvoyés dos à dos, les observations conduites sur le terrain périgourdin soulignent que ces relations sont loin d'être aussi simples qu'on ne les présente généralement et qu'il serait probablement intéressant d'approfondir ce point en s'appuyant sur la parole des entreprises et de leurs représentants.



### 3.2. Des objectifs divergents pour l'action, marqués par les dissonances entre cultures institutionnelles

Dans les discours se retrouve l'effet des cultures professionnelles. Pour les acteurs de l'environnement de l'École, l'orientation à court terme est privilégiée, orientation contrainte par le marché du travail. Les conseils sont centrés sur l'insertion professionnelle, logique en tension, voire en « percussion » avec celle des professionnels de l'Éducation nationale dont les conseils se centrent sur les résultats scolaires et visent, à travers le développement personnel, une orientation à plus long terme. L'une et l'autre s'articulent de manière contradictoire au principe même de l'éducation qui perd son sens dès qu'elle bascule entièrement d'un côté comme de l'autre.

Le service délivré aux usagers en matière d'orientation diffère sensiblement selon la finalité et la structure. Il y a ceux, à l'instar du bureau d'information jeunesse (BIJ) qui informent et se présentent comme non « programmé » non « formé » pour le conseil. Ceux qui se placent en complément de l'intervention d'un autre acteur, tels les espaces économie emploi, maison de l'emploi qui précisent ne pas se substituer aux services de l'ANPE. Pour autant, sur le « marché » de l'orientation vers l'emploi local, le service public de l'emploi (SPE) n'est pas seul. Les services du conseil régional comme ceux des missions locale « *essaie(nt) le plus possible de sensibiliser, d'ouvrir vers les métiers en tension* », (chargé de mission territorial du conseil régional), et présentent comme prioritaire dans leur mission « l'accès à l'emploi » (mission locale). Agents du SPE comme acteurs de l'insertion professionnelle font primer l'orientation par et pour le marché du travail. Ainsi, les besoins de l'économie et l'offre de formation locale contraignent les choix des bénéficiaires : « *Un jeune qui ne sait pas ce qu'il veut faire, mais qui veut rester sur Bergerac, on va lui expliquer ce qu'il y a comme boulot sur Bergerac, et quelle formation existe* » (mission locale).

L'orientation est une pratique sociale porteuse des caractéristiques de la société. Constitué de dimensions collective et individuelle, le processus est complexe. Résultant de cette complexité, la définition du rôle de chacun est difficile. Les responsabilités s'entrecroisent. Les acteurs qui participent à sa mise en œuvre ont à relever deux défis majeurs : pourvoir au développement économique, et gérer les flux. Quand l'un et l'autre sont porteurs de logiques qui se heurtent, de représentations en tension, les deux sont-ils conciliables ?

Dans un contexte de récession économique, pour une insertion professionnelle rapide et durable, l'adaptation aux postes est attendue de l'école, rôle auparavant dédié à l'entreprise. Cette révolution contrainte, fait basculer les responsabilités et engendre des résistances. Au sein du système éducatif, la fonction d'orientation s'adjoint la dimension « insertion professionnelle ». Sur ce point, dans et hors système scolaire, la communauté d'objectifs apparaît évidente. Sur d'autres, le clivage perdure.

Le partage d'outils d'information communs témoigne quant à lui d'une collaboration entre les directions régionales de l'ONISEP et du réseau d'information jeunesse. Localement, entre conseillers du CIO et conseillers du BIJ les échanges restent informels. Questionnée sur l'organisation de journées d'information sur l'orientation, la directrice d'un BIJ précise que les spécialistes sont ailleurs : « *Là, on a travaillé en partenariat avec le CIO bien sûr, la mission locale. Notamment, on avait fait ça pour tout ce qui est métier de la fonction publique* ».

De la même façon, la chargée de mission territoriale du conseil régional pointe le caractère occasionnel de son intervention. « *Je vois vraiment mon rôle d'une manière ponctuelle. C'est l'apport d'une information, à un instant T qui va permettre au stagiaire que je rencontre de travailler sur son projet* ». L'idée est ici de faire entrer dans le champ de vision les contraintes du marché du travail et de l'offre de formation locale. L'acte d'orientation se déroule selon le triptyque : information-conseil-prescription : « *l'apport d'une information* » - « *après... l'objectif ce serait plutôt de transgresser (les) a priori de la personne* » - « *il faut essayer d'orienter vers des métiers en tension* ».

### **3.3. Le parcours : un objectif transcendant la césure entre orientation scolaire et post scolaire ?**

S'associer avec les services de l'Éducation nationale, élaborer des projets communs, la nécessité est reconnue par certains acteurs de l'orientation post scolaire. La conscience de participer à une œuvre commune a été exprimée. La césure entre le scolaire et le post scolaire n'est pas constitutive de leur culture professionnelle, ni un enjeu pour le maintien et la défense de leur identité. La focalisation de leurs discours sur la notion de parcours en témoigne.

Entre le CIO et la mission Locale, du point de vue de cette dernière, le partenariat s'affirme nécessaire. Le séquençage des interventions interroge les conseillers des missions locales. La notion de parcours unifié s'entend davantage : « *Au lieu qu'il y ait cette rupture, cette cloison, il nous faudrait trouver des passerelles entre l'Éducation nationale et nous mêmes* » (mission locale). Avec d'autres acteurs, travailler ensemble peut avoir un autre sens compte tenu de l'évolution du mode de commande publique. L'enjeu peut être là de « *rester dans le jeu* » : « *Les missions locales, elles peuvent très bien passer aussi sur un appel d'offres à l'extérieur, et que le service de réception des jeunes demandeurs d'emploi n'appartienne plus aux missions locales. Donc, c'est à nous aussi de nous organiser, pour répondre à ce genre de choses* » (ibid.). Il peut s'agir aussi de valoriser l'action des élus ou de leur rendre des comptes : « *Mais c'est vrai que ce sont des actions qui sont aussi portées par un territoire et qui sont aussi de la volonté de certains élus locaux au départ quoi. Après il faut montrer l'utilisation de la chose et l'utilisation des outils sur un territoire* » (ibid.). Et de ne pas laisser croire à une possible redondance des outils à disposition : « *Parce qu'après, multiplication des outils, on peut se poser la question. C'est pour ça que c'est important de travailler ensemble quoi* » (ibid.).

Ainsi, pour dépasser la fragmentation institutionnelle, le territoire peut avoir un rôle stimulant. Ici apparaît la place fondamentale qu'il occupe dans la relation entre partenaires de l'insertion professionnelle et son caractère structurant : « *On est obligé de s'investir dans ce genre de dossiers parce que de toute façon c'est la vie du territoire. Nous, on ne peut rien faire tout seul* » (mission locale). Avant d'être une véritable mise en œuvre de stratégies collectives, l'élaboration de l'intérêt collectif territorialisé se concrétise par la mise en commun des moyens. « *Il fallait regrouper des forces, premièrement, donc, la notion de guichet et deuxièmement, avoir des moyens conséquents pour répondre à des demandes de tension de l'emploi [...] il y a l'aspect purement matériel de facilitation, de confort, et ensuite tous les échanges, les pratiques de «on va faire quelque chose ensemble»* » (EEE).



Entre missions locales et mission générale d'insertion de l'Éducation nationale, l'accord reste à trouver. Le problème du décrochage scolaire est loin d'avoir atteint en France le statut de question sociale qu'il a acquis dans d'autres pays. Loin du sommet de l'agenda politique national et territorial, la pression sur les acteurs locaux pour qu'ils trouvent ensemble des solutions de prévention et de remédiation est relativement faible. Du coup, les cloisonnements institutionnels peuvent subsister. Sur le suivi des élèves décrocheurs et ceux sortis sans solution, un accord entre mission locale et mission générale d'insertion permettrait d'anticiper le délai de carence, l'enjeu est important. Les connexions existantes entre mission locale et Éducation nationale se font déjà essentiellement à ce niveau là : « *Je travaille peu avec l'Éducation nationale [...] c'est essentiellement avec les classes PRI* ». Les effets délétères du découpage chronologique sont ici pointés : « *On travaille peu en amont avec l'Éducation nationale, chose qu'il va falloir qu'on modifie. Je trouve que c'est dommage, on perd du temps. Et qu'il y a tout un travail qui peut être à faire au niveau de l'information, de l'Éducation nationale, des jeunes qui vont sortir du système scolaire, il va falloir les prévenir avant. Il y a tout un tas de jeunes qui cherchent un contrat d'apprentissage et qui les cherchent au mois de juin et ne les trouvent pas ; on pourrait peut être intervenir en amont pour les aider à trouver* » (mission locale).

Les espaces économie emploi, devenus maisons de l'emploi, structurent les partenariats autour des interventions pour les demandeurs d'emploi : « *En complément de l'ANPE, comme on est dans les mêmes locaux [...]. Pour l'instant en accompagnement renforcé, et à partir de janvier 2008, sur la base d'une convention de partenariat pour faire un accompagnement de publics ciblés, les femmes de plus de 50 ans* ». Les liens de coopération des EEE sont multiples dans leur espace d'exercice comme en attestent ces extraits d'entretien : « *Avec la mission locale, ça a été simple, ils ont les 16-25. Avec le CIBC [centre interinstitutionnel de bilan de compétence], on est partenaires, on fait de l'accueil, pas le bilan de compétences, et pour la VAE [validation des acquis de l'expérience], ils sont «point relais conseil».* [...] *Et les espaces économie emploi sont mandatés par le conseil général pour faire le suivi d'accompagnement des CI-RMA. La mise en relation employeurs-bénéficiaires, c'est l'espace économie emploi. On reçoit le public indemnisé comme non indemnisé. On a aussi des personnes envoyées par la permanence de monsieur le député maire* ». Par l'intermédiaire de la MFE, les relations s'établissent aussi entre espaces économie emploi et la collectivité régionale. Le responsable de l'EEE de Terrasson présente ainsi les liens de collaboration tissés entre niveaux local et régional : « *On travaille avec la Région sur une approche qui est intéressante sur le fond qui est celle de solliciter le territoire, d'identifier les besoins et de mettre en place des actions correspondant aux besoins* » (EEE). Cependant, la mise en œuvre du nouveau code des marchés publics a introduit certaines contraintes. Il conditionne les modes de relation entre la collectivité régionale et ceux qui de partenaires tendent à devenir prestataires.

Du côté du bureau d'information jeunesse, les relations avec les établissements scolaires se tissent dans une perspective de collaboration sur certaines problématiques juvéniles. Les thèmes d'intervention sont variés mais l'orientation y demeure peu présente. La dimension d'information au public jeune constitue bien l'ossature de l'intervention du BIJ : « *Nous identifions avec les chefs d'établissement [...] les problématiques de jeunes. [Cela] peut être [...] la santé, comme la prévention sur le sida, les infections sexuellement transmissibles. [...] les problématiques des conduites addictives... À Bergerac, l'accent peut être mis sur des problématiques comme la consommation d'alcool, c'est quelque chose qui est signalé dans plusieurs établissements. La sécurité routière aussi, c'est un sujet que l'on aborde* » (BIJ).

Occasionnellement, les partenariats locaux peuvent déboucher sur des montages interinstitutionnels, un mixage des ressources pour « boucler » les parcours. Néanmoins, si les ressources peuvent être abondées, entre financeurs de la formation des demandeurs d'emploi, une cohérence reste à trouver : « *On peut citer [...] une action où le conseil régional a été associé mais n'a pas été pas financeur de formation puisque c'était sur les CQP « employé d'étage » que la mission locale a monté sur les contrats de professionnalisation avec le FAFITH. La DDTEFP nous a donné la possibilité de faire des contrats de professionnalisation dérogatoires au niveau de la durée pour nous permettre d'amener des jeunes [...] le jeu de rôle intelligent pour faire venir des publics : c'est la mission locale, et puis sur le relationnel employeur : un agent de la MDE, qui a fait de la GPEC en hôtellerie-restauration et qui a donc a trouvé plus facilement une partie des offres sur le CQP. [...] Et l'intérêt justement, pour revenir à la politique d'orientation en Dordogne, c'est d'essayer de faire voir les choses différemment, comment orienter des jeunes vers un secteur porteur, orientation vers un métier, vers une qualification, en leur faisant saisir une opportunité locale* » (mission locale, ANPE et MDE).

## **4 | Représentations globales de l'acte d'orientation et de ses finalités**

L'univers des représentations que portent les acteurs informe sur leurs pratiques mais aussi sur les valeurs qu'ils attribuent à leur action et sur la façon dont ils perçoivent le problème social auquel ils sont confrontés. La prise en compte de cette dimension permet aussi une montée en généralité qui englobe les éléments précédents (organisations, instruments et relations interinstitutionnelles). Face à un problème social – l'orientation – qui met en jeu de manière cruciale la relation entre individus et société, fût-elle locale, prendre en considération le champ des représentations sociales contribue à éclairer les fondements sur lesquels se bâtit cette relation. Rappelons que de par sa position centrale dans les procédures d'orientation, les services d'orientation de l'Éducation nationale ont fait l'objet d'une attention particulière dans notre travail d'enquête.

### **4.1. L'orientation, une catégorie de l'action publique ?**

Des propos recueillis auprès des acteurs des structures d'enseignement se dégage une première constatation massive. Il apparaît en effet qu'on ne parle guère conception théorique de l'orientation<sup>12</sup>. La plupart des acteurs interrogés ne renvoient ni spontanément, ni lorsqu'ils sont plus directement interrogés sur ce point, à une théorie d'action explicite en matière d'orientation mais font davantage état d'interrogations pragmatiques. La définition même du terme d'« orientation » n'est jamais évoquée.

---

<sup>12</sup> En dehors d'un entretien conduit avec un conseiller d'orientation psychologue : « *La tendance générale, c'est plutôt échapper à la psychologie clinique. Il faut qu'il y ait une personne ici ou là qui se batte pour maintenir ça* ».

Il semble que la pratique ne s'articule pas à une réflexion conceptuelle et générique sur l'orientation scolaire. Ce qui ne signifie en aucun cas que cette pratique ne soit pas réflexive. Au contraire, les personnes rencontrées s'interrogent volontiers sur leur rôle et sa portée auprès des élèves.

L'interrogation est souvent conduite sur le terrain de la contrainte qu'il peut sembler nécessaire d'exercer auprès des élèves pour les aider à structurer leur parcours scolaire, voire professionnel. La « directivité » de l'acte d'orientation est ainsi spontanément présente au cœur des interrogations des chefs d'établissements et des enseignants. Mais au fond, derrière la question de la directivité et de l'influence des personnels des EPLE sur les choix d'orientation des jeunes se profile une question-clé : qui doit ou devrait être l'acteur central du dispositif d'orientation ? Et pas seulement pour savoir à qui doit bénéficier ce dispositif, mais surtout eu égard au rôle moteur devant (ou pas) être exercé par l'élève.

L'institution scolaire publique a récemment réglé cette question en rappelant que le processus d'orientation est « mené » par l'élève (cf. encadré ci-contre).

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

La première limitation évoquée lors des entretiens est celle d'une gestion technocratique des cohortes où les affectations se font sur la base de critères administratifs. Pour autant, la gestion administrative n'est pas le propre des établissements. Il semble possible d'en pointer les effets systémiques en termes de gestion nationale des affectations non plus d'élèves mais de moyens financiers, ce qui au bout du compte revient un peu au même.

Se télescopent ainsi les logiques d'affectation des élèves et des moyens financiers dont l'équilibre relève en premier lieu des usages qui sont fait de l'affectation des élèves dans l'articulation entre politique académique et choix stratégique de l'IA-DSDEN qui joue en la matière un rôle central. Le découplage institutionnel des fonctions d'orientation

**ARTICLE D 331-23, DÉCRET DU 23 MAI 2006**

**RELATIF À LA PROCÉDURE D'ORIENTATION  
DES ÉLÈVES DANS LES ÉTABLISSEMENTS  
D'ENSEIGNEMENT PUBLICS**

*« L'orientation est le résultat d'un processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. La consultation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet. Ce processus est conduit avec l'aide des parents de l'élève, de l'établissement scolaire, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire, et des personnels d'orientation. Des intervenants extérieurs au système éducatif apportent leur contribution aux actions d'information préparatoires à l'orientation. »*

et d'affectation<sup>13</sup> se complète ainsi d'un usage stratégique de leur articulation sur lequel nous reviendrons mais qui interroge de manière générale la sélectivité du système d'enseignement initial. « *Et en fait quand on parle d'erreur d'orientation, en fait on est en train de parler du dysfonctionnement, ou des contraintes de l'affectation. On est dans deux mondes totalement différents* » rappelle à ce sujet un responsable de CIO.

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

Par ailleurs, les logiques d'acteurs et d'établissement sont fortement liées pour générer un champ de contraintes pesant sur les choix d'orientation comme d'affectation des élèves. Il convient ainsi de prendre en compte non seulement les forces institutionnelles qui contraignent les décisions d'orientation, mais aussi plus globalement le contexte dans lequel se structurent les décisions d'orienter les élèves. Local, familial, social, ce contexte est un déterminant central ; il conditionne tout autant les logiques institutionnelles que les pratiques d'orientation scolaire. C'est à ce titre qu'il convient de prendre en considération les propos des personnes enquêtées sur les rôles des établissements, de l'échec scolaire, de l'insertion professionnelle et des intervenants du champ de l'orientation.

## 4.2. La prégnance des logiques d'établissements

Ces premières observations sur les pratiques d'orientation au sein de l'Éducation nationale amènent donc à souligner l'importance des logiques d'établissements. Il n'est pas inutile de revenir brièvement sur les représentations que les interviewés ont de ces logiques et d'enfoncer, ce faisant, un coin dans la distinction affectation/orientation. En effet, c'est bien au niveau de l'établissement que se percutent avec le plus d'évidence ces deux logiques. Si c'est bien au niveau de l'inspection d'académie que sont gérées les affectations, il n'empêche que les EPLE se retrouvent en première ligne pour assumer la gestion de ces deux logiques où il apparaît clairement qu'un lien de subordination s'établit au détriment de l'orientation. En d'autres termes, c'est plus facilement la gestion des places disponibles qui l'emporte sur le souhait de rencontrer les choix individuels d'orientation que l'inverse. Rien d'étonnant dès lors à ce que ce soit les responsables d'établissement qui évoquent spontanément cette articulation : « *L'orientation qui coule de source, c'est la poursuite d'études dans les bacs pro qui sont enseignés chez nous* » (responsable lycée professionnel).

---

<sup>13</sup> « *Le chef d'établissement prend ensuite les décisions d'orientation ou de redoublement dont il informe l'équipe pédagogique, et les notifie aux parents de l'élève ou à l'élève majeur* » (art. D 331-34) ; « *L'affectation est de la compétence de l'inspecteur d'académie pour les formations implantées dans le département* » (art. D 331-38, Décret du 23 mai 2006 relatif à la procédure d'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement publics).

La prévalence des logiques de filière se double d'une logique de places disponibles. Si cette dernière est bien présente dans la gestion des établissements, on relèvera qu'elle « percole » dans les équipes pédagogiques et constitue une variable « naturellement » mobilisée pour évoquer la nature des conseils donnés aux élèves dans la réflexion qu'animent les professeurs principaux en termes d'orientation : « *Les conseils ce sera plus en fonction de la filière présente ici. Pour les autres filières, c'est difficile de leur dire* » (professeur principal, lycée). Il ne faudrait pourtant pas en déduire que hors des établissements de l'Éducation nationale, la question de l'orientation soit réglée ou absente des politiques d'établissement. Ainsi, comme le rappelle un responsable de MFR, celles-ci sont confrontées à la même interrogation et sont elles aussi placées en situation de devoir la résoudre de manière autonome sans qu'une gestion intégrée n'offre son lot de ressources, de contraintes et de dysfonctionnements : « *Chaque MFR met en place son propre système* ».

### 4.3. Lutter contre l'échec scolaire

En outre, les logiques d'établissement croisent une autre problématique qui interroge de plus en plus fortement la pratique des acteurs des établissements d'enseignement secondaire : celles de l'échec scolaire et de la difficulté à trouver une place, « sa » place, quand les performances scolaires ne sont pas au rendez-vous et que l'orientation se fait par défaut. « *Les jeunes viennent ici faute de choix parce qu'ils n'ont pas été pris dans les autres collèges* » (responsable lycée agricole). Parmi les reproches bien établis et souvent renvoyés aux équipes pédagogiques, celui de l'échec scolaire est particulièrement vif et touche les équipes pédagogiques au cœur de la mission qui leur est assignée. « *Je pense qu'on est conscient en tant qu'équipe pédagogique que de laisser un élève sur trois sur le carreau en fin de seconde ce n'est pas une situation tout à fait normale !* » (responsable lycée).

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

Les logiques de filières demeurent présentes au cœur de la problématique de l'échec scolaire et les représentations des personnels de l'Éducation nationale peuvent ainsi se positionner dans une forme de critique aux consignes académiques s'ils présumant que des risques d'orientation mal maîtrisée se profilent : « *Il ne fait pas de doute qu'il est bien d'orienter des élèves vers des secondes générales et technologiques. Si c'est pour que l'année suivante ils reviennent en seconde pro et qu'on est persuadé à 90 % que c'est ce qui va arriver, je ne suis pas trop d'accord pour ça* » (responsable collègue).

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

La question de l'insertion professionnelle se pose ainsi bien en termes de contrainte forte à l'orientation et confirme même parfois l'idée qu'on peut se faire d'une orientation réussie : « *Pour moi, il y a 2 critères : qu'on se sente bien dans le travail futur et surtout qu'on aille vers une branche où il y a du travail. Une orientation pas réussie c'est si on les retrouve dans une formation professionnalisante plus tard* » (responsable lycée agricole). Ceci étant les perceptions du monde du travail et surtout la prise de contact réelle avec ce dernier sont ambivalents et ce y compris pour les élèves. Ils semblent pouvoir relever tant d'une forme de deuxième voie que d'une possible mauvaise voie... En tout état de cause, la perspective d'une orientation fortement contrainte par un principe de réalité au regard de l'insertion sur le marché du travail rencontre des résistances bien connues au sein des personnels enseignants et d'orientation de l'Éducation nationale.

#### **4.4. Un l'impératif d'insertion sur le marché du travail**

L'orientation est donc bien un objet à focale variable. Le regard des acteurs porté sur les questions d'orientation est un regard situé. Le point de vue varie en fonction de la position des acteurs. Dans ou hors champ scolaire : « *On ne travaille pas pareil* » résume un responsable de mission locale.

Les conseillers missions locales, ANPE, collectivités territoriales s'adressent à un public sorti du système de formation initiale. L'enjeu n'est plus ou de façon marginale la poursuite d'études. L'acte vise l'insertion professionnelle à court terme, tâche pour le moins difficile dans un contexte de pénurie d'emploi où statistiquement les personnes les moins formées, à qui s'adressent ces acteurs, sont les premières victimes. Difficulté, d'autant plus, que dans le même temps, l'évolution des technologies, de l'organisation du travail et l'enrichissement des métiers requièrent des qualifications de plus en plus élevées. Ici, le marché du travail a donc un fort impact en matière de formation envisagée, formation continue, cette fois. Si le terme porte à croire en une possible liaison, formation continue et formation initiale restent des systèmes distincts et relativement étanches.

En matière d'orientation, les pratiques portent donc la marque de cette segmentation. Dans le discours des acteurs « hors institution scolaire », les besoins de main d'œuvre du territoire indiquent la direction, flèchent les parcours. Du désirable vers le réalisable, l'orientation est pilotée par l'offre d'emploi disponible sur la zone : « *On est dans l'orientation réaliste, on part des attentes, du désir, et on essaie de faire avec ça ce qui est réalisable* » (mission locale). « *On travaille beaucoup l'orientation à travers la commande qu'on réalise. On oriente surtout notre commande vers des secteurs en tension, des secteurs porteurs* ». « *Tout ce qui bouge en termes d'économie, on [...] le transforme en termes d'emploi* » (chargé de mission conseil régional).

#### **4.5. À la croisée des mondes : l'espace économie emploi**

S'il est attendu des chômeurs qu'ils s'adaptent aux besoins du territoire, en contrepartie les acteurs économiques doivent jouer le jeu du recrutement local. « *Derrière cela on met en place une offre de service public qui fait que quand des emplois se créent on arrive à «performer» pour que ce soit des chômeurs du territoire qui en bénéficient. C'est une offre de service locale* », l'EEE de Terrasson « manage » les demandeurs d'emploi



et les chefs d'entreprises locales selon une logique d'entrepreneur du développement économique du territoire<sup>14</sup>.

Ainsi, au sein des espaces économie emploi, le chômage se gère sur le mode entrepreneurial, l'approche est pragmatique. L'action « verrouille » le processus de recherche et d'offre d'emploi d'un bout à l'autre de la chaîne. « *C'est moi qui vends les terrains des zones d'activité. Si je vends un terrain à un artisan, [...] j'ai le contact qui [...] va embaucher un apprenti* » (EEE de Terrasson). Pour conduire à l'emploi, il s'agit de « *lever tous les freins. [...] C'est la partie amont [...]. Après, il y a la partie aval. Une fois qu'on a accédé à l'emploi et bien, il y a la formation tout au long de la vie, il y a l'évolution professionnelle, il peut y avoir de la validation des acquis, enfin il y a plein de choses. Donc mon dispositif ici consiste à mettre en place toutes les structures, tous les outils, tous les moyens, peu importe comme ça s'appelle, pour répondre aux besoins d'un demandeur d'emploi quand il veut accéder à l'emploi* » (EEE).

Deux traits se retrouvent ici : celui de l'engagement de la responsabilité individuelle, les difficultés personnelles comme sources des difficultés sociales d'une part ; celui de l'orientation à court terme marquée par une adaptation rapide au marché du travail local d'autre part. La référence au monde marchand émaille le discours, « *aujourd'hui si on a une bonne ANPE puissante, c'est parce qu'on les a convaincus de venir, si on a une mission locale du Périgord noir, c'est parce qu'on a eu l'opportunité de la créer, si on a des organismes de formation ici en résidence permanente, c'est parce qu'il y a du business à faire pour eux et qu'on leur renvoie l'ascenseur s'ils font du bon business* » (*ibid.*). À Terrasson, « *on fait de la GPEC, ce que j'appelle de la GPEC territoriale, opérationnelle* » (*ibid.*).

---

<sup>14</sup> « La particularité de la région de Terrasson est d'avoir réussi à «inventer» une réponse originale, n'entrant à l'origine dans aucun dispositif. Pour faire face aux problèmes créés par une crise de reconversion industrielle, la municipalité de Terrasson a saisi l'opportunité d'associer action municipale et initiative des entrepreneurs du secteur (association facilitée par la double casquette du maire, qui est également le dirigeant d'une des plus grandes entreprises du Terrassonnais). La création d'un observatoire économique et d'un espace économie emploi, ouverts aujourd'hui à l'ensemble de l'activité économique du Terrassonnais a permis non seulement un accueil plus élargi du public, mais aussi de mener une politique locale volontariste d'adéquation de l'offre et de la demande de main-d'œuvre sur le territoire, en proposant des offres de formations interne et externe aux entreprises, en ayant toujours à l'arrière plan le souci de s'adapter aux besoins exprimés par les décideurs économiques locaux. Les acteurs de l'EEE apportent des réponses plus ou moins insérées dans les dispositifs d'État et ont en commun la volonté de s'adapter à des enjeux territoriaux dont ils se font les interprètes ». T. Berthet, P. Cuntigh et C. Guillon (dir.), *Politiques d'emploi et territoires*, étude réalisée par le centre régional associé Cerve-Céreq en collaboration avec le Céreq pour le compte de la DARES, 2001.

## Conclusion

Les acteurs du service public de l'éducation, du service public de l'emploi et de l'insertion professionnelle portent en eux des professionnalités à la limite de l'antagonisme. Le manque d'articulation entre compétences étatiques et régionales comme entre politiques des ministères concernés percute les pratiques. Les discours sur les acteurs de l'orientation prennent vite une tournure caricaturale : les acteurs de l'Éducation nationale et du développement local ne seraient pas engagés dans la même dynamique. Leurs systèmes se juxtaposent et leurs représentants communiquent peu. L'absence de théorie d'action explicite, le découpage temporel et institutionnel des interventions constituent autant de freins à l'amélioration de ce service aux usagers. Hors établissements d'enseignement, des BIJ au CIO, en passant par les missions locales, les opérateurs du service public de l'emploi et des collectivités territoriales, la mutualisation des connaissances et de leur exploitation est partielle.

Une série de passerelles reste ainsi à construire entre deux mondes qui communiquent peu : le scolaire et le post-scolaire. Le premier a pour partition le conseil sur les filières de formation, centré sur la performance scolaire, l'intérêt des élèves, le développement de la connaissance. Le second joue avec les possibilités et les besoins du marché du travail. Le manque de chef d'orchestre a des conséquences sociales lourdes. Pour dépasser le clivage un mode de gouvernance reste à trouver. Chacun travaillant seul, la question de l'institutionnalisation de la collaboration se pose et c'est au final la question de la souplesse interinstitutionnelle nécessaire au développement de l'orientation tout au long de la vie qui se dessine.





## Références bibliographiques

Berthet T. (coord.), Costanza C., Dechezelles S., Gouin R., Simon V. (2008), *Les pratiques d'orientation en Dordogne*, Céreq, mars.

Borras I., Campens E. (2008), *Le pilotage de l'orientation scolaire et professionnelle : état comparé de la connaissance en France et à l'international*, rapport Céreq-centre associé régional Auvergne et centre associé régional Rhône-Alpes.

Grelet Y., Romani C. (coord.) (2007), *Valeur du diplôme. Place et rôle du diplôme dans les parcours scolaires et professionnels*, rapport DGESCO, avec le conseil régional de Basse-Normandie et le Centre Maurice Halbwachs (Caen), Net.Doc n° 37 consultable sur <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-37.pdf>.

Henoque M., Legrand A. (2004), *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalité de l'orientation*, rapport au Conseil de l'évaluation de l'école.

Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2005), *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation*, rapport n° 2005-101.

## Glossaire

### A

- ALE Agence locale pour l'emploi
- ANPE Agence nationale pour l'emploi

### B

- BEP Brevet d'études professionnelles
- BIJ Bureau d'information jeunesse

### C

- CAP Certificat d'aptitude professionnelle
- CDI Centre de documentation et d'information
- CFA Centre de formation d'apprentis
- CIBC Centre interinstitutionnel de bilan de compétence
- CIDJ Centre d'information et de documentation pour les jeunes
- CIJA Centre d'information jeunesse Aquitaine
- CIO Centre d'information et d'orientation
- COP Conseiller d'orientation psychologue
- CPE Conseiller principal d'éducation
- CQP Certificat de qualification professionnelle
- CSAIO Chef du service académique d'information et d'orientation

### D

- DARES Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
- DDTEFP Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle

### E

- EEE Espace économie emploi
- EN Éducation nationale
- EPLÉ Établissement public local d'enseignement
- EREA Établissement régional d'enseignement adapté

### F

- FAFITH Fond d'assurance de formation de l'industrie hôtelière

### G

- GPEC Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences

### I

- IA-DSDEN Inspecteur d'académie-Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale
- IEN-IO Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation

L

LP Lycée professionnel  
LPA Lycée professionnel agricole

M

MEN Ministère de l'Éducation nationale  
MFE Mission formation emploi  
MFR Maison familiale rurale  
MDE Maison de l'emploi  
MGI Mission générale d'insertion  
ML Mission locale

O

ONISEP Office national d'information sur les enseignements et les professions

P

PAM Pré-affectation multicritères  
PRI Pôle relais insertion

S

SEGPA Section d'enseignement général et professionnel adapté  
SPE Service public de l'emploi

V

VAE Validation des acquis de l'expérience



Les Notes du  
Céreq

CENTRE D'ÉTUDES  
ET DE RECHERCHES  
SUR LES QUALIFICATIONS

[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)

10, place de la Joliette,  
BP 21321,  
13567 Marseille cedex 02  
Tél. 04 91 13 28 28  
Fax 04 91 13 28 80

Imprimé par le  
Céreq  
Marseille  
Dépôt légal  
3<sup>e</sup> trimestre 2008  
ISBN : 978-2-11-096918-7  
ISSN : 1764-4054

**Prix : 10 €**