



Conseil économique et social



Le processus d'orientation des jeunes en Bretagne : enjeux et défis

Octobre 2006

Rapporteurs :
MM. Michel Péron et Jean-Yves Savidan

Le processus d'orientation des jeunes en Bretagne : enjeux et défis

Octobre
2006

Rapporteurs
MM. Michel PERON
et Jean-Yves SAVIDAN

Le processus d'orientation des jeunes en Bretagne : enjeux et défis

Copyright © Région Bretagne – Conseil économique et social de Bretagne

7 rue du Général Guillaudot – 35069 RENNES Cedex

Octobre 2006

Les rapports du CESR peuvent faire l'objet d'une présentation orale publique
par les rapporteurs.

Les demandes doivent être adressées au Président du Conseil économique et social de Bretagne.

Pour mieux connaître le fonctionnement et les activités du CESR, venez visiter le site Internet de la
Région Bretagne : <http://www.region-bretagne.fr>

Avant-propos

Soucieux de l'évolution des jeunes en Bretagne et attentifs à leurs situations, les membres de la Commission Formation ont souhaité enrichir la réflexion du CESR sur cette population jeune de notre Région en s'interrogeant sur leurs processus d'orientation, ses enjeux et ses défis, prolongeant ainsi les dernières études du CESR :

- Les stages en milieux professionnels,
- Les jeunes, une chance pour la Bretagne.

La commission intégrait une curiosité supplémentaire : comment ce processus était vécu dans une Académie dite de toutes les réussites scolaires avec un fort taux de jeunes diplômés, de jeunes qualifiés mais aussi de jeunes demandeurs d'emploi.

Les travaux du Conseil Régional des Jeunes lycéens et apprentis et notamment de sa commission Orientation mais aussi les débats lors des forums de la formation continue préparatoire au Schéma Régional de l'Emploi et de la Formation (SREF) nous ont confortés dans notre choix.

Si les préoccupations principales abordées dans d'autres études de CESR étaient l'accès à l'information, les questions personnelles des jeunes, les initiatives nombreuses pour les accompagner (salons, forums, ...) la commission souhaitait répondre à la question : Dans une société qui évolue très vite et au devenir incertain, quels sont les éléments intervenant aujourd'hui dans notre Région, dans les processus d'orientation des élèves ... et dans une Académie de toutes les réussites, y a-t-il réussite de l'orientation ? Et enfin, quelles préconisations peut-on formuler pour rendre encore plus pertinentes toutes les démarches au service de la jeunesse bretonne ?

Nous tenons à remercier chaleureusement :

- les membres de la Commission Formation pour leur travail assidu sur cette problématique et particulièrement la Présidente pour son investissement personnel dans ce travail,
- toutes les personnes, établissements et instances auditionnés,
- tous ceux qui ont contribué à l'enrichissement des propositions notamment par leurs apports écrits ou autres,
- nos conseillères techniques, Janick BEREL qui a réussi à accoucher, en même temps, d'une belle étude et d'un beau bébé, Cécile COTTEREAU qui a repris l'étude au bond pour la terminer de fort belle manière et Cécile GANDON pour l'exploitation de l'enquête citée dans l'étude.
- le Président et le Directeur du CESR qui nous ont donné le temps nécessaire et suffisant pour mener cette étude à son terme.

Les rapporteurs, Michel PERON et Jean-Yves SAVIDAN

Composition de la commission

Rapporteurs : MM. Michel PERON et Jean-Yves SAVIDAN

1. Membres de la Commission "Formation – Enseignement supérieur"

- Mme Annyvonne ERHEL
- M. Jean-Paul MARTIN
- M. Raymond QUINTIN
- M. René ARIBART
- M. Jean-Pierre BARTHÉLÉMY
- M. Jean-Claude BODÉRE
- M. David BUAN
- M. Guy CANU
- M. Frédéric CHEVALIER
- M. Bernard FÉVRIER
- M. Jean-François GARREC
- Mme Annie KERHAIGNON
- M. Claude LABIT
- M. Pierre-Jean LAMBERT
- M. Gérard LE CAM
- M. Jean-Luc LE GUELLEC
- M. Olivier LE PICHON
- M. Yves MORVAN
- M. Hervé MOULINIER
- M. Jean-Claude MOY
- M. Michel NUSIMOVICI
- M. Michel PERON
- M. Jean-Claude PIERRE
- M. Rémy QUENET
- M. Etienne REHEL
- M. Pierre-Yves ROYER
- M. Jean-Yves SAVIDAN
- Mme Marie-Pierre SINOUE

2. Assistance technique

- Mme Janick BÉREL, conseillère technique
- Melle Cécile COTTEREAU, conseillère technique (en remplacement)
- Mme Valérie PLANCHAIS, secrétaire
- Melle Cécile GANDON, stagiaire

Sommaire

SYNTHESE

INTRODUCTION	1
--------------------	---

PREMIERE PARTIE

LE CONTEXTE ET LES ACTEURS DE L'ORIENTATION EN BRETAGNE	5
--	----------

CHAPITRE 1.

CONTEXTE ET EVOLUTION DES POLITIQUES D'ORIENTATION	9
---	----------

1. Des politiques d'orientation liées à l'évolution de l'économie, de la société et du système éducatif 13
2. D'une approche déterministe à une approche éducative de l'orientation 17
3. Description des procédures d'orientation..... 28
4. Les politiques d'orientation en Europe 33

CHAPITRE 2.

LES ACTEURS ET LES OUTILS DE L'ORIENTATION EN BRETAGNE	37
---	-----------

1. L'orientation, une démarche partagée par plusieurs acteurs 41
2. Des sources d'informations multiples dont la maîtrise nécessite une grande précaution dans leur utilisation 74

DEUXIEME PARTIE

OBSERVATION DES PARCOURS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPERIEUR.....	81
--	-----------

CHAPITRE 1.

APERÇU DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPERIEUR EN BRETAGNE	85
---	-----------

1. Les principales caractéristiques de l'enseignement secondaire dans l'académie de Rennes 89
2. Les principales caractéristiques de l'enseignement supérieur en Bretagne..... 97
3. Les niveaux de qualification atteints dans l'académie de Rennes 101

CHAPITRE 2.

DESCRIPTION DES PARCOURS DES ELEVES DE L'ACADEMIE DE RENNES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 103

1. L'orientation au collège..... 107
2. L'orientation en lycée général et technologique 116
3. L'orientation en formation professionnelle 123
4. L'orientation en apprentissage 128

CHAPITRE 3.

ELEMENTS DESCRIPTIFS DES PARCOURS DES ETUDIANTS DE L'ACADEMIE DE RENNES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 133

1. Présentation des filières d'étude dans l'enseignement supérieur 137
2. La répartition des effectifs par filière 138
3. Les parcours dans l'enseignement supérieur universitaire 140

TROISIEME PARTIE

ANALYSE DES PROCESSUS D'ORIENTATION DANS L'ACADEMIE DE RENNES.. 149

CHAPITRE 1.

LES FACTEURS SOCIAUX, ECONOMIQUES ET CULTURELS INFLUANT SUR L'ORIENTATION DES JEUNES 153

1. Des orientations différenciées selon le genre 157
2. Des orientations liées à l'origine sociale 166
3. Des orientations qui varient selon les territoires 173
4. L'influence de la vie sociale et pré-professionnelle des jeunes sur leur orientation 179

CHAPITRE 2.

LE ROLE DES FACTEURS INSTITUTIONNELS 181

1. De la nécessité de simplifier, clarifier et modifier les modalités de l'orientation 185
2. De bonnes performances académiques qui ne doivent pas masquer certaines difficultés 189
3. De l'importance de l'élaboration concertée d'un projet d'établissement intégrant l'éducation à l'orientation 196
4. Améliorer le traitement de l'information 201

CONCLUSION 203

AUDITIONS 207

ANNEXES 211

TABLE DES MATIERES 257

Synthèse

A l'aune des évolutions économiques, sociales et culturelles survenues dans les sociétés occidentales au cours du XXème siècle, l'orientation ne peut plus être considérée comme un choix ponctuel et définitif d'un métier. L'éventail des possibilités apparaît plus ouvert que pour les générations précédentes, mais également plus flou et incertain. Si l'orientation est soumise à un ensemble de procédures aux différents stades des études, elle correspond principalement à un processus continu d'élaboration d'un projet individualisé de formation, auxquels prennent part une grande diversité d'acteurs.

Cette auto-saisine du Conseil économique et social de Bretagne sur les processus d'orientation des jeunes fait écho aux préoccupations affichées par le Conseil régional de Bretagne dans la nouvelle Stratégie Régionale Emploi-Formation (SREF) pour la période 2006-2010. Elle s'inscrit également dans le prolongement d'études récentes, réalisées au sein du CESR : « Les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne » (2003) et « Les stages en milieu professionnel en Bretagne » (2004). Ces études ont souligné les bonnes performances globales de la région en terme de réussite scolaire, mais elles ont également mis en évidence que « cette réussite n'est cependant pas encore la réussite de tous »¹.

A travers ce constat, se profile un des principaux enjeux de l'orientation : comment faire en sorte que les choix d'orientation des jeunes ne soient pas que le reflet des inégalités existant dans la société ? La scolarisation et notamment l'orientation scolaire ayant également acquis un poids sans précédent sur les itinéraires des élèves et sur leur insertion professionnelle², dans quelle mesure le fonctionnement de l'institution scolaire favorise-t-il ces inégalités ? L'école ne peut effectivement pas être considérée comme le lieu d'une simple projection d'enjeux extérieurs. Dans le but de permettre aux jeunes de « libérer » leur choix d'orientation, les politiques éducatives sont passées d'une logique d'affectation à une logique d'orientation active des jeunes : ce changement conceptuel se traduit-il dans les pratiques d'orientation ? Le CESR a souhaité étudier les différents facteurs intervenant sur les processus d'orientation des jeunes en Bretagne et, sur la base de ce diagnostic, définir des préconisations, dont l'essentiel est repris dans cette synthèse. Si le Conseil régional de Bretagne en est le principal destinataire, les autres acteurs intervenant dans le processus d'orientation et qui sont en relation avec les compétences de la Région, seront également concernés.

Nous verrons d'abord que l'orientation des jeunes est en partie déterminée par leur environnement socio-économique et culturel, mais que des actions sont possibles pour favoriser l'égalité des chances en Bretagne (I). Puis nous constaterons que si l'institution scolaire favorise certaines disparités et peine parfois à mettre en pratique une orientation active, elle dispose de leviers d'action pour « libérer » les choix d'orientation des jeunes (II).

¹ « Les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne », (2003).

² Cette étude ne traite pas spécifiquement de la relation emploi-formation qui relève du schéma régional des formations, ni du contenu pédagogique des programmes.

1. Une académie de « toutes les réussites », où l'orientation des jeunes reste soumise à des facteurs socio-économiques et culturels

1.1. L'académie de Rennes, caractérisée par de bonnes performances et une offre diversifiée de formation

1.1.1. L'académie « de toutes les réussites »

L'académie de Rennes se distingue depuis une vingtaine d'années par ses **bonnes performances en terme de scolarisation et de qualification des jeunes**. Elle détient une des plus fortes proportions de bacheliers par génération, en se classant régulièrement en tête des académies pour le taux de réussite au baccalauréat. On constate également un fort taux de scolarisation des 16-19 ans ; cela se vérifie moins dans l'enseignement supérieur, notamment du fait du poids important des filières courtes en Bretagne. Cependant, depuis le milieu des années 90, ce taux a sensiblement baissé dans le secondaire (collèges, lycées, lycées professionnels) et particulièrement dans les départements du Finistère et des Côtes d'Armor, du fait des évolutions démographiques. L'académie de Rennes se caractérise aussi par le **faible nombre de sorties d'élèves sans qualifications**, celles-ci ayant même significativement baissé entre 1997 et 2002.

Différents facteurs peuvent expliquer ces résultats : historiquement, la Bretagne a connu **une industrialisation plus lente** qui n'a pas "détourné" les jeunes de l'école et qui s'est conjuguée à un facteur culturel déterminant : **la conviction forte que l'école est un vecteur de promotion sociale. Le contexte socio-économique favorable** a également contribué à ces bonnes performances : aucun territoire breton ne peut être considéré comme très défavorisé et l'écart entre les catégories sociales de la population est moins important que dans d'autres régions.

1.1.2. Une offre de formation diversifiée et homogène, des parcours scolaires globalement proches de la moyenne nationale

L'académie de Rennes bénéficie d'une offre de formation diversifiée, intégrant notamment **l'enseignement agricole** et, dans une moindre mesure, **l'enseignement maritime**. **L'enseignement privé** y est également très fortement représenté. On notera que les parcours et l'origine sociale des jeunes étudiant dans des établissements privés et publics sont relativement similaires. En outre, l'offre de formation est largement disséminée sur le territoire ; c'est particulièrement vrai pour les sites de l'enseignement supérieur.

Les parcours des jeunes Bretons semblent se rapprocher des parcours moyens observés en général chez les jeunes français. La voie générale et technologique est privilégiée à l'issue de la classe de 3ème, la série scientifique est fortement plébiscitée en série générale, tout comme la série sciences et technologies de la gestion pour l'enseignement technologique. Les effectifs dans l'enseignement

maritime et, dans une moindre mesure, dans l'enseignement agricole privé sont en augmentation. Concernant l'apprentissage, si la part des jeunes bretons concernés est un peu plus faible que la moyenne nationale, les effectifs ont assez fortement augmenté depuis 10 ans ; ils restent cependant principalement masculins et concentrés sur quelques secteurs, notamment l'agro-alimentaire. Quant aux formations de l'enseignement supérieur, elles sont occupées en majorité par des bacheliers généraux, qui y réussissent mieux. C'est particulièrement vrai dans les filières courtes (IUT), ce qui révèle leur sélectivité, contrairement à leur vocation initiale.

La réussite affichée par l'académie de Rennes n'est cependant pas la « réussite de tous » : des facteurs extérieurs à l'école agissent sur l'orientation des jeunes et compromettent l'égalité des chances.

1.2. L'impact persistant du sexe et de l'origine sociale sur les choix d'orientation des jeunes

1.2.1. L'inégal accès des filles et des garçons aux différentes formations : des barrières qui restent à abattre

Dans l'académie de Rennes, comme dans les autres académies françaises, on constate des différences de parcours scolaires entre les filles et les garçons. **En effet, les filles enregistrent de meilleures performances** dans les enseignements secondaire et supérieur et elles se distinguent par **les types de formations suivies**. Elles sont majoritaires dans les filières littéraires, sociales et tertiaires, les garçons étant surreprésentés dans les filières scientifiques et techniques. Ces différences d'orientation ont des conséquences importantes, notamment lors de leur entrée sur le marché du travail. Elles ont ainsi tendance à se diriger vers des formations où les conditions d'insertion sont souvent moins aisées et elles s'excluent également des filières les plus « prestigieuses ». Plusieurs interprétations sociologiques se complètent pour expliquer ce phénomène.

Les filles intérioriseraient dès le plus jeune âge le « destin » traditionnellement dévolu à leur sexe (épouse, mère) et opteraient donc pour des études et des métiers prolongeant ces fonctions. **Elles se limiteraient** dans leurs ambitions et adapteraient leurs choix aux attentes de la société. Subissant une pression moins forte que les garçons, leur orientation s'expliquerait également par une plus grande **liberté de choix** et d'affirmation de leurs goûts. La problématique de l'orientation se situe donc à l'interface entre la vie familiale et l'école : ces disparités de choix ne font que refléter des inégalités et des stéréotypes préexistants, que l'école ne parvient pas à contrecarrer et contribue même à reproduire. **L'école, de par sa fonction** de socialisation et d'éducation, **a un rôle primordial à jouer** pour rompre avec ces pratiques discriminantes. La sensibilisation de l'ensemble des acteurs impliqués dans l'orientation des jeunes, ainsi que celle des jeunes eux-mêmes, aux questions de l'égalité homme-femme doit être poursuivie, dans les milieux scolaire et professionnel.

Préconisations pour favoriser l'égalité d'accès des filles et des garçons aux différentes formations, à destination du Conseil régional, des autorités académiques et des équipes pédagogiques

1 ? Intégrer systématiquement la problématique de l'égalité homme – femme dans la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que dans tous les projets d'établissement, pour des actions pédagogiques concertées.

2 ? Améliorer la mixité dans les formations et les entreprises en poursuivant les actions d'information, ainsi qu'en favorisant la création de conditions d'accueil favorables aux hommes et aux femmes, avec le soutien financier de la Région.

1.2.2. La réduction des inégalités liées à l'origine sociale dans l'orientation des jeunes : une nécessité toujours d'actualité

Si la **massification de l'école** a entraîné une amélioration générale du niveau de formation des jeunes, **elle n'a pas conduit à une réduction des inégalités selon l'origine sociale** : l'allongement global de la durée des études n'a fait que déplacer quelques années plus tard dans les cursus les inégalités entre catégories sociales. En Bretagne comme ailleurs, les inégalités sociales sont visibles dès la maternelle et ont, en primaire, un effet cumulatif. En fin de 3^{ème}, les élèves issus des familles les plus favorisées s'orientent davantage vers la filière générale que vers la filière professionnelle et redoublent moins que les élèves les moins favorisés. Ces disparités persistent dans l'enseignement supérieur, où les enfants de cadres sont beaucoup plus nombreux que les enfants d'ouvriers et ont de meilleurs résultats. De nombreux facteurs peuvent expliquer ces disparités.

Les inégalités de performances constatées sont notamment le résultat d'un **environnement matériel et culturel** moins propice à la réussite des études. Les familles les moins favorisées auraient également de **moindres ambitions** pour leurs enfants et se censureraient quant aux vœux d'orientation les concernant. De plus, la réalisation d'un **calcul « coût – bénéfice »** par ces familles, en terme de poids financier et d'incertitude de la réussite, conduirait à exclure fréquemment la poursuite d'études longues. Or, **l'école ne semble pas freiner ce phénomène**, dans la mesure où les enseignants auraient tendance à intégrer les handicaps sociaux de certains jeunes, à l'heure de se prononcer sur leur orientation.

Dans le cadre d'une démarche visant à soutenir la réussite scolaire de leurs enfants, les familles effectuent, à partir du collège, des choix d'options et d'établissements qui sont également marqués socialement. **Le choix des options est stratégique** car il préfigure souvent les choix ultérieurs de formation ; mais seules les familles « d'initiés » connaissent le fonctionnement parfois implicite de l'appareil scolaire, ainsi que les exigences et les débouchés des filières. C'est pourquoi certains parents, estimant subir l'orientation de leurs enfants et la vivant comme une sanction, s'engageraient moins dans leur scolarité. Par ailleurs, **la concentration des élèves issus des catégories favorisées dans certains établissements** contribue à créer des **contextes éducatifs différenciés**. Les conditions d'apprentissage et de

réussite n'y étant pas identiques, les inégalités initiales se creusent encore davantage. Cela s'explique par le regroupement de populations dans certains quartiers, mais aussi par les tentatives de **dérogations à la carte scolaire**³.

La mise en place d'une politique éducative ciblée sur les inégalités sociales doit permettre d'agir sur le contexte informationnel, culturel et financier des jeunes, source de ces disparités.

Préconisations pour réduire les inégalités liées à l'origine sociale dans l'orientation des jeunes, à destination du Conseil régional, des autres collectivités locales et des équipes pédagogiques

3 ? Soutenir la réussite scolaire des jeunes issus des familles les moins favorisées, à travers une préparation plus en amont du choix d'orientation effectué en 3ème et une meilleure information des élèves et de leurs parents sur le contenu, les exigences et les débouchés des options et enseignements facultatifs.

4 ? Améliorer les conditions matérielles des études des jeunes issus des familles les moins favorisées : concernant les bourses, les prêts d'honneur et l'aide au logement pour les étudiants, le Conseil économique et social de Bretagne rappelle l'intérêt des préconisations du rapport « les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne » (2003).

La Région, en liaison avec les autres collectivités territoriales concernées, doit poursuivre la réflexion engagée sur l'accompagnement à la scolarité, en favorisant le bénévolat et en apportant une aide au transport.

1.3. Des inégalités persistantes dans l'orientation des jeunes, liées à leur localisation territoriale et à leur environnement

1.3.1. De la nécessité de prendre en compte les effets de territoire dans les processus d'orientation des jeunes

Bien que, globalement, les parcours des jeunes bretons se rapprochent des parcours moyens des jeunes français, on constate à l'échelle locale une hétérogénéité des parcours scolaires en fonction des territoires. On peut expliquer ces disparités de parcours par **la structure socio-économique des territoires**, qui va elle-même déterminer une demande et donc une **offre spécifique de formation disponible** localement. Ainsi, Brest, Quimper, Rennes et St-Brieuc correspondent à des zones tertiaires urbaines, dans lesquelles les élèves s'orientent en nombre vers les filières générales et technologiques. Symétriquement, peu de jeunes choisissent les filières

³ Découpage géographique du territoire visant à déterminer le rattachement des élèves à chaque établissement

professionnelles, mais pour ces derniers, le taux de poursuite des études est élevé. Les activités tertiaires y étant développées, la part des formations tertiaires, des pôles universitaires et des lycées prestigieux y est importante, tout comme la population de cadres. Les zones de Carhaix-Morlaix et de Fougères-Vitré sont rurales, agricoles et/ou industrielles. Les jeunes s'y orientent massivement vers les voies professionnelles et délaissent les poursuites d'études générales, car les débouchés vers les emplois peu qualifiés sont nombreux ; cela incite les jeunes à sortir tôt du système éducatif, tout comme l'offre développée de filières professionnelles.

Ces effets de territoire, auxquels on peut ajouter **les différences de conception pédagogique**, en termes de pratique de redoublement et de niveau d'exigence des conseils de classe, agissent selon un mécanisme circulaire. Celui-ci entraîne **la reproduction des inégalités sociales dans les territoires** car il contribue à rapprocher les jeunes de la position sociale de leurs parents. En effet, l'origine sociale des parents et l'environnement économique pré-déterminent la formation des jeunes se présentant sur le marché du travail, alors que l'environnement économique agit à son tour sur le volume des emplois disponibles.

Ce mécanisme, moins marqué que dans d'autres régions françaises, pose la question de la pertinence d'une adéquation entre formation et emploi. A l'heure où la mobilité professionnelle est amenée à s'accroître, il est indispensable de **ne pas concevoir l'offre de formation dans une logique strictement ?adéquationniste?** par rapport à l'offre d'emploi, tout en veillant simultanément à **ne pas totalement déconnecter l'offre de formations des débouchés existants**. L'école doit d'abord transmettre aux jeunes des savoirs et des compétences de base, leur permettant de s'adapter dans des situations professionnelles diverses et de s'inscrire dans un processus de formation tout au long de la vie.

Préconisations pour une meilleure prise en compte des effets du territoire dans les processus d'orientation des jeunes, à destination du Conseil régional, des autorités académiques et des autres acteurs concernés

5 ? Adopter en région une approche territorialisée et cohérente de l'orientation, en encourageant les jeunes les moins favorisés à la mobilité et/ou en enrichissant l'offre de formation, selon les problématiques locales, pour permettre à ceux qui le souhaitent de poursuivre leurs études, avec l'aide de la Région.

6 ? Poursuivre la coordination de l'offre de formation des régions du grand ouest (notamment les formations rares et les formations post bac), afin de conserver sa diversité.

1.3.2. La vie sociale et pré-professionnelle des jeunes : un paramètre à mieux considérer pour leur orientation

L'environnement amical et familial des jeunes, ainsi que les stages, les activités associatives et les « petits boulots » qu'ils réalisent ont une importance non

négligeable dans la construction de leur identité personnelle et dans leurs choix d'orientation. Le « **groupe de pairs** » constitue le « creuset des valeurs » et le lieu privilégié des expérimentations pour les jeunes, ainsi qu'une source d'information sur l'orientation. Il arrive aussi que le jeune soit tiraillé entre **les désirs de ses parents**, le souhait de l'école et ses propres attentes vis-à-vis de l'avenir. Enfin, **les activités socio-professionnelles** exercées par les jeunes peuvent les conduire à définir un projet professionnel, à modifier ou à abandonner un choix d'orientation. Les activités associatives, les emplois occasionnels ou saisonniers et les stages leur permettent parfois d'affirmer des intérêts et des aptitudes que le cadre scolaire n'avait pas permis de révéler et qui devraient davantage être pris en compte pour leur orientation.

Préconisations pour mieux tenir compte de la vie sociale et pré-professionnelle des jeunes dans leur orientation, à destination du Conseil régional, des autorités académiques et des professionnels de l'orientation

7 ? Prendre d'avantage en compte et valoriser, dans le processus d'orientation, les compétences acquises par les jeunes dans l'ensemble de leurs expériences, et notamment dans les emplois occasionnels et/ou saisonniers, les stages et les expériences associatives.

8 ? Développer la pratique des stages tout au long de la formation. Dans son rapport « Les stages en milieu professionnel en Bretagne » (2004), le Conseil économique et social de Bretagne avait notamment préconisé la sécurisation juridique des stages ainsi que la meilleure indemnisation des élèves et étudiants.

Des réformes structurelles et une évolution des mentalités sont donc nécessaires pour contribuer à placer tous les jeunes dans un même contexte d'égalité des chances. Dans quelle mesure le fonctionnement de l'institution scolaire favorise-t-il ces inégalités et comment l'école peut-elle aider les élèves à s'orienter plus librement ?

2. Un système éducatif en évolution, qui favorise encore les inégalités et peine à placer le jeune au cœur de son orientation

L'enjeu pour l'institution scolaire consiste à intégrer l'orientation dans tous les projets d'établissements de manière concertée et à faire évoluer les modalités de l'orientation et de l'information. La conception de la réussite doit également être réinterrogée afin de mieux tenir compte de la difficulté scolaire, des parcours atypiques et de la voie professionnelle.

2.1. La difficile intégration de l'orientation dans tous les projets d'établissement

2.1.1. De nouvelles politiques d'éducation à l'orientation qui mettent en jeu une pluralité d'acteurs

Dans une société à dominance rurale, l'orientation était largement influencée par l'appartenance sociale de la famille, notamment en Bretagne. **Cette vision déterministe de l'orientation** va notamment être bousculée au cours du XXème siècle par l'industrialisation puis par la tertiarisation de l'économie, les nouveaux modes d'organisation du travail et la massification de l'école. **L'orientation, conçue comme professionnelle** au début du siècle afin de faire face aux besoins de l'économie, va progressivement se doubler d'une **orientation scolaire**. Elle s'intégrera ensuite dans un concept plus large d'**orientation éducative, tout au long de la vie**, rompant ainsi avec une logique procédurale et ponctuelle d'affectation des effectifs. En effet, l'éducation à l'orientation, concept apparu officiellement à la fin des années quatre-vingt, envisage l'orientation comme un **processus continu** dont l'objectif est d'**apprendre à l'élève à effectuer des choix autonomes**. Depuis, l'Union européenne a fortement incité les Etats membres à intégrer leurs politiques éducatives dans le cadre de la formation tout au long de la vie. L'académie de Rennes a été précurseur dans l'application de ces concepts dans les années quatre-vingt.

Une telle politique d'éducation à l'orientation, dont la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et les circulaires de 1996 précisent notamment les principes et la mise en œuvre, implique **la mobilisation de l'ensemble de l'équipe éducative et ses partenaires**. Au-delà de l'élève et de sa famille, les premiers acteurs concernés appartiennent à l'Education nationale. Il s'agit notamment du Recteur d'académie, qui adapte la politique éducative nationale, et des chefs d'établissement, moteur de la politique d'orientation à leur échelle. Les Conseillers d'Orientation Psychologues et les professeurs principaux interviennent dans les activités d'éducation à l'orientation. Les missions d'insertion viennent en aide aux jeunes en difficulté. En dehors de l'éducation nationale, la Région et les autres collectivités locales voient leur rôle se développer dans la planification des formations et l'information du public. Les Chambres consulaires sont des acteurs incontournables de l'apprentissage et les Missions Locales accompagnent les jeunes adultes en difficulté d'insertion.

2.1.2. De l'importance de l'élaboration concertée de projets d'établissement, intégrant systématiquement l'éducation à l'orientation

L'établissement constitue le niveau pertinent d'élaboration, d'organisation et de réalisation de la politique d'orientation : il permet en effet la mise en place d'une stratégie définie sur plusieurs années et rassemblant l'ensemble de l'équipe éducative et de ses partenaires. Ce projet d'établissement doit prendre en compte l'évolution des besoins et la maturité de l'élève, mais aussi la diversité des situations personnelles. L'intégration de la politique d'orientation dans le projet d'établissement est, dans les faits, très variable. L'insuffisance de la mobilisation et du travail en équipe des différents acteurs de l'orientation constitue le principal frein à la mise en

place d'une politique d'orientation efficace dans les établissements. Ces difficultés s'expliquent par différents facteurs : le manque de temps, de formation et de moyens humains, et la trop faible association des parents au projet éducatif.

L'organisation du temps scolaire laissant généralement peu de place aux activités d'orientation, les enseignants et notamment les professeurs principaux privilégient souvent leurs programmes disciplinaires. Leur manque de formation à la problématique de l'orientation les empêche parfois de répondre adéquatement aux besoins évolutifs et divers exprimés par l'élève. Les conseillers d'orientation psychologues pâtissent, quant à eux, des contraintes liées à leur activité éclatée entre le CIO et les établissements et à leur nombre insuffisant, qui ne leur permet pas toujours de répondre aux demandes des élèves et d'être suffisamment associés au projet d'établissement. Les lacunes en matière d'orientation sont également notables à l'université, et ceci dans tous les pays d'Europe. Elles sont en partie dues au manque de moyens humains et financiers dans les services d'orientation universitaires. Ces fonctions sont ainsi souvent assurées par des personnes dont ce n'est pas la mission première et l'information transmise n'est pas toujours suffisante. Enfin, les parents d'élèves ne sont pas assez associés à la vie de l'établissement et à l'orientation de leurs enfants.

Préconisations pour l'élaboration d'une politique d'orientation concertée dans les établissements, à destination du Conseil régional, des autorités académiques, des chefs d'établissement et des autres acteurs de l'orientation concernés

9 ? Inclure systématiquement une politique d'orientation permanente dans les établissements, en l'intégrant à leur projet global.

10 ? Poursuivre la mise en synergie des différents acteurs de l'Accueil, Information, Orientation et Accompagnement (AIOA), comme le prévoit la Stratégie Régionale Emploi Formation, par la mise en place rapide des Maisons de la formation.

11 ? Intégrer la problématique de l'orientation dans la formation de tous les enseignants et formateurs, dans le cadre de l'IUFM et des autres centres de formation, mais aussi lors de la formation continue, à travers des séquences régulières d'actualisation des connaissances.

12 ? Favoriser une meilleure connaissance mutuelle entre les milieux professionnels et l'ensemble des équipes pédagogiques, à travers notamment la réalisation de stages dans les autres secteurs d'activités.

13 ? Permettre aux Conseillers d'Orientation Psychologues, en augmentant leurs effectifs, d'être plus présents dans les collèges et lycées.

14 ? Favoriser une implication plus forte des parents d'élèves dans l'élaboration des différentes étapes du processus d'orientation de leurs enfants, notamment par des expérimentations dans le cadre des projets d'établissements.

2.2. Des modalités d'orientation peu lisibles et restreintes, une information à optimiser

2.2.1. De la nécessité de faire évoluer les modalités de l'orientation

La vie scolaire est rythmée par des procédures d'orientation qui sont particulièrement importantes en fin de 3ème et de 2nde. Ces étapes demandent une certaine anticipation de la part de l'élève et de sa famille, afin de réaliser un choix mûri et éclairé. Or, certains se retrouvent alors démunis et doivent prendre une décision rapide. Cette décision est encore plus difficile à prendre pour les élèves se dirigeant vers la voie professionnelle : il leur est demandé d'effectuer un choix précoce alors que ce sont eux qui rencontrent souvent le plus de difficultés. Le nombre important de formations, notamment en Bretagne, rend le système éducatif peu lisible pour les familles, d'autant plus qu'il est parfois difficile d'en connaître exactement les contenus, les exigences et les débouchés. Les dénominations de séries et de filières professionnelles, parfois peu explicites, opacifient encore davantage le système de formation.

Par ailleurs, ces choix d'orientation restent fortement pré-déterminés par les résultats scolaires ; ceux-ci constituent à tous les niveaux un des principaux critères d'orientation, pour les bons élèves comme pour ceux en difficulté. L'appréciation uniquement scolaire des aptitudes des élèves peut prêter à questions dans un contexte où les compétences recherchées par les entreprises tiennent aussi du « savoir-être ». L'école ne peut détenir le monopole de l'évaluation des savoirs acquis, d'autant plus que ce système entraîne très tôt une sélection des jeunes. Cela conduit à stigmatiser les élèves en situation d'échec scolaire et contribue à dévaloriser les filières professionnelles. C'est particulièrement vrai au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur, qui est fortement contrainte par les notes obtenues au baccalauréat ; ces notes vont conduire à répartir les élèves entre les filières les plus prestigieuses, les filières courtes mais sélectives et les universités. Dans le prolongement du concept d'éducation à l'orientation, les attentes individuelles des élèves doivent donc être placées au cœur du choix d'orientation, tout en travaillant en permanence sur les contraintes du système de formation et d'emploi, ainsi que sur leurs représentations sociales du travail et des métiers.

Préconisations relatives à l'évolution des modalités de l'orientation, à destination du Conseil régional, des autres collectivités territoriales, des autorités académiques, des chefs d'établissement et des autres acteurs de l'orientation concernés

15 ? Accompagner et valoriser les actions visant à permettre aux élèves et à leur famille d'acquérir une meilleure connaissance du système de formation, du contenu et des débouchés des filières proposées. Le Conseil régional et les Conseils généraux pourraient notamment, de façon concertée, mettre en place une aide au transport des élèves pour des visites d'établissements de formation et d'entreprises.

16 ? Doter systématiquement chaque élève d'un « passeport orientation-formation » dès la classe de 4ème afin qu'ils puissent anticiper et formaliser leur projet personnel.

17 ? Établir un « bilan de perspectives » pour chaque élève aux moments stratégiques de son parcours de formation, qui tiendrait compte des résultats scolaires et de l'ensemble des compétences acquises hors du milieu scolaire.

2.2.2. Le traitement de l'information sur l'orientation : une amélioration indispensable

L'information est un outil indissociable de l'orientation. Elle peut permettre aux jeunes de mieux préparer les étapes de leur orientation et constitue un outil indispensable pour placer l'élève au cœur du processus d'orientation. L'information destinée à aider les jeunes dans leurs choix d'orientation est structurée nationalement autour de l'ONISEP, établissement public chargé de l'information scolaire et professionnelle, mais de nombreuses autres sources sont également disponibles (prestataires privés, professionnels,...), sur différents supports (papier, CD-ROM, sites Internet...). L'information à destination des jeunes est donc multiple, elle concerne la connaissance de soi mais également la connaissance des formations et des métiers. Cette multiplicité, si elle est une richesse, nécessite que les jeunes reçoivent un accompagnement pédagogique dans l'utilisation de l'information, par des professionnels respectant une certaine neutralité. Elle doit également être adaptée à leur âge, à leur niveau d'étude. Dans la logique de l'éducation aux choix, ce travail d'accompagnement au tri de l'information doit être précédé d'une démarche visant à élargir leur « horizon des possibles ».

Mais la mise en place d'une politique d'orientation nécessite également de disposer d'une information précise sur le suivi des parcours scolaires des jeunes. C'est particulièrement vrai en Bretagne, où la diversité des formations offertes complique la constitution d'une bonne connaissance des parcours scolaires dans et en dehors du territoire. L'absence de coordination entre les bases de données des différents ministères impliqués ne facilite pas le suivi des élèves scolarisés, tout comme l'absence d'identification individuelle des élèves étudiant dans les réseaux situés hors de l'éducation nationale (enseignement agricole et maritime, apprentissage). Il n'existe pas non plus de continuité dans le suivi statistique des élèves issus de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur et les suivis de cohortes au sein de l'enseignement supérieur sont complexes, du fait de la grande variété des formations proposées et de leur rayonnement national voire international.

Préconisations pour optimiser l'utilisation de l'information sur l'orientation, à destination du Conseil régional, des autorités académiques, des chefs d'établissement et des autres acteurs de l'orientation concernés

18 ? Mobiliser et mutualiser les ressources et les outils d'information disponibles sur l'orientation ; mieux communiquer sur les outils existants mais peu connus du public, comme par exemple NADOZ.

19 ? Accompagner les jeunes et leur famille dans le tri, l'appropriation et la prise de distance par rapport à l'information disponible sur l'orientation : former à la recherche par Internet ; privilégier des outils pédagogiques, gratuits et adaptés aux jeunes ; préparer avec eux les rencontres type portes ouvertes et les forums.

20 ? Améliorer le suivi statistique des parcours des jeunes, dans le système scolaire et après leur sortie de formation, à travers la réalisation d'une étude chiffrée sur l'affectation des jeunes dans toutes les formations (que le GREF pourrait piloter) et la poursuite du soutien aux institutions qui organisent des suivis de cohortes.

2.3. Une conception de la réussite qui stigmatise la difficulté scolaire, les parcours atypiques et la voie professionnelle

2.3.1. De l'importance de mieux prendre en compte la difficulté scolaire et de soutenir les parcours atypiques dans l'académie de Rennes

La conception de la réussite, telle qu'elle est véhiculée notamment dans l'institution scolaire, stigmatise la difficulté scolaire et les parcours atypiques, en associant un parcours « réussi » à un parcours linéaire. Si l'académie de Rennes reste statistiquement une des plus performantes de France, elle se caractérise également par un taux de redoublement supérieur à la moyenne nationale, notamment à l'issue des classes de 5ème et de 2nde. Le redoublement ne peut constituer la seule réponse à la difficulté scolaire, d'autant plus que lorsqu'il intervient tôt dans la scolarité, il peut hypothéquer les chances de réussite ultérieure de l'élève et aboutir à un décrochage scolaire. Les causes des décrochages sont diverses et difficiles à repérer. Si les équipes pédagogiques et les parents doivent être particulièrement vigilants, le suivi individualisé des élèves est concrètement difficile à mettre en place. Dans les universités françaises, le décrochage est un phénomène très marqué, notamment lors des deux premières années. Bien qu'en Bretagne, le décrochage reste un phénomène à la marge dans les établissements secondaires, il reste très préoccupant et ne doit pas être masqué par les bonnes performances académiques.

La lutte contre l'échec scolaire et le soutien aux parcours atypiques implique de dédramatiser la difficulté scolaire et de travailler sur les représentations sociales de la réussite. Cela nécessite également de redonner du sens et des perspectives aux jeunes en formation, en introduisant notamment plus de souplesses dans leurs parcours scolaires.

Préconisations pour une meilleure prise en compte de la difficulté scolaire et des parcours atypiques dans l'orientation des jeunes, à destination du Conseil régional, des autorités académiques et des autres acteurs de l'orientation concernés

21 ? Faciliter la réorientation et introduire plus de souplesse pour les jeunes en difficulté scolaire ou/et ayant un parcours atypique, en développant des passerelles entre les différentes formations, notamment à travers les aménagements de parcours (classes passerelles, équivalences).

22 ? Renforcer les liens entre d'une part les collèges et les lycées et d'autre part, les lycées et l'enseignement supérieur pour : faciliter l'adaptation des élèves ; améliorer la connaissance des enseignants sur les filières existantes et les procédures d'orientation, ainsi que sur les exigences et les pratiques d'enseignements.

23 ? Conforter les établissements, la Mission générale d'insertion (MGI) et la Mission d'Insertion des Jeunes de l'Enseignement Catholique (MIJEC) dans leur mission de prévention des décrochages, des sorties prématurées et d'aide à la rescolarisation ou à l'insertion des jeunes sortant de l'école sans solution.

24 ? Repérer et faire connaître des dispositifs innovants de détection des élèves susceptibles d'abandonner l'école et mettre en place les solutions adaptées.

Préconisations pour favoriser l'insertion des jeunes sortis sans qualification du système scolaire, à destination du Conseil régional et des autorités académiques

25 ? Organiser un bilan de compétences financé par la Région pour chaque jeune sorti sans qualification du système scolaire, afin de faciliter leur réorientation.

26 ? Permettre aux Missions locales de disposer d'outils plus réactifs et plus souples pour répondre aux besoins des jeunes, en réduisant notamment les délais d'accès aux Prestations d'Orientation Professionnelles (POP) et en s'inspirant d'expériences conduites par d'autres Régions, comme par exemple en Ile de France (dispositif mis en place sur trois semaines comprenant une aide au projet, une découverte des métiers et un stage en entreprise).

2.3.2. La nécessaire valorisation de la voie professionnelle

Quant elle est contrainte, l'orientation vers l'enseignement professionnel est mal vécue par les élèves car elle est assimilée à une « relégation », surtout quand leurs premiers vœux d'orientation n'ont pas été retenus par manque de place. Il conviendrait de travailler sur l'attractivité, les conditions d'exercices et sur l'évolution des filières professionnelles, qui souffrent d'un problème d'image. Certains métiers de l'industrie, de l'artisanat mais aussi des services véhiculent effectivement une réputation de pénibilité au travail et les médias communiquent peu sur les baccalauréats professionnels.

Si certaines filières souffrent d'un manque d'attractivité, d'autres deviennent au contraire très sélectives du fait du grand nombre de candidats par rapport au nombre de places disponibles. La carte des formations est élaborée chaque année par le Rectorat et recense notamment toutes les formations ouvertes dans les lycées d'enseignement général, technique et professionnel de l'Académie. Cette carte doit favoriser la cohérence de l'offre de formation en croisant des critères relatifs à l'insertion professionnelle et aux besoins de l'économie, à l'attractivité des formations ainsi qu'à la démographie et aux politiques de l'Etat. Sa modification se heurte au manque de mobilité des jeunes et à la difficulté de reconverter les personnels de l'éducation ?

Préconisations pour valoriser la voie professionnelle, à destination des acteurs de l'orientation concernés

26 ? Valoriser la formation professionnelle et technologique par des actions innovantes et attractives ; maintenir la communication sur le baccalauréat professionnel, en particulier au début des épreuves.

27 ? Elargir l'offre de formations en alternance, notamment pour les formations supérieures

28 ? Soutenir le développement des contrats de professionnalisation et le suivi des bénéficiaires.

Dans « l'académie de toutes les réussites », peut-on réellement parler de la « réussite de tous » ? Les bonnes performances affichées depuis une vingtaine d'année par l'académie de Rennes ne doivent pas masquer les inégalités persistantes, qui s'incarnent dans les choix d'orientation des jeunes. Comme ailleurs en France, les jeunes Bretons restent soumis, dans leur orientation, à des critères socio-économiques et culturels extérieurs à l'espace scolaire. Le Conseil régional, les autorités académiques et les autres acteurs concernés par l'orientation des jeunes ont d'ores et déjà engagés des actions visant à agir sur le contexte financier, informationnel, culturel des jeunes. Ces actions sont à poursuivre et à prolonger, dans le but de placer les jeunes dans un même contexte d'égalité des chances.

Mais les inégalités dans les choix d'orientation ne sont pas que le strict reflet des disparités qui existent dans la société : le fonctionnement de l'institution scolaire contribue parfois à les renforcer. De part son rôle primordial de socialisation, l'école doit au contraire contribuer à libérer les décisions d'orientation des jeunes, leur permettre de découvrir de nouvelles perspectives et de faire des choix autonomes. Si les politiques publiques ont évolué vers une conception éducative de l'orientation, ce changement conceptuel n'est pas toujours aisé à mettre en pratique au quotidien. Le Conseil régional et les autorités académiques peuvent agir pour aider l'institution scolaire à placer les élèves au cœur de leur orientation, afin qu'ils choisissent leur voie en toute connaissance de cause.

Au final, ce travail sur les processus d'orientation des jeunes en Bretagne invite chacun à remettre en cause les représentations sociales de la réussite qui sont à l'œuvre dans la société ; à l'heure où les compétences requises dans le monde du travail sont plus larges et diversifiées que celles qui sont évaluées à l'école, une intégration sociale et professionnelle réussie n'est pas toujours synonyme d'un parcours scolaire linéaire. Le concept d'orientation tout au long de la vie s'inscrit en phase avec la thématique de la mobilité professionnelle, caractéristique des évolutions contemporaines de l'emploi, qui font de la flexibilité, des transitions professionnelles, voire des ruptures, les nouvelles règles du jeu. Ce concept suppose de donner aux personnes la possibilité d'une mobilité choisie, mais aussi, pour certains, de relativiser les échecs scolaires, de se donner une seconde chance. A l'heure où la notion de sécurisation des parcours professionnels prend forme dans des expérimentations pionnières qui prévoient de nouvelles garanties pour accompagner les individus dans les mobilités entre emploi et formation, il apparaît indispensable de repenser les processus d'orientation en tenant compte de ce nouveau contexte.

Introduction

Première partie

Le contexte et les acteurs de l'orientation en Bretagne

L'objectif de cette première partie est de présenter le contexte et les acteurs de l'orientation en Bretagne.

Le terme "orientation" est un terme ambigu. D'une part, il peut être assimilé à l'affectation des élèves dans des formations. D'autre part, il peut être interprété comme l'aide à la construction d'un projet personnel. Ces deux conceptions peuvent être historiquement situées. En effet, jusqu'au début du XX^{ème} siècle, les pratiques de l'orientation étaient relativement simples. Dans une société à dominance rurale, l'orientation était largement pré-déterminée par l'appartenance sociale de la famille et les contraintes pesant sur elle (et plus particulièrement en Bretagne). Les évolutions économiques, sociales, culturelles, scolaires au cours du XX^{ème} siècle vont bousculer cette vision de l'orientation. L'orientation deviendra ainsi professionnelle dans les années 30, afin de faire face aux besoins économiques de la société. Puis dans la seconde moitié du XX^e siècle, l'orientation sera institutionnalisée dans l'enseignement, pour devenir une orientation scolaire et professionnelle. Néanmoins, son traitement par l'Education nationale restera à cette époque très déterministe, la logique d'affectation des élèves prévalant sur l'information et le conseil. Il faudra ainsi attendre les années quatre-vingt et notamment la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 pour que soit fixé implicitement dans la Loi, un droit au conseil en orientation et à l'information. L'objectif est de passer d'une orientation passive, par l'échec, à une orientation active, résultat d'un processus continu d'élaboration d'un projet individualisé de formation. Cette conception de l'orientation relève d'une approche éducative, dans le cadre d'une formation tout au long de la vie. Ces ambitions ont-elles été atteintes ? Quelle situation observe-t-on dans l'académie de Rennes ? Quels enseignements peut-on éventuellement tirer des pratiques d'orientation exercées dans les autres pays européens ? Le premier chapitre de cette première partie tente d'apporter à ces questions des éléments de réponses.

Si les politiques d'orientation ont considérablement évolué au cours du XX^{ème} siècle, elles ont nécessité une adaptation des différents acteurs de l'orientation à ce contexte. Ces derniers sont multiples. D'une part, on compte les élèves et leur famille qui vivent parfois difficilement ce processus, qui est parfois interprété comme une reconnaissance ou une sanction. D'autre part, exercent les équipes éducatives (enseignants, chefs d'établissement, conseillers d'orientation psychologues, médecins scolaires...), les partenaires de l'Education nationale et hors Education nationale. En Bretagne, comment ces acteurs vivent-ils l'orientation ? Comment sont-ils perçus ? Quelle est leur implication dans ce processus ? Le second chapitre a pour objectif de contribuer à répondre à ces différentes questions.

Chapitre 1

Contexte et évolution des politiques d'orientation

1. DES POLITIQUES D'ORIENTATION LIEES A L'EVOLUTION DE L'ECONOMIE, DE LA SOCIETE ET DU SYSTEME EDUCATIF	13
1.1. L'industrialisation des économies et l'évolution de l'organisation du travail	13
1.2. L'individu déstabilisé	15
1.3. Les mutations de l'école et de ses missions	15
2. D'UNE APPROCHE DETERMINISTE A UNE APPROCHE EDUCATIVE DE L'ORIENTATION	17
2.1. De 1919 à 1944 : la naissance de l'orientation professionnelle	17
2.2. De 1945 aux années soixante-dix : l'apparition de l'orientation scolaire	18
2.3. Des années quatre-vingt à nos jours : l'orientation éducative et l'émergence du concept d'orientation tout au long de la vie	19
2.3.1. L'éducation à l'orientation dans le cadre de la Loi	19
2.3.2. L'éducation à l'orientation en Bretagne d'après le projet académique	22
2.3.3. Réalités et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation	23
2.3.4. L'enseignement supérieur délaissé ?	25
2.3.5. L'émergence du concept d'orientation tout au long de la vie	27
3. DESCRIPTION DES PROCEDURES D'ORIENTATION	28
3.1. Les procédures d'orientation au collège	29
3.2.1. Les procédures d'orientation à l'issue de la classe de seconde générale et technologique	30
3.2.2. Les procédures d'orientation en classe de seconde professionnelle et terminale BEP ou 1 ^{ère} année et 2 ^{ème} année de CAP en 2 ans	30
3.2.3. Les procédures d'orientation après la terminale	31
4. LES POLITIQUES D'ORIENTATION EN EUROPE	33
4.1. Les initiatives de l'Union européenne en matière d'orientation	33
4.2. L'orientation, un concept multiforme qui implique différentes pratiques	34
4.2.1. L'orientation-répartition et l'orientation-conseil	34
4.2.2. Tentative de classification des politiques d'orientation	34
4.3. Les faiblesses de l'orientation dans l'enseignement supérieur en Europe	36

Les problématiques de l'orientation sont fortement liées aux contextes économiques, technologiques, sociaux, culturels et éducatifs. Au cours du XXe siècle ces derniers ont connu, notamment en Bretagne, une évolution rapide qui a soulevé de nouveaux enjeux d'orientation (1§). Les politiques éducatives mises en place à ces différentes époques sont fortement tributaires de ce contexte (2§).

1. Des politiques d'orientation liées à l'évolution de l'économie, de la société et du système éducatif

Différents facteurs ont soulevé de nouveaux enjeux pour l'orientation, conduisant les responsables politiques et les formateurs à s'adapter à ce nouveau contexte. Au cours du XXe siècle, ces évolutions ont été particulièrement importantes dans le domaine économique, social et scolaire.

1.1. L'industrialisation des économies et l'évolution de l'organisation du travail

L'industrialisation des économies a entraîné des bouleversements économiques et sociaux qui ont généré de nouveaux besoins en terme d'éducation et de formation. En effet, la transmission familiale des savoirs et des métiers est moins déterminante dans nos sociétés. Les enfants exercent de moins en moins une profession identique à celle de leurs parents. La Bretagne n'a pas échappé à ce phénomène et ce, même si son industrialisation a été plus lente que sur le reste du territoire national⁴. Ainsi, au début des années soixante-dix, l'industrialisation croissante de la Bretagne a conduit les enfants d'agriculteurs et de marins à reconsidérer leur avenir professionnel. L'agriculture requérant moins de main d'oeuvre (mécanisation, opportunités dans l'industrie), ils ont été fortement demandeurs d'informations sur les formations scolaires existantes⁵. Un "besoin d'orientation" apparaît particulièrement à cette période. C'est notamment dans ce contexte que le quotidien Ouest-France commence, dès 1968, à envisager de créer une rubrique spéciale sur les formations existantes en Bretagne.

L'évolution des modes d'organisation du travail, liée à l'industrialisation, à l'informatisation, va également modifier les conceptions de la qualification professionnelle, celles-ci s'accompagnant de nouvelles problématiques d'orientation⁶. En se référant aux travaux d'Alain TOURAINE (1955)⁷ et de Claude DUBAR (1998)⁸, Jean GUICHARD et Michel HUTEAU (2005) distinguent trois grands types

⁴ Cette industrialisation plus lente a eu également pour effet de maintenir les jeunes dans le milieu scolaire, contrairement à certaines régions où les débouchés existant dans l'industrie les a incités à sortir plus rapidement de l'école.

⁵ Audition de M. Joël CRUSSON, journaliste à Ouest-France, par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006.

⁶ Jean GUICHARD et Michel HUTEAU, 2005, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, Paris.

⁷ Alain TOURAINE, 1955, *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault*, CNRS, Paris.

⁸ Claude DUBAR, 1998, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.

d'organisation du travail qui sont apparus progressivement au XX^e siècle, sans toutefois se substituer totalement les uns aux autres :

- "Le système professionnel du travail" : il domine au début du XX^e siècle. Il est proche du mode d'organisation de l'artisanat. Dans ce système *"le travailleur doit posséder des tours de main, du métier. Sa qualification constitue un capital de savoirs et de savoir-faire constitutifs de son identité professionnelle : il EST menuisier, avocat etc..."*. Dans cette perspective, l'enjeu sociétal de l'orientation est de déterminer quelle formation, quel apprentissage offrent le plus de chance de réussite.
- "Le fordisme" : Dans ce système, qui apparaît en Europe à la fin de la seconde guerre mondiale, les agents n'ont pas réellement de métier, ils sont opérateurs. La qualification n'est plus définie en référence au travailleur, mais au poste occupé et à ses caractéristiques (degré de complexité, pénibilité...). Dans ce contexte, l'enjeu sociétal de l'orientation est de déterminer si l'individu saura se conformer à ces conditions de travail et à l'environnement qu'il implique (communauté professionnelle constituée de codes, langages particuliers...).
- "Le système technique" : ce système est lié au développement, au début des années quatre-vingt, de l'informatique, de l'automatisation et de l'intensification de la concurrence mondiale (recherche d'adaptabilité à des contraintes croissantes par des compétences renouvelées). Ce mode d'organisation correspond au modèle de la compétence, c'est-à-dire à la capacité d'un individu à montrer un certain nombre d'aptitudes dans un contexte professionnel particulier. Ces aptitudes sont davantage d'ordre relationnel (facilité à communiquer, sens des responsabilités...). *"Les travailleurs sont désormais perçus comme capables de construire collectivement de nouvelles compétences, en fonction de l'évolution des contextes techniques et relationnels dans lesquels ils interagissent : on parle ainsi d'entreprise apprenante et de formation tout au long de la vie"*⁹. L'enjeu sociétal de l'orientation dans ce contexte est la formalisation et l'organisation du transfert de ces compétences, ainsi que son renouvellement. De plus, dans ce mode d'organisation, la sphère professionnelle est en interaction avec d'autres sphères d'activités (familiale, associative notamment), ce qui donne lieu à des arbitrages. La problématique de l'orientation dépasse ainsi le champ professionnel et s'inscrit dans un cadre plus large sur le sens que l'on souhaite donner à son existence.

Mais si de nos jours le "système technique" du travail prédomine pour un certain nombre d'individus, le fordisme n'a pas totalement disparu pour certains emplois de la production et des services.

⁹ Jean GUICHARD et Michel HUTEAU, 2005, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, Paris.

1.2. L'individu déstabilisé

Les sociétés occidentales actuelles valorisent l'individu et en même temps le déstabilisent. *"Quel que soit le domaine envisagé (entreprise, école, famille) le monde a changé de règles. Elles ne sont plus obéissance, discipline, conformité à la morale, mais flexibilité, changement, rapidité de réaction, etc. Maîtrise de soi, souplesse psychique et affective, capacités d'action, font que chacun doit endurer la charge de s'adapter en permanence à un monde qui perd précisément sa permanence, un monde instable, provisoire, fait de flux et de trajectoires en dents de scie"*¹⁰. On attend effectivement de l'individu qu'il réussisse sa vie scolaire, professionnelle, familiale, personnelle, alors même que leurs supports sont mouvants.

Dans ce contexte, l'orientation des adolescents soulève certaines difficultés. Cultiver cette image de la réussite à l'adolescence, un âge où l'individu est en pleine mutation, peut être déstabilisant. En effet, comment permettre à chacun de surmonter ses difficultés ? Quelle place les élèves les plus timides, les plus réservés ou à l'inverse les plus révoltés ou en marge des critères dominants peuvent-ils trouver ? L'enjeu de l'orientation dans ce contexte est dès lors de permettre à chaque individu d'acquérir par ses choix une certaine estime de soi. Cette ambition suppose d'aider l'adolescent à construire ses propres repères.

1.3. Les mutations de l'école et de ses missions

Les mutations qui se sont opérées au cours du XX^e siècle dans le système éducatif ont transformé ses missions et les attentes des jeunes et de leur famille. Elles ont de ce fait soulevé de nouveaux enjeux pour l'orientation.

Après une lente progression des effectifs, la loi de Finances de 1930 qui instaure le principe de gratuité des établissements secondaires, provoque une accélération de la scolarisation. Celle-ci reste néanmoins statistiquement relative, puisque moins de 7% des garçons de 11 à 17 ans sont scolarisés en 1930 en France. De plus, la fréquentation scolaire reste socialement cloisonnée, puisque le secondaire reste "l'école des notables" et l'enseignement primaire supérieur (EPS), "l'école du peuple"¹¹. En effet, à cette époque coexistent deux types d'enseignement post-primaire : l'enseignement primaire supérieur (EPS) composé essentiellement de classes moyennes (l'EPS est non intégré au secondaire et ne donne donc pas accès au bac) et les collèges et lycées, principalement composés d'enfants d'origine aisée. La fréquentation scolaire présente également de fortes disparités en terme de genre, puisque les jeunes filles sont très peu scolarisées. En Bretagne, en raison de la pauvreté, la scolarisation est encore peu développée à cette époque car le travail des enfants est une nécessité économique, en zone rurale notamment. Ainsi, à cette époque, une minorité de privilégiés accède à l'enseignement secondaire et sa finalité est claire : accéder à un statut social élevé et reconnu. La question de la prise en

¹⁰ Ehrenberg cité in *L'avenir n'est pas à vendre*, de Francis VERGNE, 2005, Syllepse, Paris.

¹¹ Pierre MERLE, 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, Paris.

compte des aspirations individuelles ne se pose pas. En revanche, en contrepartie, l'avenir semble assez prévisible. L'orientation des élèves est donc largement pré-déterminée par leur origine sociale.

Après la seconde guerre mondiale, sous l'effet de la pression sociale et pour satisfaire les besoins de l'économie, une première vague de massification débute sur l'ensemble du territoire français. Elle s'accompagne de la réforme Berthouin, en 1959, qui instaure la scolarité obligatoire jusque 16 ans (contre 14 auparavant) et le collège pour tous. De sorte que, entre 1954 et 1963, le taux de scolarisation dans le secondaire augmente de façon spectaculaire : de 149% en moyenne en France et de 135.9% dans l'académie de Rennes¹². Ainsi, en 1960, le taux de scolarisation des 11-17 ans s'établit en moyenne en France à 40.7% de cette classe d'âge et pour l'académie de Rennes à 40.5%. Une seconde phase d'accélération de la scolarisation débute à la fin des années soixante-dix. Elle est encore plus importante dans l'académie de Rennes. Elle correspond à la période d'essor économique qu'a connu la Bretagne. **De plus, il est à noter en Bretagne, la forte croyance des familles dans l'école¹³.** Elle a toujours constitué pour elles un moteur puissant d'ascension sociale. Les familles ont ainsi misé sur l'école pour permettre à leurs enfants de sortir de leur milieu originel (agricole, maritime) et donc de rejoindre l'évolution de la société qui s'était industrialisée et tertiaisée. Ainsi, le taux de scolarisation des 11-17 ans en 1992 est en moyenne de 90.7% pour la France et de 95.7% dans l'académie de Rennes. Depuis, les taux de scolarisation se sont stabilisés.

Cet accès généralisé à l'enseignement secondaire, et au-delà à l'enseignement supérieur (entre 1960 et 2000, les effectifs étudiants en France ont été au moins multipliés par 6), fait apparaître de nouveaux enjeux pour l'orientation. En effet, si autrefois l'accès (restreint) au secondaire garantissait un emploi à la sortie des études, désormais la massification de l'enseignement a déplacé les enjeux au sein de l'institution scolaire. Le clivage n'oppose plus les élèves qui accèdent aux études secondaires et ceux qui n'y parviennent pas, mais ceux dont les performances conduiront, après le collège, vers le lycée d'enseignement général et technologique ou vers le lycée professionnel. De même, au sein du lycée d'enseignement général et technologique, les filières se sont multipliées et se sont hiérarchisées de façon très prononcée. Le type de baccalauréat, les options choisies sont autant de facteurs qui créent une sélection au sein de l'école et soulèvent des enjeux forts d'orientation. L'école présente donc une situation paradoxale : si elle fait partager une culture commune à des élèves d'origines sociale, culturelle, sexuée différentes, elle crée également une hiérarchie entre eux puisque certains diplômés n'auront pas la même valeur sur le marché du travail et donc induiront une rémunération et une reconnaissance sociale différentes.

¹² Ministère de l'Education nationale, 2000, *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes*.

¹³ Jean OLLIVRO, 2005, "Le tournant éducatif breton", revue *ARMEN*, n°146.

2. D'une approche déterministe à une approche éducative de l'orientation

L'évolution des politiques d'orientation au XX^e siècle est largement liée à celle du contexte décrit ci-dessus. L'orientation, conçue comme uniquement professionnelle au début du siècle (§2.1) va progressivement devenir une orientation scolaire et professionnelle (§2.2), pour ensuite s'intégrer dans un concept plus large d'orientation éducative et d'orientation tout au long de la vie (§2.3).

2.1. De 1919 à 1944 : la naissance de l'orientation professionnelle

La notion d'orientation va apparaître vers 1890, en dehors de l'école, avec la création d'un service d'information professionnelle au profit des élèves, des associations et des patronages laïques. Ce service est géré par la Ligue de l'enseignement et quelques bénévoles¹⁴.

L'institutionnalisation de l'orientation professionnelle au sein de l'Education nationale s'effectuera avec la loi ASTIER (24 juillet 1919) qui instaure le premier diplôme national professionnel : le Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP). L'objectif est d'accorder les aptitudes des jeunes et les besoins de compétences des entreprises. Par la suite, le décret du 26 septembre 1922 crée les offices d'orientation professionnelle et les place sous la responsabilité du sous-secrétariat à l'enseignement technique. L'orientation professionnelle est définie alors comme "*l'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'Etat à l'enseignement technique qui précède le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles*". Un certificat d'orientation professionnelle spécifiant les inaptitudes et les contre-indications face aux métiers doit être délivré. S'il est destiné à donner des informations aux employeurs sur les aptitudes des candidats, il a également pour objectif de les protéger contre les risques sanitaires que présentent pour eux certains métiers.

En 1939, deux décrets instaurent des secrétariats d'orientation professionnelle départementaux. Néanmoins, les communes, les départements ou les groupes professionnels peuvent créer des centres d'orientation facultatifs¹⁵. L'Etat est alors peu interventionniste.

Ainsi, à cette époque, la conception de l'orientation est "*très imprégnée d'une philosophie essentialiste*"¹⁶. Les aptitudes et les emplois sont considérés comme des éléments stables pouvant être appréhendés de façon rationnelle et mis en

¹⁴ Francis DANVERS, "Les dimensions culturelles de l'orientation", *Pour*, n° 183, septembre 2004.

¹⁵ Jacques Sénecat, 2004, "Historique de l'orientation scolaire et professionnelle en France", actes du colloque organisé par la DESCO, *L'orientation en Europe : des approches différentes pour une question commune*, 2 avril 2004.

¹⁶ *Ibid.*

adéquation sans difficulté. Il n'est pas de ce fait envisagé que les aptitudes sont éduquables et qu'une adéquation formation/emploi peut s'avérer non spontanée.

2.2. De 1945 aux années soixante-dix : l'apparition de l'orientation scolaire

C'est à la fin de la seconde guerre mondiale qu'apparaissent les prémices de l'orientation scolaire. Elles coïncident avec l'apparition d'une conception plus interventionniste des politiques publiques. Elles sont également fortement liées au contexte décrit précédemment d'accroissement de la scolarisation. Il apparaît ainsi nécessaire de maîtriser et planifier ces flux scolaires croissants.

La réforme Berthouin (1959), en prolongeant la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans, consacre l'émergence d'une forte demande de formation. A cette époque, afin de permettre l'accession d'un plus grand nombre d'élèves au lycée, sont posées les bases du collège unique. En effet, un cloisonnement important existe entre le primaire et le lycée, il est ainsi décidé de regrouper les différentes filières existantes en un cycle intermédiaire pour les 11-15 ans, baptisé cycle d'orientation. Une école unique est ainsi créée par degré (école élémentaire, collège, lycée).

En 1961, les conseillers d'orientation professionnelle deviennent des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle. Alors qu'initialement ils n'avaient qu'un avis consultatif et peu de pouvoir, ils vont désormais investir l'école primaire en évaluant systématiquement les élèves de CM2, en assurant le suivi des élèves dans les centres d'apprentissage et en testant les élèves du 1^{er} cycle du secondaire. Cependant, ils seront considérés avec méfiance par les autres enseignants qui les voient comme des éléments perturbateurs. Leur rôle dans le 1^{er} cycle du secondaire se limite aux élèves en difficulté. L'orientation s'introduit ainsi dans l'environnement scolaire et devient une orientation professionnelle et scolaire.

Néanmoins, la structuration de la classe de 6^{ème} en plusieurs filières de prestige inégal (6^{ème} classique, 6^{ème} moderne, 6^{ème} enseignement court) introduit une sélection précoce qui s'effectue en fonction des aptitudes estimées par les enseignants et en correspondance avec des niveaux de qualification professionnelle définis. On considère en effet à cette époque que ce sont les besoins en emplois qui doivent piloter les orientations. Une orientation par les structures se met ainsi en place. Les enseignants qui doivent évaluer les aptitudes des élèves se retrouvent souvent démunis par manque d'une formation adéquate pour le faire. Ils se trouvent en effet confrontés à un public qu'ils n'étaient pas habitués à accueillir du fait de l'accroissement des taux de scolarisation. Cette orientation par les structures s'appuie sur une carte scolaire très précise intégrant les programmes d'équipements et d'implantation des établissements et les besoins de l'économie, définis par le Plan.

Cette orientation s'avère très contraignante et souvent insatisfaisante pour les familles. En effet, la démocratisation de l'enseignement a fait naître des ambitions de promotion sociale. Or ce système est davantage vécu comme une "machine à éliminer" en effectuant une sélection par l'échec.

2.3. Des années quatre-vingt à nos jours : l'orientation éducative et l'émergence du concept d'orientation tout au long de la vie

Cette vision déterministe de l'orientation qui a dominé après la seconde guerre mondiale va être contestée à la veille du XXI^{ème} siècle pour différentes raisons :

- Tout d'abord, elle repose sur une vision figée de l'individu en mettant l'accent sur l'inné, plutôt que sur l'acquis. Les aptitudes des jeunes ne sont pas censées évoluer dans ce schéma. De plus, elle suppose de disposer de tests d'aptitude fiables et d'un personnel formé pour les interpréter. Or ces tests se limitent généralement à des critères purement scolaires (principalement aux notes) et des tests psychotechniques (abandonnés depuis), les enseignants n'étant pas formés pour proposer des méthodes alternatives.
- Ensuite, elle implique une société stable pour laquelle une démarche prospective sur les métiers est possible. Or, s'il est probablement exagéré d'envisager une révolution totale des métiers à l'avenir (les nouveaux métiers créés par les technologies de l'information et de la communication constituant un cas particulier), il n'en demeure pas moins que ces derniers évoluent fortement et qu'il est sans doute hasardeux de fonder une décision d'orientation uniquement sur ce critère. De plus, comme nous l'avons vu (§1.1), l'organisation du travail s'est modifiée et désormais pour certains métiers, les employeurs ne raisonnent plus uniquement en terme de formation initiale, mais aussi en terme de compétences et d'adaptabilité à un environnement. En effet, d'après une enquête menée par le Ministère de l'Education nationale auprès de jeunes actifs sortis de formation initiale depuis moins de 10 ans, seuls la moitié d'entre eux exercent un métier pour lequel ils ont été formés¹⁷.
- Les familles vivent mal cette orientation contrainte dans un contexte économique qui les préoccupe.

C'est ainsi que progressivement va naître le concept d'éducation à l'orientation qui a pour ambition de replacer l'individu au cœur de la problématique de l'orientation (§2.3.1 et §2.3.2). Néanmoins, au-delà des intentions officielles, dans quelle mesure peut-on considérer que les pratiques ont réellement évolué (§2.3.3, §2.3.4 et §2.3.5)?

2.3.1. L'éducation à l'orientation dans le cadre de la Loi

Différents textes officiels ont contribué à l'évolution de la conception de l'orientation qui devient un "**processus**" et non plus une "procédure"¹⁸. Ils s'appliquent aux

¹⁷ Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2004, *Liens formations/métiers*, Direction de l'évaluation et de la prospective.

¹⁸ <http://eduscol.education.fr>.

établissements scolaires de l'enseignement public et privé (hors enseignement agricole).

- L'arrêté du 14 novembre 1985 : Programme et instruction des classes de collèges ;
- La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 ;
- Le Décret n°90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves;
- La Loi de programmation du "nouveau contrat pour l'école" du 13 juillet 1995.
- Les Circulaires 96-204 du 31 juillet 1996 et 96-230 du 1^{er} octobre 1996 concernant respectivement la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation dans les collèges et les lycées.
- La Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Ces différents textes décrivent les principes de bases, les objectifs, les contenus, la mise en œuvre et le pilotage de l'éducation à l'orientation (les textes fondateurs étant les circulaires de 1996) :

- **Les principes de base de l'éducation à l'orientation.** L'éducation à l'orientation doit être une démarche :

- *Continue*¹⁹: chaque élève doit faire des choix autonomes dans l'optique d'une insertion sociale et professionnelle réussie. L'éducation à l'orientation doit aider le jeune à développer une compétence, à s'orienter et à faire des choix et ce, tout au long de son parcours scolaire (du collège à l'enseignement supérieur) et tout au long de sa vie ;

- *Cohérente* : le projet d'établissement doit proposer une démarche structurée d'orientation qui prévaudra pendant tout le parcours scolaire dans l'établissement ;

- *Collective*²⁰ : l'éducation à l'orientation doit être une démarche mise en place par l'ensemble de l'équipe éducative et de ses partenaires.

- **Les objectifs de l'éducation à l'orientation.** L'éducation à l'orientation doit permettre à chaque élève :

- De développer des connaissances et des compétences dans les domaines des formations et de l'environnement économique et professionnel ;

- D'élargir le champ des représentations des jeunes en introduisant notamment une réflexion sur la complexité et les débouchés des activités professionnelles, ainsi que sur les questions de genre²¹.

¹⁹ "La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève", Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

²⁰ "La construction du projet individuel d'orientation est un processus complexe susceptible d'évolution et d'adaptation permanente. Il est préparé au sein de la communauté éducative", Circulaire 96-204 du 31 juillet 1996 concernant la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation dans les collèges.

²¹ "L'éducation à l'orientation ne constitue pas une discipline nouvelle qui viendrait se juxtaposer aux autres avec ses spécialités. Elle prend appui sur l'ensemble des apprentissages pour développer chez le jeune des représentations plus justes" *ibid*.

- De développer l'autonomie du jeune et d'identifier les freins éventuels à la réalisation de ses projets, afin que l'équipe éducative puisse lui proposer des solutions.

• **Contenus de l'éducation à l'orientation** : il s'agit de développer une démarche active de l'élève. Lors des activités menées avec les enseignants, les conseillers d'orientation psychologues, les représentants du monde professionnel, l'élève va apprendre à s'informer, analyser cette information, à la trier et à la hiérarchiser. Ces activités réalisées de façon individuelle, collective et selon différentes méthodes, nécessitent d'investir sur trois champs : les parcours de formation, la découverte des environnements professionnels et la connaissance de soi²².

Concernant la découverte des formations et des métiers, ces trois champs doivent être abordés de façon transversale afin de permettre aux élèves d'effectuer des comparaisons, d'analyser les uns par rapport aux autres. Il est à noter la mise en place de l'option de découverte professionnelle d'une durée de 3 heures, applicable depuis la rentrée 2005 et qui vise à apporter aux élèves une première connaissance du monde professionnel par une découverte des métiers, du milieu professionnel et de l'environnement économique et social (à travers des stages notamment)²³. Le lien formation-emploi doit faire l'objet d'une attention particulière²⁴.

La réflexion sur soi, la construction d'une image positive de soi sont des actions menées à partir d'actions collectives, mais aussi individuelles. L'objectif est d'amener l'élève à prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles, dans un environnement présentant certaines contraintes.

• **La mise en œuvre de l'éducation à l'orientation** : Les modalités pédagogiques sont diverses : séances en classe et au CDI, visite du CIO, participation à des forums, organisation de stages, entretiens individuels, partenariat avec les professionnels... Elles reposent donc sur des démarches individuelles et collectives. Il est ainsi nécessaire d'identifier un temps institutionnel pour l'éducation à l'orientation, intégré au temps scolaire. Celui-ci est mis en place à partir de la classe de 5^{ème} et jusque dans les classes terminales²⁵.

• **Le pilotage, l'animation et le suivi de l'éducation à l'orientation** : Dans le cadre réglementaire et méthodologique fixé au niveau national, le niveau académique est le lieu de définition, d'impulsion, de pilotage et de suivi des actions d'éducation à l'orientation. Les instances régionales et départementales sont également des partenaires en permettant notamment l'organisation d'actions, tels les forums ou des rencontres avec les professionnels.

²² "Le choix d'orientation des élèves résulte de l'interaction de la représentation de soi et de celle de l'environnement socio-professionnel", Circulaire 96-204 du 31 juillet 1996 concernant la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation dans les collèges.

²³ Arrêté du 14 février 2005, *Orientations pédagogiques relatives à l'enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle (trois heures hebdomadaires) en classe de troisième*

²⁴ "L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société et de l'économie", LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

²⁵ "La préparation de l'orientation devient une mission à part entière de l'école. Elle trouve sa place dans les horaires dès le classe de 5^{ème} ", Loi de programmation du "nouveau contrat pour l'école" du 13 juillet 1995.

Les dispositifs pédagogiques et d'évaluation des actions peuvent être intégrés dans les chartes académiques pour l'éducation à l'orientation et être intégrés au projet académique, voire faire l'objet de l'un des axes de la contractualisation entre l'académie et le ministère.

L'établissement est le niveau pertinent d'élaboration, d'organisation et de réalisation des actions d'éducation à l'orientation, dans le cadre du volet "information-orientation" intégré à son projet²⁶.

2.3.2. L'éducation à l'orientation en Bretagne d'après le projet académique

L'académie de Rennes a été précurseur dans l'application de ces concepts, puisque des expérimentations ont été menées dès les années quatre-vingt. Il n'existe cependant pas de circulaire académique spécifique sur la mise en place de l'éducation à l'orientation dans le projet académique 2003-2007. Plutôt qu'institutionnaliser l'éducation à l'orientation, le projet académique s'y réfère de façon transversale à travers les quatre priorités qui ont été déclinées pour la période 2003-2007 (la construction d'un parcours, l'individualisation des actions, la responsabilisation, l'internationalisation)²⁷. Ces priorités contribuent à la mise en place de cette démarche éducative.

- **La construction d'un parcours** : le projet académique signale que "*le parcours de formation de chaque élève doit lui permettre de préparer son avenir, d'envisager sa qualification et son insertion professionnelle selon des modalités d'accès diverses*". Les actions envisagées sont la valorisation de l'enseignement professionnel et technologique industriel, le renforcement de l'orientation, l'accès et la réussite dans le 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur.
- **L'individualisation** : si l'académie de Rennes affiche de très bons résultats aux examens et évaluations nationales, les performances individuelles des élèves sont diverses. Il convient donc de développer les actions d'évaluation des élèves pour tous les niveaux d'enseignement et de développer des pratiques et des dispositifs pédagogiques personnalisés (dispositifs d'aide, alternance au collège...).
- **La responsabilisation** : l'augmentation des conduites addictives (dépendance à différentes substances : alcool, drogues...) et le nombre important de suicides dans l'académie nécessitent la mise en place de politiques de prévention. Les actions envisagées sont le renforcement des partenariats éducatifs, de santé et sociaux pour prévenir ces conduites à risques.
- **L'internationalisation** : dans le cadre de cette priorité, l'académie de Rennes souhaite mettre l'accent sur la qualité de l'enseignement des langues et favoriser la mobilité des élèves, des étudiants et des enseignants.

²⁶ Circulaire 96-204 du 31 juillet 1996 concernant la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation dans les collèges, LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

²⁷ Audition de Mme Marie-Andrée Lhermitte par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 6 juillet 2005.

Afin de permettre un travail de proximité nécessaire à la cohérence de la politique éducative définie dans le projet académique, l'académie de Rennes est divisée en 12 Bassins d'Animation de la Politique Educative (BAPE). Cette division est en principe fondée sur le parcours de l'élève, de la maternelle au post-baccalauréat. Toutefois, dans un souci de cohérence des logiques éducatives et de formation, pour mieux articuler les compétences de l'Etat et de la Région, il a été décidé de tenir compte, dans la mesure du possible, du découpage du territoire régional en 22 pays. Ainsi les BAPE peuvent recouvrir le territoire d'un pays, ou plus généralement regrouper plusieurs pays (ex. BAPE des pays de Fougères et Vitré). Chaque bassin a pour responsable un inspecteur d'académie, directeur des services départementaux, désigné par le recteur.

Il est à noter que cette charte académique ne concerne pas l'enseignement agricole où la problématique de l'orientation est abordée de façon différente. En effet, en lycée agricole, il est estimé que le choix d'orientation a déjà été effectué. C'est pourquoi l'accent est mis davantage sur l'insertion. Ainsi, depuis 2002, une mission Insertion a été créée dans l'enseignement agricole. Elle se décline en trois volets : l'insertion sociale, l'insertion scolaire et l'insertion professionnelle. L'objectif est de favoriser ces différentes étapes. Ainsi, le Ministère de l'agriculture a mobilisé des fonds européens afin d'encourager le travail en réseau des établissements sur ces différents volets (échanges d'informations, de bonnes pratiques...). Le service régional de la formation et du développement de la DRAF Bretagne est particulièrement mobilisé sur ce thème.

2.3.3. Réalités et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation

Selon une enquête de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) publiée en 2003²⁸, les directeurs de centres d'information et d'orientation (CIO) ne constatent une mise en œuvre effective de l'éducation à l'orientation que dans 55% des collèges et 37% des lycées. Ce bilan mitigé peut s'expliquer par différents facteurs :

- **Une multiplicité de services et de praticiens traitant de l'orientation.** L'organisation des services d'information et d'orientation en France est assez complexe. Cette diversité des structures s'explique par le public visé (public scolaire traité séparément du public adulte, des salariés, des demandeurs d'emploi, des handicapés...), leur financement (Etat, collectivités territoriales, organismes paritaires collecteurs agréés...), les types de praticiens (conseillers d'orientation psychologues, formateurs, enseignants, les conseillers en orientation professionnelle, les instituts consulaires...), le type d'établissement (public, privé, enseignement agricole, enseignement maritime...) etc... Néanmoins, si l'approche éducative a été conçue comme une approche globale destinée à apprendre à l'élève à s'orienter tout au long de la vie, ce cloisonnement des systèmes d'orientation aux

²⁸ Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, avril 2003, *Les politiques en faveur de l'éducation à l'orientation en collège et lycée général et technologique*, Direction de l'évaluation et de la prospective.

différents stades de la vie et selon les situations individuelles, atténué certainement ce message.

- **L'intégration de la formation professionnelle initiale au sein du système éducatif initial**²⁹. En France, l'enseignement professionnel initial peut s'effectuer en établissement scolaire à temps plein (dépendant de différents ministères selon l'enseignement suivi) ou par alternance (temps partagé entre une entreprise et un centre de formation). Néanmoins on observe que l'essentiel de la formation professionnelle initiale s'effectue au sein d'établissements dépendant de l'Education nationale. Cette situation est assez exceptionnelle par rapport à d'autres pays et n'est pas sans conséquence sur le fonctionnement de l'orientation. Cette intégration de l'enseignement professionnel dans le système éducatif initial présente des avantages : accès à des enseignements généraux, possibilité de continuer son cursus jusqu'en bac professionnel ou au-delà. Cependant, un effet pervers possible est le détournement des objectifs initiaux de la formation professionnelle (attribution d'une formation qualifiante) au profit d'une orientation par défaut, puisque la même institution pilote l'amont et l'aval. L'élève qui n'est pas admis à poursuivre dans le cycle de formation général ou technologique est ainsi "relégué" en formation professionnelle. Dans ce contexte, quelle crédibilité possède l'éducation à l'orientation, sensée apprendre à l'élève à faire des choix, si *in fine* les structures décident pour lui ou le conduisent progressivement à choisir des options qu'il aurait refusées si elles lui avaient été proposées initialement ? De plus, la notion de projet professionnel développé dans le cadre de l'éducation à l'orientation, peut être vécue comme *"une injonction destinée aux élèves en difficulté ne pouvant tirer profit d'un enseignement général"*³⁰. Il existe un risque de *"terrorisme du projet"* selon l'expression de M. Leauté³¹, surtout pour les élèves les plus en difficulté. Par conséquent, le projet ne devrait pas être envisagé comme un plan d'action avec un objectif et des moyens fixés à l'avance et qui en nierait la dynamique sous-jacente. **Ainsi, un des constats récurrents des auditions réalisées dans le cadre de cette étude a souligné le paradoxe, que ce sont les élèves le plus en difficulté auxquels on demande la plus grande maturité quant à leur choix d'orientation**³².

En effet, il leur est demandé, souvent en fin de 3^{ème}, de choisir une filière professionnelle, alors qu'ils ne sont pas dans un contexte scolaire, familial leur offrant des conditions satisfaisantes pour effectuer ce choix. Dans ces conditions, bien s'orienter n'est-ce pas surtout ne pas s'orienter³³ ?

- **La "connaissance de soi", un objectif plus difficile à atteindre**. Les actions mises en place dans le cadre de l'éducation à l'orientation s'articulent autour de trois axes : la connaissance de soi, la connaissance des formations et la connaissance du monde professionnel. L'étude de la DEP (citée ci-dessus) montre que si pour ces

²⁹ Jean-Pierre CARTIER, 2005, "Les services d'orientation en France : Etat des lieux et spécificités", *Document de travail Ecole supérieure de l'Education nationale*.

³⁰ *Ibid.*

³¹ M. Leauté, 1992, "Le terrorisme du projet", *Education permanente*, 109/110.

³² Audition de Mme REGNIEZ, proviseur, et de l'équipe pédagogique du lycée professionnel Jean Guéhenno de Fougères par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 17 octobre 2005 ; Audition de M.JP CARTIER par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006.

³³ Audition de M.Thierry BOY par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 16 janvier 2006.

deux derniers axes des effets positifs ont été enregistrés, pour le premier, la connaissance de soi, les appréciations sont plus mesurées. Ce constat est peu surprenant car il est plus difficile de développer des actions sur cet objectif. Il est relativement nouveau et suscite davantage de discussions dans la communauté éducative (entre les enseignants et les conseillers d'orientation psychologues notamment). En effet, la connaissance de soi fait appel à une dimension plus psychologique de l'orientation, avec laquelle tous les acteurs ne sont pas forcément en phase. Sur ce point, certains auteurs soulignent également le risque de "manipulation" de l'élève : *"le danger est grand, en effet, que l'enseignant – qui n'aurait pas effectué un long et difficile travail de mise à jour des dimensions implicites de son propre système de catégorisation des élèves – procède, dans des exercices où il est question de l'image de soi des élèves, d'une manière telle qu'il les conduise à intérioriser certaines de ses propres manières de les voir..."*³⁴. Néanmoins, ce travail sur la connaissance de soi est indispensable et ce, dès le collège.

• **La difficulté de développer une politique globale d'éducation à l'orientation dans les établissements.** 73% des 368 directeurs de CIO interrogés par la DEP considèrent que les freins principaux à la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation proviennent de la difficulté à développer une politique globale d'éducation à l'orientation. Ils insistent surtout sur la difficulté de travailler en équipe, le manque de formation des personnels concernés et les divergences de conceptions sur les approches à la fois éducatives et psychologiques de l'éducation à l'orientation. Les difficultés ne seraient pas des difficultés de principes, mais l'éducation à l'orientation se heurte à d'autres priorités (notamment difficulté d'insertion dans les emplois du temps)³⁵. Le risque également lié à ce manque de concertation est la marginalisation des actions, le manque de créativité dans leur mise en place. Or, si l'éducation à l'orientation est assimilée par l'élève à un cours d'orientation, il n'y trouvera pas sa place et adoptera une attitude passive.

Néanmoins, malgré ces difficultés, la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation génère d'après l'enquête de la DEP de réels effets positifs. Les chefs d'établissements interrogés soulignent que les élèves seraient mieux informés sur les différentes formations existantes (objectif le plus "traditionnel" de l'éducation à l'orientation), surtout au niveau des paliers d'orientation que constituent la classe de 3^{ème} et celle de terminale. Le dialogue avec les familles serait également facilité. Les écarts entre les demandes d'orientation des familles et les propositions des conseils de classe diminuent³⁶.

2.3.4. L'enseignement supérieur délaissé ?

L'orientation des étudiants dans le domaine de l'enseignement supérieur se présente sous des formes variées, particulièrement contrastées selon les domaines et les niveaux de formation. Dans le cas des écoles d'ingénieurs, composantes des universités ou totalement autonomes, la question de l'orientation des usagers ne se

³⁴ JP BOUTINET, 1993, *Psychologie des conduites à projet*, Collection "Que sais-je ?", PUF, Paris.

³⁵ Ce point sera développé dans le chapitre 2 portant sur les acteurs de l'orientation.

³⁶ Cependant ce constat peut être interprété de différentes façons : s'agit il d'une réelle démarche concertée ou d'une approche développant la résignation de l'élève et de sa famille ?

pose pas de la même façon que pour ceux des grosses Unités de Formation et de Recherche (UFR) des universités (sciences humaines et sociales, droit, sciences et techniques, etc.). Dans le premier cas, la sélection à l'entrée du dispositif de formation garantit une certaine évolution des parcours et, en conséquence, une entrée en principe peu chaotique dans le monde professionnel. Dans le second cas, les orientations peuvent se faire par défaut, correspondre à des tâtonnements, subir des réajustements, voire des réorientations totales, en fonction des résultats universitaires, de l'appréhension des disciplines étudiées, des opportunités susceptibles de se présenter. Entre les deux types de formation existe toute une série de dispositifs intermédiaires qui ont d'ailleurs pu évoluer dans le temps.

Pour l'université, l'orientation des étudiants est une mission assurée par les Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation (SCUIO). Les prestations proposées sont très différentes d'un établissement à l'autre. D'une part, les équipes sont souvent squelettiques, faiblement dotées en équipements et en crédits de fonctionnement et moyennement accessibles aux étudiants qui connaissent assez peu les potentialités qui leur sont offertes. Néanmoins, des améliorations sensibles ont été réalisées dans ces domaines depuis la seconde partie des années 1990. Mais trop souvent, les actions sont encore peu structurées, relativement dispersées et les contenus restent trop disparates. Des efforts considérables restent à accomplir, ce qui suppose des moyens humains plus étoffés, mais aussi, et surtout, des changements significatifs de comportements, tant de la part des étudiants que de celle des enseignants. D'autre part, les prestations des SCUIO dépendent des engagements pris par l'établissement dans le cadre du contrat quadriennal signé avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR), en rapport également avec la qualité des liens entre le SCUIO et les composantes de l'établissement. Néanmoins, il faut noter que c'est bien au niveau d'études de la Licence que, d'une manière générale, les fonctions d'orientation restent les plus disparates et les moins efficaces, malgré des efforts récents, notamment pour guider les étudiants dans le choix de voies professionnalisantes. Les structures existantes visent souvent plus à apporter aux étudiants des soutiens psychologiques, ou encore une assistance (logement, travaux d'appoint, etc.), voire à favoriser les réorientations, qu'à découvrir un monde professionnel par nature très diversifié. Cette tendance s'appuie sur le constat que les étudiants peuvent considérer qu'ils n'ont pas besoin d'aide ou de conseils pour s'orienter et qu'ils peuvent gérer eux-mêmes les transitions en direction du marché du travail. C'est également ce que peut penser une partie des enseignants.

La nature des informations fournies, en dehors des services universitaires, varie selon les cursus suivis et le type d'établissement fréquenté. Les étudiants de toutes catégories s'adressent aux Centres d'Information et d'Orientation (CIO). En ce qui concerne les étudiants de l'enseignement supérieur non universitaire, des sources particulières sont largement exploitées, par exemple dans le cas de liens forts avec des chambres consulaires, dans lesquelles sont réunies d'abondantes informations et dispensés des conseils adaptés aux secteurs professionnels accessibles, voire aux domaines de l'apprentissage.

Il conviendrait probablement de créer des structures ouvertes à plusieurs filières et établissements, en mutualisant les moyens, en croisant les expériences et en favorisant les opérations centrées sur le début des cursus, immédiatement après le

baccalauréat. Il ne saurait, en effet, être question d'obéir à la seule logique du maintien des effectifs d'étudiants ; il s'agit aussi de voir quels sont les leviers permettant de mieux "canaliser" les flux d'usagers en les orientant plus efficacement qu'actuellement.

2.3.5. L'émergence du concept d'orientation tout au long de la vie

L'éducation à l'orientation s'intègre pleinement dans le cadre de la démarche globale de la formation tout au long de la vie, dont l'orientation constitue un des éléments.

Si ce concept n'est pas nouveau et que sa définition suscite des débats, il s'est d'abord officiellement imposé au niveau européen lors du conseil européen de Lisbonne (2000), dont l'objectif était de faire de l'Europe "*l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde*". Il a depuis été repris lors de nombreuses manifestations ou communications. Ainsi le Conseil européen, lors de sa résolution du 24 mai 2004, a rappelé l'importance stratégique de l'orientation tout au long de la vie : "*L'orientation tout au long de la vie contribue à la réalisation des objectifs que l'Union européenne s'est fixée en matière de développement économique, d'efficacité du marché du travail et de mobilité géographique en améliorant l'efficacité de l'investissement dans l'éducation et la formation tout au long de la vie et dans le développement du capital humain et de la main d'œuvre*".

En France, l'orientation tout au long de la vie a été institutionnalisée par l'Accord National Interprofessionnel du 5 décembre 2003, dont le 1^{er} chapitre est consacré à ce concept. De nouvelles mesures prévoyant une redynamisation des outils existants y sont annoncées : mise en place du passeport formation pour favoriser la mobilité des salariés, réaffirmation du bilan de compétences comme un outil incontournable d'évolution professionnelle. Dans le prolongement de cet accord a été instituée la Loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie, reprenant les mesures précédemment citées.

La notion d'orientation tout au long de la vie insiste sur la nécessité d'envisager l'orientation comme un processus qui ne s'arrête pas à la fin de la période scolaire. Elle s'inscrit ainsi en phase avec les thématiques de la mobilité, de la transformation des métiers, de la migration d'un emploi à un autre et d'un métier à un autre au cours de la vie professionnelle, thématiques caractéristiques des évolutions contemporaines de l'emploi³⁷. Elle devrait permettre aux personnes une mobilité choisie, mais aussi, pour certains, de relativiser les échecs scolaires, de se donner une seconde chance. La validation des acquis de l'expérience (organisée par la Loi de Modernisation Sociale du 17 janvier 2002) s'inscrit également dans cette démarche.

³⁷ Voir à ce propos les études du CESR : *Perspectives de l'emploi et du travail en Bretagne, pour une volonté anticipatrice*, 2005, rapporteurs Jean HAMON et Joseph PENNORS ; *Les évolutions des bases de l'industrie bretonne à l'horizon 2021*, 2005, rapporteurs Michel DAVID et Jean-Luc LE GUELLEC.

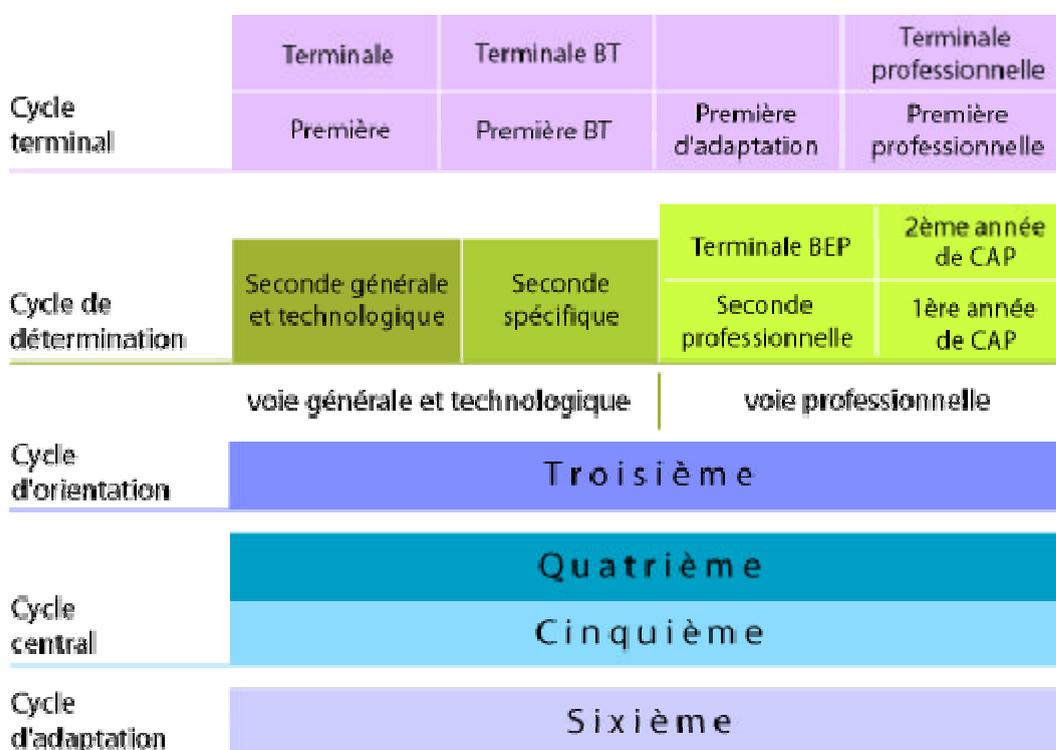
3. Description des procédures d'orientation

Si l'orientation est désormais un processus et pas simplement une procédure, l'orientation et l'affectation des élèves sont cependant soumises, à chaque niveau scolaire, à un ensemble de règles, nommées "procédures".

Ces procédures sont inscrites dans différents textes officiels : Décret n°90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves ; Décret n°91-372 du 16 avril 1991 relatif à l'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement privés sous contrat.

Ces procédures sont spécifiques aux différents stades des études :

Figure 1. Schéma des études du secondaire



Source : Ministère de l'Education nationale

3.1. Les procédures d'orientation au collège

En 6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}, la procédure d'orientation se déroule telle qu'elle est décrite sur la figure 2^{38, 39}.

Au second trimestre, l'élève et sa famille formulent leur souhaits d'orientation sur une fiche navette (février) : ce sont les intentions provisoires des familles (cf annexe 1-A). Ces vœux sont examinés par le conseil de classe du 2nd trimestre qui émet un avis et des recommandations (mars).

Au troisième trimestre, l'élève et sa famille formulent leurs choix définitifs sur la fiche navette (mai). Le conseil de classe examine ces choix et effectue une proposition d'orientation (juin) : seconde générale et technologique, BEP, CAP (pour les élèves de fin de troisième), classe supérieure ou redoublement. En fin de 3^{ème}, il donne un avis sur les enseignements de détermination et options, les spécialités ou les champs professionnels, mais le choix en revient aux familles. Si les propositions du conseil de classe conviennent à la famille, alors elles deviennent décisions d'orientation. En cas de désaccord, un entretien avec le chef d'établissement est organisé. C'est lui qui décidera *in fine* de l'orientation de l'élève. Si à la suite de cette décision, le désaccord persiste, la famille a la possibilité de faire appel. Lorsque la décision d'orientation définitive est prononcée, la famille remplit le dossier d'orientation. Dans ce dossier d'orientation, figurent les choix d'orientation, mais aussi les lieux d'affectation souhaités (néanmoins ceux-ci notamment pour la seconde générale et technologique sont soumis à une sectorisation en fonction du lieu de résidence de l'élève). Il est à noter une différence importante avec ce qui se passe dans l'enseignement privé, pour lequel il n'y a pas d'affectation mais une démarche d'inscription vers l'établissement sollicité.

A la fin de la 3^{ème}, il est important de ne pas confondre dans l'enseignement public orientation et affectation : la décision d'orientation ne signifie pas que l'inscription dans l'établissement soit automatique. En effet, les vœux d'affectation (4 maximum classés par ordre de préférence) pour le choix des enseignements de détermination ou de spécificité professionnelle dépendent des places disponibles. Pour l'affectation des élèves en 2^{nde} professionnelle, 1^{ère} année de CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), CAPA (Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole) ou BAC PRO en 3 ans, différents éléments sont pris en compte : les résultats scolaires et la motivation de l'élève pour la section demandée, évaluée par le chef d'établissement sur une grille à 5 niveaux de notes (cf annexe 1-B). Ces informations sont saisies par le collège sur une base informatique académique qui effectue un "Pré classement Automatique Multivoeux" (procédure PAM). L'affectation est alors prononcée en commission pour les candidats les mieux placés, en fonction du nombre de places disponibles. Pour les élèves admis à suivre une 2^{nde} générale et technologique, certains enseignements n'existant que dans certains lycées et n'étant disponibles

³⁸ En classe de 5^{ème}, la procédure est un peu différente puisque c'est la famille qui prendra la décision finale. Au deuxième trimestre, la famille demande le passage en quatrième ou le redoublement. Le conseil de classe répond à cette demande. Au troisième trimestre, la famille demande le passage en quatrième ou le redoublement. En fin de cinquième, le redoublement ne peut intervenir que sur la demande écrite de la famille ou sur proposition du conseil de classe, avec l'accord écrit de la famille.

³⁹ Elle est identique pour les 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement agricole.

qu'en places limitées, la procédure PAM s'applique de la même façon que pour les BEP (Brevet d'Aptitude Professionnelle) (annexe 1-C).

Toutes ces démarches s'effectuent dans un délai très court et nécessitent une forte réactivité des différents acteurs mobilisés (jeune, famille, chef d'établissement, commission d'appel, commission d'affectation...). Néanmoins, elles ont pour objectif d'assurer une égalité de traitement des jeunes dans leur affectation.

3.2. Les procédures d'orientation au lycée

Les procédures d'orientation au lycée sont assez homogènes, sauf à l'issue de la terminale où il est parfois assez difficile de s'y retrouver pour l'élève et sa famille.

3.2.1. Les procédures d'orientation à l'issue de la classe de seconde générale et technologique

La procédure d'orientation en classe de seconde suit le même principe que celui décrit sur la figure 2. A l'issue de la seconde générale et technologique, les élèves peuvent se diriger vers l'un des baccalauréats technologiques : STI (Sciences et technologies industrielles) ; STG (Sciences et technologies de la gestion) ; SMS (Sciences et technologies médico-sociales) ; STL (Sciences et technologies de laboratoire) ; STPA (Sciences et technologies du produit agroalimentaire) ; STAE (sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement) ou généraux : littéraire (L) économique et social (ES), scientifique (S). Ils peuvent aussi être réorientés vers une seconde professionnelle ou redoubler sur décision du conseil de classe. En classe de 1^{ère}, ce sont les familles qui décident *in fine*. Néanmoins, on observe que la plupart du temps, les décisions du conseil de classe sont suivies.

3.2.2. Les procédures d'orientation en classe de seconde professionnelle et terminale BEP ou 1^{ère} année et 2^{ème} année de CAP en 2 ans

Le redoublement à l'issue de la première année ne peut intervenir qu'à la demande écrite des parents ou de l'élève majeur, ou sur proposition du conseil de classe avec l'accord écrit des intéressés⁴⁰. En cas d'échec à l'examen du CAP ou du BEP, les élèves peuvent effectuer une nouvelle préparation à cet examen en fonction des places disponibles.

Après l'obtention du BEP, les élèves peuvent quitter le système de formation initiale ou poursuivre des études et se diriger vers un baccalauréat professionnel ou en première d'adaptation, puis en terminale technologique (STI, STG, etc.).

L'intégration est alors soumise à une commission d'affectation.

⁴⁰ <http://www.education.gouv.fr>

3.2.3. Les procédures d'orientation après la terminale

Il n'existe pas de procédure globale pour l'ensemble des formations post bac. Les dispositions en oeuvre dépendent du type de formation demandée. Le calendrier des inscriptions s'étale de novembre à juillet. Chaque type de formation met en place "son" système d'inscription (et/ou) de sélection.

Une harmonisation existe (Candisup) pour les inscriptions à l'université, dans les IUT et les BTS publics (inscription Internet unique), ainsi que pour les CPGE (inscription nationale). L'élève peut s'inscrire à l'université et/ou à 6 formations sélectives (BTS et DUT). Des dossiers papiers sont ensuite constitués par l'élève.

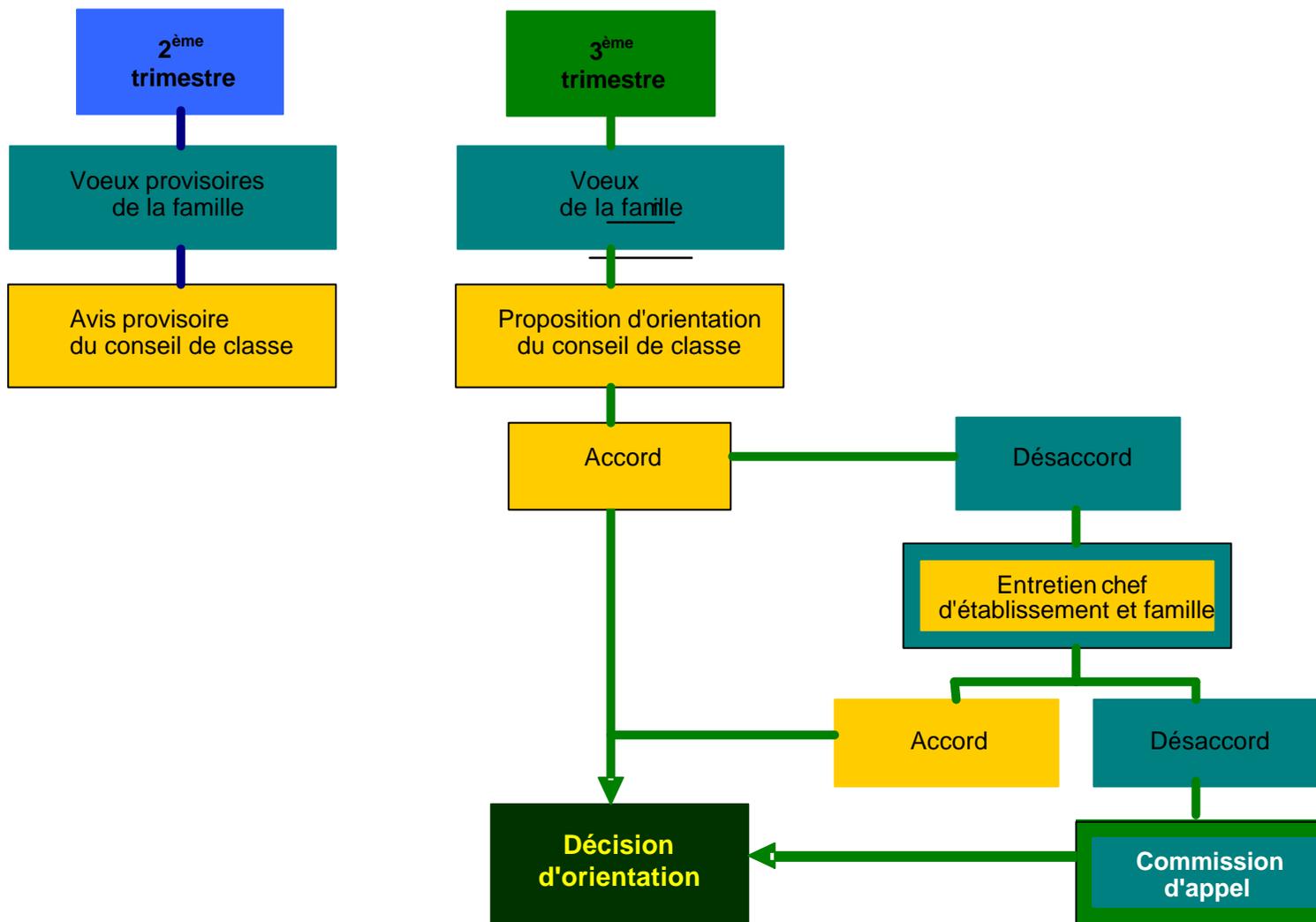
Les inscriptions dans les autres formations ont des modalités variables, parfois il existe un concours d'entrée (écoles paramédicales par exemple), parfois une sélection sur dossier et entretien (École de Chimie de Rennes).

Les critères de sélection sont très opaques pour la majorité des formations. Certaines formations sont extrêmement sélectives, par exemple "Éducateur de jeunes enfants": plus de 800 candidats pour 30 places.

La majorité des inscriptions se font par Internet, la consultation des résultats aussi, ce qui pose une difficulté au moment du passage du baccalauréat, le jeune n'étant plus dans "son" établissement, la consultation des résultats et surtout de la confirmation de l'inscription peut devenir, pour certains, problématique. D'autre part, les modalités et les dates d'inscription en dehors de la région Bretagne, varient aussi d'une région à l'autre⁴¹.

⁴¹ Le législateur peut aussi compliquer les choses : dans la loi sur l'école, il est prévu que les titulaires d'un Bac pro ayant eu une mention Bien ou Très bien soient admis d'office en BTS. Mais les résultats du Bac sont connus après les affectations en BTS... ; c'est une mesure difficile à mettre en oeuvre.

Figure 2. Les procédures d'orientation en 6^{ème} – 4^{ème} – 3^{ème} – 2^{nde}



4. Les politiques d'orientation en Europe

Quelles que soient les politiques d'orientation mises en place dans les autres pays européens, l'orientation se situe au cœur d'un "nœud tensionnel" entre un individu qui développe des compétences, un même individu qui désire un débouché professionnel, une société qui a des emplois à pourvoir et une société qui doit assurer une certaine cohésion sociale⁴². Selon les pays, l'accent sera mis davantage sur l'individu, sur la satisfaction des besoins économiques ou sur la recherche d'une réduction des inégalités sociales. Ce choix politique est fortement lié au type de développement du pays, à ses traditions, à son système scolaire et à l'organisation de son marché du travail. Néanmoins, on observe une incitation forte de l'Union européenne pour que les politiques éducatives des Etats membres s'intègrent dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

4.1. Les initiatives de l'Union européenne en matière d'orientation

Si l'organisation des systèmes de formation reste de la compétence des Etats, l'action de l'Union européenne en matière de coopération dans le domaine de l'éducation insuffle, progressivement, une cohérence croissante entre les Etats membres. La réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) reflète cette recherche de cohérence.

Le rôle de l'orientation dans le secteur éducatif a été mis en évidence dans de nombreux documents politiques de l'Union européenne (UE), notamment dans le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* de la Commission européenne (2000). L'orientation est définie comme "*une palette d'activités dont le but est d'aider les individus à prendre des décisions concernant leur vie (au niveau de l'éducation ainsi qu'au niveaux professionnel et personnel) et à les mettre en œuvre*". D'autres documents soulignent que l'orientation est un mécanisme efficace pour "*faciliter au mieux les transitions entre les systèmes d'éducation et de formation*". La communication de la Commission européenne *Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe* (2002) reconnaît le rôle joué par l'orientation pour "*réduire les écarts entre éducation, formation, besoins du marché du travail et accroître le taux de succès de l'enseignement secondaire et supérieur*".

La Commission européenne a mis en place en 2002 un groupe de travail d'experts sur l'orientation composé de 25 membres, représentant les ministères de l'Education, les ministères du travail, les partenaires sociaux et les associations européennes de consommateurs, de parents d'élèves et de jeunes. Leur tâche est notamment d'essayer de définir avec précision le concept d'orientation qui revêt des réalités différentes selon les pays, de développer des critères d'évaluation de qualité.

⁴² Audition de M.JP CARTIER par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006.

4.2. L'orientation, un concept multiforme qui implique différentes pratiques

Avant de présenter une tentative de classification des politiques d'orientation dans différents pays d'Europe, il convient de revenir sur le concept même d'orientation, qui revêt des significations différentes.

4.2.1. L'orientation-répartition et l'orientation-conseil

Avant toute comparaison des systèmes d'orientation dans différents pays, il convient de rappeler que le terme orientation est porteur d'un double sens en français, alors qu'en anglais des termes différents existent⁴³ :

- **L'orientation-répartition (*streaming*)** : cette première pratique consiste à chercher à répartir les élèves dans des filières. Cette répartition s'effectue selon une procédure, à travers la mise en place de différentes structures (conseils de classe, commission d'appel) et sur le principe du mérite scolaire. On observe cette pratique dans les pays où l'Etat témoigne d'une volonté de conserver la main sur la répartition des élèves, où l'on souhaite valoriser le diplôme. On confie dans ce cas l'orientation aux enseignants, aux établissements scolaires. Dans ce cadre, l'élève est considéré comme un usager.
- **L'orientation-conseil (*guidance*)** : Elle vise à faciliter les choix de carrière, les décisions d'orientation et ce, tout au long de la vie. L'information transmise peut concerner le système de formation, les métiers. Celle-ci peut émaner de l'élève, des parents, des enseignants. C'est une démarche éducative, avec une éducation à la carrière ou à l'orientation.

4.2.2. Tentative de classification des politiques d'orientation⁴⁴

- **Les politiques d'orientation "libérales" (groupe 1)** : Dans ces pays sont favorisés les choix individuels et les approches éducatives. Les vœux d'orientation ne sont pas contraints, ce sont les structures d'accueil qui sélectionnent les élèves. Ces politiques sont pratiquées dans les pays scandinaves, en Belgique flamande, au Royaume-Uni, en Irlande, au Portugal et en Espagne.
- **Les pays en transition (groupe 2)** : Dans ces pays, la responsabilité individuelle est encouragée, mais en même temps la satisfaction des besoins économiques fait aussi partie des priorités. Parmi ces pays, se trouvent la Hongrie, la Tchéquie, la Slovénie.
- **Les pays soutenant une approche centralisée avec la volonté de planifier, de réguler les flux (groupe 3)** : Ces pays comptent sur le système de formation pour

⁴³ Audition de M.JP CARTIER par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006 et audition de Mme GRUMETZ le 13 juin 2005.

⁴⁴ Audition de M.JP CARTIER par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006.

piloter l'orientation. Ils accordent davantage d'importance aux diplômes qu'aux compétences. Ce groupe compte la France, la Grèce, les pays francophones.

• **Les pays ayant une approche économique de l'orientation où l'insertion s'effectue par le travail (groupe 4)** : La démarche d'orientation se fonde principalement sur le développement des stages en entreprise. Ce sont principalement les pays germaniques qui ont adopté cette approche : Allemagne, Autriche.

A partir de ces différentes approches, on peut distinguer deux types de pilotage de l'orientation : un pilotage par "l'amont" (groupe 3) et un pilotage par "l'aval" (groupe 1).

Si une sélection s'effectue dans les deux cas, elle ne s'opère pas au même stade. En effet, dans le groupe 3, c'est l'institution scolaire qui aura au final le choix de la décision d'orientation vers une classe supérieure ou à l'issue du collège. Dans ce système, les redoublements sont nombreux et l'orientation vers l'enseignement professionnel est précoce. Dans le groupe 1, l'institution scolaire, si elle formule toutefois un avis, ne peut s'opposer aux choix des élèves et de leur famille. Il n'y a pas d'orientation précoce, il est estimé que l'élève doit acquérir des fondamentaux avant de sortir du système obligatoire. Ainsi, les pays du nord de l'Europe (Finlande, Suède, Danemark, Royaume-Uni) ne pratiquent pas le redoublement et prônent le passage automatique d'une classe à l'autre, avec la mise en place d'un suivi pour les élèves en difficulté. Néanmoins, la sélection s'effectue plus tard lors de l'intégration d'autres établissements scolaires, qui eux ont le pouvoir de refuser les élèves.

Existe-t-il une approche préférable à l'autre ? Dans les deux cas, on note des avantages et des inconvénients. Le pilotage par l'aval présente l'intérêt de réellement laisser le choix de l'orientation aux élèves et à leur famille, de mettre l'individu au centre de la procédure d'orientation. L'absence de redoublement est souvent avancée comme un élément positif car le redoublement serait la source d'une démotivation et serait inefficace en terme de résultat⁴⁵. Il est d'ailleurs à noter que les tests d'évaluation PISA⁴⁶ classent la Finlande parmi les tout premiers pays en terme de performances scolaires. Néanmoins, cette approche présente un risque pour l'élève et sa famille, puisque s'il a le choix de la filière qu'il souhaite suivre, l'élève n'est absolument pas sûr d'y obtenir une place. En effet, le choix revient à la structure d'accueil qui opère une sélection. En revanche, pour les pays du groupe 3, la procédure est inverse. A partir du moment où le choix est entériné par l'institution scolaire, l'élève dispose théoriquement⁴⁷ d'une place dans la classe ou la filière choisie. En revanche, il est contraint *in fine* dans ses choix, puisque c'est le chef d'établissement qui tranchera en cas de désaccord entre le conseil de classe et les vœux de l'élève.

⁴⁵ O.COSNEFROY, T.ROCHER, 2004, "Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats", *Education & Formations*, n° 70.

⁴⁶ Les tests Pisa (Programme International de Suivi des Acquis des élèves) est un programme mis en place par l'OCDE. L'étude est centrée sur les élèves de 15 ans dans 32 pays. L'étude de 2000 portait sur la maîtrise des compétences en langue première, mathématiques et sciences, et celle de 2003 a évalué la culture mathématique.

⁴⁷ Ce propos est en effet à nuancer pour les filières professionnelles où les élèves n'obtiennent pas toujours la filière demandée par manque de places.

4.3. Les faiblesses de l'orientation dans l'enseignement supérieur en Europe

L'orientation dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement à l'université, semble être le grand délaissé dans la plupart des pays européens. Les services d'orientation dans l'enseignement supérieur sont dans la plupart des pays inadaptés, voire inexistant⁴⁸. Cette situation peut paraître aberrante dans un contexte où l'on observe dans la plupart des pays européens un net accroissement du nombre d'étudiants, une hétérogénéité plus grande de cette population (qui nécessite donc une prise en charge particulière) et une diversification des filières.

Afin de faire face à cette situation, des services d'orientation sont en cours de constitution dans les pays européens.

Ainsi l'Allemagne a adopté une loi cadre faisant obligation aux établissements d'enseignement supérieur d'informer les étudiants sur les conditions d'admission, le contenu, les exigences des formations proposées. 50 universités sur 350 ont décidé de créer leur propre service d'orientation professionnelle pour faciliter l'insertion des diplômés.

Dans les pays nordiques, les personnels chargés de l'orientation ont créé le "Forum nordique pour les services d'orientation dans l'enseignement supérieur".

En Finlande afin de pallier la défaillance de l'Etat dans ce domaine, des associations d'étudiants se sont mobilisées en formant des tuteurs dans les universités et en organisant des forums sur les métiers.

Dans la plupart des autres pays, l'orientation dans l'enseignement supérieur est insuffisamment développée, mais des initiatives commencent à se mettre en place.

Néanmoins on observe parfois quelques effets pervers, puisque certains pays (Danemark, Pays-Bas, Royaume-Uni...) développent des services d'orientation spécialisés, destinés notamment à faire face à la concurrence existant entre les différentes formations. Dans ce cas, les personnels d'orientation pourraient se trouver dans une situation potentiellement embarrassante, puisque leur objectif principal est d'attirer des étudiants dans les établissements qui les emploient et non pas d'essayer de servir forcément au mieux les intérêts de ces étudiants.

Quel que soit le mode d'organisation, on constate dans la plupart des pays européens que les prestations proposées sont insuffisamment axées sur l'orientation professionnelle. Elles se concentrent le plus souvent sur le conseil personnel (gestion du stress, aide au logement, aide à la recherche de job d'appoint...). C'est pourquoi il existe dans la plupart des pays des pressions de plus en plus fortes pour que les établissements d'enseignement supérieur développent chez les étudiants diverses compétences en terme de gestion de carrière et d'employabilité. Ainsi, cela peut conduire à la mise en place de programmes d'expérience professionnelle ou de stages (Espagne, Royaume-Uni).

⁴⁸ CEDEFOP, 2004, *Politiques d'orientation dans la société de la connaissance*.

Chapitre 2

Les acteurs et les outils de l'orientation en Bretagne

1.	L'ORIENTATION, UNE DEMARCHE PARTAGEE PAR PLUSIEURS ACTEURS	41
1.1.	L'orientation, vécue par l'élève	41
1.1.1.	Des intentions d'orientation qui évoluent au cours de la scolarité	41
1.1.2.	Un regard de lycéens et d'apprentis bretons sur leur orientation	42
1.2.	L'orientation, vécue par les familles	52
1.2.1.	Des familles qui croient en l'école	52
1.2.2.	Des familles trop souvent démunies face à l'orientation de leur enfant	52
1.3.	La place de l'environnement éducatif dans la politique d'orientation	54
1.3.1.	Un Rectorat adaptant la politique éducative nationale à la réalité régionale	54
1.3.2.	Le chef d'établissement, moteur de la politique d'orientation dans l'établissement	55
1.3.3.	Les conseillers d'orientation psychologues : un positionnement ambigu et des missions complexes	56
1.3.4.	Des enseignants motivés, mais manquant généralement de temps et de formation pour les missions d'orientation	60
1.3.5.	Le Conseiller principal d'éducation, soutien à la construction du projet personnel de l'élève	62
1.3.6.	Le médecin et l'infirmière scolaires, des acteurs déterminants pour dépister les difficultés entravant la scolarité	63
1.3.7.	Les missions d'insertion : pour venir en aide aux jeunes en difficulté	64
1.4.	Les partenaires extérieurs à l'Education nationale	67
1.4.1.	La Région et les autres collectivités territoriales	67
1.4.2.	Les chambres consulaires, acteurs incontournables de l'apprentissage	69
1.4.3.	Les missions locales : pour une approche globale du jeune adulte en difficulté	71
1.4.4.	La Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) : pour la réinsertion des jeunes en danger ou en situation de délinquance	73
2.	DES SOURCES D'INFORMATIONS MULTIPLES DONT LA MAITRISE NECESSITE UNE GRANDE PRECAUTION DANS LEUR UTILISATION	74
2.1.	Des sources d'informations multiples	74
2.1.1.	L'existence d'une structure publique "neutre" chargée de l'information scolaire et professionnelle, l'ONISEP	74
2.1.2.	Les autres organismes publics d'information	76
2.1.3.	Le développement du secteur privé de l'information professionnelle	77
2.2.	De l'importance du traitement pédagogique de l'information	78

L'objet de ce second chapitre est de présenter dans un premier temps la perception de l'orientation par ses principaux acteurs. Le rapport s'appuiera dans cette perspective sur un questionnaire diffusé à 660 lycéens et apprentis bretons, mais également sur les auditions réalisées dans quelques établissements. Dans un second temps, ce chapitre s'interrogera sur les sources d'information dont dispose l'élève en Bretagne et sur leur pertinence.

1. L'orientation, une démarche partagée par plusieurs acteurs

L'orientation est une démarche partagée par plusieurs acteurs : l'élève et sa famille, l'environnement éducatif et divers partenaires extérieurs à l'Education nationale. La coordination des actions de ces différents acteurs est un des facteurs importants d'une politique d'orientation efficace.

1.1. L'orientation, vécue par l'élève

Au cours de l'adolescence, les intentions d'orientation de l'élève évoluent à chaque stade de son développement (§1.1.1). Le CESR, dans le cadre de cette étude, a décidé d'interroger des lycéens et apprentis bretons sur la façon dont ils vivent cette orientation (§1.1.2).

1.1.1. Des intentions d'orientation qui évoluent au cours de la scolarité

La construction d'une identité professionnelle est un processus qui dépend ⁴⁹:

- Du niveau de développement de l'individu et de la construction de son identité : sa maturité intellectuelle, psychosociale, ses expériences, sa motivation sont autant de facteurs qui varient selon l'âge et selon les individus.
- Des influences du contexte dans lequel se trouve l'individu : la famille, l'école, l'offre locale de formation et d'emploi, les camarades, les activités associatives du jeune et de ses parents, les stéréotypes sociaux véhiculés par l'ensemble de la société vont influencer sur les intentions d'orientation des individus.

Il est donc difficile de fixer un âge "idéal" auquel devraient s'effectuer les choix d'orientation. Néanmoins, il est possible de décrire schématiquement l'évolution des intentions d'orientation au cours de l'adolescence⁵⁰ :

⁴⁹ Audition de mme Valérie GRUMETZ par la commission "Formations, enseignements supérieur" le 13 juin 2005.

⁵⁰ *Ibid* et Audition de M. Thierry BOY par la commission "Formations, enseignements supérieur" le 16 janvier 2006.

- Au début du collège : "*Je veux devenir vétérinaire, archéologue, pompier !*". Les intentions d'orientation s'expriment par accumulation de détails, par l'utilisation de verbes émotionnels (j'aime, j'adore). Elles sont guidées par l'imaginaire. On observe à cet âge une grande dépendance aux valeurs et aux motivations familiales, mais aussi une forte sensibilité aux stéréotypes sociaux, en particulier ceux liés au sexe ou au prestige accordé à certains métiers.
- A la fin du collège : "*Je veux devenir puéricultrice, mécanicien auto, ...créateur de jeux vidéo !*". A cet âge, on observe une plus grande maturité intellectuelle et affective, mais également une plus grande distance face aux influences extérieures. L'élève désire se construire de nouvelles valeurs en opposition avec celles des adultes, mais en cherchant à adhérer à celles de son groupe de copains. A cet âge, il souhaite s'affirmer dans son identité sexuelle et de ce fait ses choix d'orientation sont très stéréotypés quant au genre.
- Au lycée : "*Je veux travailler dans le social, la communication, l'humanitaire, les métiers d'art...*" : A ce stade, l'élève est à la recherche de son identité, de son propre système de valeurs. Les stéréotypes liés au sexe et au prestige des professions perdent de leur influence. L'opposition à la famille évolue vers un désir d'autonomie, d'indépendance. C'est aussi la période des choix à l'essai : on explore, on se teste, mais les choix ne sont pas irrévocables. On observe une volonté de s'exprimer de l'adolescent, il considère l'activité professionnelle comme pouvant lui permettre de "se réaliser".
- A l'entrée à l'université, dans la période de transition vers l'âge adulte : A ce stade, l'individu arrive à planifier son avenir dans la durée. Il arrive à confronter la représentation qu'il a de lui et celle qu'il a des différentes professions. Il accepte de renoncer à certains de ses rêves, de ses idéaux. Il révisé ses premiers projets, ses premières ambitions, il prend en compte les difficultés d'insertion.

Chacune de ces étapes est importante, c'est pourquoi le choix d'orientation doit être conçu comme un processus. Il est donc important qu'il ne soit pas trop précoce.

1.1.2. Un regard de lycéens et d'apprentis bretons sur leur orientation

Afin de connaître l'appréciation de lycéens et apprentis sur leur orientation, le CESR de Bretagne a réalisé un questionnaire entre octobre et décembre 2005 (cf annexe 2.A) diffusé en partie par la Commission "*Orientation professionnelle et vie lycéenne*" du Conseil régional des jeunes de Bretagne, auprès de 660 lycéens et apprentis bretons (enseignement public et privé sous contrat)⁵¹.

Ce questionnaire n'a pas pour ambition de décrire la réalité de l'orientation des jeunes en Bretagne. En effet, d'une part, il s'agit de l'appréciation que

⁵¹ Etant donné le mode de diffusion du questionnaire choisi, les étudiants n'ont pas été intégrés dans ce travail.

les lycéens et apprentis portent sur leur orientation et non forcément de la façon dont elle s'opère en réalité. Ainsi, certains paradoxes apparaîtront lors de l'analyse de ce questionnaire : la totale absence de perception de la dimension sociale de l'orientation (rôle du milieu social familial). D'autre part, celui-ci a été fortement dépendant des suites données à cette sollicitation dans les différents lycées ou centres de formation contactés. En conséquence, la population qui a répondu à ce questionnaire n'est pas représentative de celle observée en Bretagne. Ainsi, par exemple, les lycéens des filières technologiques qui ont répondu à ce questionnaire sont plus nombreux que ceux des filières générales (55 ou 45%), alors que ces proportions sont inversées dans la population lycéenne en Bretagne. De même, les jeunes filles sont sur-représentées. C'est pourquoi l'analyse de ce questionnaire n'a pu s'effectuer qu'en prenant quelques précautions. L'intégralité de cette analyse et les établissements ayant répondu à cette sollicitation figurent en annexe du rapport (Annexe 2.B).

- **Des projets professionnels plus affirmés pour les apprentis.**

A la question portant sur leur projet professionnel, la majorité des lycéens et apprentis affirment avoir un projet professionnel précis :

Votre projet professionnel	
J'ai un projet ou des projets professionnels précis	61,5 %
Je n'ai pas de projet professionnel, mais je sais vers quelles études je vais m'orienter	23,9 %
Je n'ai pas de projet professionnel, et ne je sais pas encore vers quelles études je vais m'orienter	14,6 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

Néanmoins des différences tenant au type d'établissement, à l'âge et au sexe apparaissent.

Identification d'un projet professionnel en fonction du type d'établissement

	LEGT		LP	CFA
	Cycle général	Cycle technologique		
J'ai un ou des projets professionnels précis	46,1 %	60,3 %	72,6 %	75,6 %
Je n'ai pas projet professionnel précis, mais je sais vers quelles études m'orienter	33,1 %	27,4 %	13,2 %	20,0 %
Je n'ai pas de projet professionnel précis et je ne sais pas encore vers quelles études m'orienter	20,8 %	12,3 %	14,2 %	4,4 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

On observe "logiquement" que ce sont les apprentis, déjà entrés dans un cursus professionnalisant et "fermé", qui affirment avoir un projet professionnel clair, puisque c'est également la visée de l'enseignement qu'ils poursuivent. En revanche, les lycéens des filières générales sont ceux qui présentent le projet professionnel le moins abouti. Ce constat n'est guère surprenant puisqu'ils n'ont pas vocation à le faire, évoluant dans un cursus par définition "ouvert".

Ce tableau en fonction de l'âge des personnes interrogées confirme que les intentions d'orientation s'affirment avec l'âge des jeunes et s'inscrivent bien dans un processus évolutif.

Identification d'un projet professionnel selon l'âge

	15-17 ans	18-19 ans	20 ans et plus
J'ai un ou des projets professionnels précis	57,4 %	64,9 %	77,8 %
Je n'ai pas projet professionnel précis, mais je sais vers quelles études m'orienter	26,4 %	21,3 %	15,6 %
Je n'ai pas de projet professionnel précis et je ne sais pas encore vers quelles études m'orienter	16,2 %	13,8 %	6,7 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

Les filles ont en moyenne un projet professionnel sensiblement plus affirmé que les garçons. Ce résultat confirme les études existantes sur le sujet. Une étude de l'INSEE (2003)⁵² souligne en effet qu'elles possèdent généralement des projets plus ambitieux que les garçons, même si ces derniers sont tempérés par les choix d'orientation (métiers plus "littéraires" que scientifiques).

Identification d'un projet professionnel selon le sexe

	Féminin	Masculin
J'ai un ou des projets professionnels précis	65,9 %	53,6 %
Je n'ai pas projet professionnel précis, mais je sais vers quelles études m'orienter	21 %	28,9 %
Je n'ai pas de projet professionnel précis et je ne sais pas encore vers quelles études m'orienter	13,1 %	17,4 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

⁵² DJIDER Z, MURAT F, ROBIN I, 2003, "Motivations et performances scolaires, les filles creusent l'écart", *INSEE Première*, n°886.

- **Des élèves globalement satisfaits de leur orientation.**

79,2 % des élèves s'estiment satisfaits de leur orientation actuelle. Ce résultat peut s'expliquer par une vision très immédiate de la décision d'orientation. En effet, ils assimilent peut être cette question à la dernière décision du conseil de classe les concernant. Ces pourcentages pourraient être ainsi rapprochés des taux de passage et de redoublement observés. Néanmoins, cette satisfaction signifie-t-elle que cette orientation a toujours été choisie ? Elle n'exclut pas parfois une certaine résignation. On n'observe pas de différence significative de satisfaction selon les types d'établissement (annexe 2.B). Les apprentis sont les plus satisfaits (83.7%). En revanche, selon les filières, de fortes disparités apparaissent. Les élèves de lycée professionnel suivant des études de commerce/vente (57.1%), métiers de la mode (62.5%) sont moins satisfaits que leurs collègues. Concernant les apprentis, les sections production alimentaire (37.5%) et environnement/propreté (0%...) montrent une forte déception quant à leur orientation.

Votre orientation actuelle, vous en êtes	
Très satisfait	28,9 %
Satisfait	50,3 %
Peu satisfait	16,7 %
Pas du tout satisfait	4,2 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

Concernant les sources d'insatisfaction, différentes explications sont avancées :

Si vous n'êtes pas satisfaits, pourquoi ?	
Je ne m'attendais pas à ce contenu	47,5 %
Autre raison (choix par défaut, manque d'information sur les filières possibles)	20,9 %
Le manque de place dans la section souhaitée	20,3 %
Je n'ai pas choisi cette section	19 %
Des lieux de formation trop éloignés	17,1 %
Des formations trop chères	8,9 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

Près de la moitié des 158 jeunes qui ont répondu à cette question cite comme 1^{ère} source d'insatisfaction "je ne m'attendais pas à ce contenu". Cette déception concerne principalement les orientations en filières professionnelles. Certains jeunes, notamment en métiers de la mode avaient une autre représentation des enseignements dispensés dans cette filière. Ce constat pose la question de la qualité de l'information dont ils disposent lors de leur orientation, notamment à l'issue de la classe de 3^{ème}.

- **Le redoublement, apparemment non vécu comme une sanction**

Le pourcentage d'élèves ayant déjà redoublé dans la population interrogée (58%) se répartit de la façon suivante selon la filière suivie :

% de élèves ayant déjà redoublé en fonction type d'établissement

LEGT	Filières générales	33 %
	Filières technologiques	55,5 %
Lycées professionnels		76,3 %
CFA		86,7 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

Les apprentis ont généralement eu un parcours plus chaotique avant leur arrivée en centre de formation.

Leur appréciation sur ce redoublement semble assez positive :

Comment jugez-vous ce redoublement ?	
Très utile	18,9 %
Utile	40,8 %
Inutile	33,9 %
Néfastes	6,4 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

Néanmoins, est-ce une réelle conviction ou est-ce de la résignation suite à la décision du conseil de classe ? Les études réalisées sur l'opportunité du redoublement sont souvent assez partagées sur le sujet. D'une manière générale, il peut traduire une incapacité à traiter la difficulté scolaire de la part de l'équipe pédagogique. De plus, à un stade précoce (primaire, collège), il est souvent dommageable pour l'élève, il ampute ses chances de réussite postérieure pour diverses raisons : perte de confiance et de motivation de l'élève, moindre ambition des parents et probablement des enseignants pour la poursuite de ses études. L'académie de Rennes présente de ce point de vue des taux de redoublement, au collège, supérieurs à la moyenne nationale. L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes réalisée en 2000 par le ministère de l'Education nationale⁵³ pointe les risques de cette "stratégie": "*Dans le contexte de l'académie, est-il un élément favorable à la réussite? N'induit il pas néanmoins des comportements de résignation et des ambitions limitées ?*". Au lycée, les conséquences sont peut être plus discutables puisque l'élève est plus mature (le redoublement le déstabilise moins) et ce redoublement peut lui permettre d'intégrer une filière qui lui était initialement refusée. Cette "stratégie" se retrouve dans les remarques inscrites dans les questionnaires. Les élèves les moins satisfaits de leur redoublement sont les élèves

⁵³ Ministère de l'Education nationale, 2000, *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes*.

ayant intégré l'enseignement technologique, leur redoublement ne leur ayant pas permis de rester en filière générale.

- **La famille, principale source d'information pour s'orienter**

Lorsqu'un classement des principales sources d'information pour s'orienter est demandé à partir de 8 propositions, c'est la famille qui arrive en tête des réponses :

Quelles sont vos principales sources d'information ?	
1.	La famille
2.	Internet
3.	Les organismes d'information (CIO, CRIJ etc...)
4.	Les amis
5.	Les forums, salons
6.	Les médias
7.	Les enseignants
8.	Le COP de l'établissement

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

Il est à noter que les conseillers d'orientation psychologues (COP) des établissements arrivent en dernière position. Ce résultat est à ce stade à pondérer car dans l'enseignement privé, il n'y a pas de COP. Néanmoins, beaucoup d'élèves ont fréquenté les deux types d'établissement, public et privé, et peuvent quand même porter un jugement sur leur apport. Le classement de la famille en première position confirme leur influence sur les choix d'orientation des élèves⁵⁴. Ces résultats peuvent être confortés par une étude menée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'éducation nationale sur le vécu des phases d'orientation en fin de 3^{ème} et de 2^{nde}⁵⁵. Il apparaît dans cette étude que les élèves sont très satisfaits de l'information transmise par leur famille et moins par celle des conseillers d'orientation psychologues et des enseignants.

225 réflexions et propositions ont été faites par les élèves interrogés sur ce thème de l'information :

Réflexions	
Manque d'information	24 %
- sur les métiers, études post-bac, programmes	18,7 %
- sur les filières professionnelles, techniques et l'apprentissage	5,3 %
Manque d'information de la part des enseignants	18,7 %
Manque de documentation (presse, logiciels)	7,1 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

⁵⁴ Ce point sera développé dans le paragraphe 1.2 et dans la troisième partie de l'étude.

⁵⁵ Ministère de l'Éducation nationale, 2005, " Le vécu des phases d'orientation en fin de 3^{ème} et de 2^{nde}", *Education&Formations*, n° 72.

Les élèves interrogés estiment manquer d'information sur les formations existantes, le contenu des programmes et les poursuites d'études dans l'enseignement professionnel. Ce constat rejoint les remarques formulées par les élèves de lycées professionnels rencontrés par le CESR lors de différentes auditions en établissements⁵⁶. En effet, à la fin du collège, les enseignants n'ont pas toujours une bonne connaissance des nombreuses filières professionnelles (contenus des enseignements et débouchés), et de ce fait peuvent se retrouver un peu démunis pour les orienter.

Propositions	
Instaurer des heures consacrées à l'orientation (vie de classe, échanges avec les enseignants, déplacements aux salons, CIO)	10,7 %
Présence d'un COP dans les établissements privés	8,4 %
Favoriser les forums	8 %
Favoriser les stages	7,6 %
Faire intervenir des professionnels	7,1 %
Multiplier les rencontres avec les COP de l'établissement (manque de disponibilité)	3,6 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

La première proposition souligne un des principaux dilemmes auxquels doivent faire face les enseignants : le respect d'un programme chargé au lycée et leur devoir de contribuer à donner des compétences à leurs élèves pour s'orienter. Ce second objectif est souvent délaissé au profit du premier. La recherche d'échanges, de contact, est manifeste avec la demande de participation à des forums, à la rencontre de professionnels. Dans la suite de cette étude, ces propositions feront l'objet d'une discussion. Il sera souligné que leur efficacité suppose certains préalables (préparation, sélection des intervenants).

- **L'importance des résultats scolaires sur les choix d'orientation futurs**

A la question, "quelle importance ont ces différents facteurs sur vos choix d'orientation futurs", les élèves interrogés répondent :

⁵⁶ Notamment les lycées professionnels Jean Guéhenno et Saint-Joseph de Fougères, auditions réalisées le 17 octobre 2005.

	Très important	Important	Moyennement important	Aucune importance
Résultats scolaires	49,5	39,7	9,3	1,6
Passions	42,5	39	15,6	3
La situation de l'emploi	28,7	49,8	17,2	4,3
La rémunération des métiers	26,6	48,8	21,1	3,5
Le coût des études	22,6	36,3	28,7	12,3
L'information transmise par les professionnels de l'orientation	17,7	45,2	28,9	8,3
La localisation des formations	14,8	40,2	27	18,1
L'image des métiers	10	27,9	34,7	27,4
Les médias	8,3	26,6	41,5	23,6
L'origine sociale de mes parents	5,6	14,2	22	58,3
Les souhaits de mes parents	3,9	15,4	39,7	41
L'influence de mes amis	2,6	15	41,1	41,3

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

Un tel classement déclaratif mériterait une analyse critique. On note par exemple une large sous-estimation des effets de l'origine sociale des parents. Néanmoins, il apporte des éléments de réflexion intéressants sur la perception des élèves.

Ainsi, les résultats scolaires jouent selon eux un rôle déterminant dans les choix d'orientation pour 89% des jeunes interrogés. Lorsque l'on opère une différenciation sexuée, il en ressort que filles et garçons adoptent ce même point de vue dans les mêmes proportions. Les résultats scolaires apparaissent aux lycéens de l'enseignement technologique encore plus importants qu'ils ne le sont pour les apprentis, puisque 91,6% d'entre eux mettent en avant ce facteur contre 82,2%. Cette première place des résultats scolaires montre l'intériorisation des règles du jeu scolaire par les élèves.

81,5% des jeunes estiment que leurs passions constituent un facteur essentiel dans leurs intentions d'orientation. Ce taux varie sensiblement chez les plus âgés qui y accordent une place plus grande (93,3%).

L'importance de la situation de l'emploi est soulignée chez 78,5% des jeunes. Des écarts de jugement sont néanmoins perceptibles selon les filières empruntées, l'âge et le sexe. Ainsi, si ce jugement est valable pour la quasi totalité des filières, il est mitigé pour les secteurs de l'esthétique et des transports logistiques. De même, son

importance augmente avec l'âge, 93% des plus de 20 ans y accordent une importance contre 75% des moins de 20 ans. Enfin, les filles se déclarent plus sensibles à ce critère (82% d'importance contre 72% pour les garçons). Cela peut résulter d'une prise de conscience de leur plus grande fragilité en matière d'insertion professionnelle que les garçons.

La rémunération des métiers est un facteur que 75,4% des élèves interrogés estiment important. Son intensité varie sensiblement avec l'âge, 86,7% pour les plus de 20 ans (74% pour les moins de 20 ans) et selon le type d'établissement fréquenté : 84,4% pour les apprentis, 74,5% pour les lycéens des enseignements technologique, général et professionnel. L'importance de la rémunération est un facteur qui a également souvent été mentionné lors des auditions réalisées en établissements.

62,8% des jeunes disent attacher une importance à l'information transmise par les professionnels de l'orientation. Cette opinion reste inchangée quelque soit le genre, le type d'établissement fréquenté ou l'âge.

59% des jeunes estiment que le coût des études a une influence sur leur choix d'orientation. Garçons et filles ont la même opinion, mais dans des proportions légèrement différentes. Les filles sont plus sensibles en la matière que les garçons (62,8% contre 52%). A l'inverse, les apprentis se distinguent en affirmant accorder peu ou pas d'importance au coût des études (71,1%). Cela peut s'expliquer en partie par le fait qu'ils soient rémunérés⁵⁷.

Selon un peu plus de la moitié des jeunes (55%) la localisation des formations joue un rôle non négligeable dans leurs intentions d'orientation. Ce taux est à proportion égale quelque soit l'âge, le sexe et le type d'établissement fréquenté. Cependant on observe une variante selon le département dans lequel se situe l'établissement fréquenté par le jeune. Ainsi les jeunes finistériens accordent une place plus grande à la localisation des formations que les autres.

Etonnamment, l'image des métiers et les médias ne semblent pas avoir une forte influence, puisque respectivement seuls 37,9% des jeunes pour le 1er et 34,9% pour le 2ème déclarent y attribuer une importance. Cependant, les apprentis ont un avis partagé quant à l'image des métiers dans leur choix d'orientation : 48% lui accordent une importance. Ce résultat est néanmoins à nuancer car l'influence des médias n'est naturellement pas toujours consciente.

La majorité des jeunes disent ne pas attacher d'importance ou peu aux souhaits de leurs parents (80,5% en moyenne). Ce résultat pourrait paraître contradictoire avec le fait que la famille soit citée comme source principale d'information, néanmoins il convient de rappeler que, comme l'a présenté le paragraphe 1.1.1, au lycée, l'adolescent revendique une certaine autonomie vis-à-vis des décisions de ses parents. Elle transparaît donc à travers cette réponse, ce qui ne signifie pas que la famille ne joue aucun rôle dans les faits⁵⁸. D'ailleurs, les jeunes de plus de 20 ans sont plus nombreux à être attentifs aux souhaits de leurs parents (33,3% d'entre eux admettent y accorder une importance contre 18,3 % pour les moins de 20 ans).

⁵⁷ Néanmoins pour certains d'entre eux, le coût des équipements peut être substantiel. Il est à noter que le Conseil régional de Bretagne attribue une aide à l'acquisition du premier équipement en lycée professionnel.

⁵⁸ Ce point fera l'objet d'une analyse plus approfondie dans la partie III de l'étude sur l'analyse des processus d'orientation.

L'influence des amis est affirmée comme l'élément le moins déterminant quant aux intentions d'orientation. Seule une minorité (17,6%) lui accorde un poids important. Même si filles et garçons partagent la même opinion, les garçons y sont plus sensibles (25% contre 13,5%). Ce résultat est également à nuancer un peu pour les motifs que ceux évoqués pour l'influence de la famille. Lors des auditions réalisées en établissements, l'influence des amis (par l'information qu'ils transmettent de part leur propre expérience, la volonté de ne pas en être séparé) semble plus importante que celle évoquée dans ces réponses.

- **Leurs propositions pour améliorer l'orientation :**

Les élèves interrogés affirment attendre beaucoup de l'école, et, en particulier, des enseignants et COP en matière d'échanges. Ils réclament une meilleure connaissance et information sur les métiers, par le biais notamment de stages, de forums, portes ouvertes, actions fortement sollicitées.

Quelles propositions feriez-vous pour améliorer l'orientation des jeunes ?	
Favoriser les stages	50,8 %
Favoriser les rencontres avec des professionnels	11,2 %
Favoriser les entretiens avec les Cop des établissements et enseignants	7,3 %
Favoriser les forums	6,0 %
Instaurer des heures consacrées à l'orientation : déplacements CIO, aide à la recherche, conseils	5,0%
Rencontrer d'anciens élèves, des jeunes de filières et établissements divers	3,6 %
Valoriser les formations technologiques, professionnelles et en apprentissage	3,3 %
Eviter les choix d'orientation trop précoce	1,6 %

Source : questionnaire diffusé par le CESR de Bretagne en 2005

En conclusion de ce questionnaire transmis à 660 lycéens et apprentis de Bretagne, il apparaît qu'à cette occasion une grande attente des élèves vis-à-vis de l'école. Ils regrettent principalement le manque d'information sur les formations, mais aussi sur les métiers. Ils semblent intérioriser les règles du jeu scolaire : peu d'avis négatifs sur le redoublement, orientation principalement guidée par les résultats scolaires. Néanmoins, il convient de rappeler que l'analyse de ce questionnaire ne restitue que le regard subjectif d'un échantillon de lycéens et apprentis bretons sur leur orientation et ce, même s'ils semblent recouper, sur certains points, un certain nombre d'analyses sur le sujet⁵⁹.

⁵⁹ Notamment une étude réalisée par le Conseil régional des jeunes avec la collaboration du LARES, à partir de l'analyse de 510 questionnaires diffusés auprès d'élèves, d'enseignants et de parents.

1.2. L'orientation, vécue par les familles

Les familles en Bretagne ont la réputation de croire fortement dans les valeurs transmises par l'école (§1.2.1). Elles restent néanmoins inquiètes sur la façon dont s'opère l'orientation. Elles se sentent parfois un peu exclues de ce processus (§1.2.2).

1.2.1. Des familles qui croient en l'école

Le chapitre 1 a souligné ce que certains auteurs⁶⁰ ont nommé de façon un peu emphatique, "le miracle éducatif breton" au cours du XX^{ème} siècle. En effet, alors que la Bretagne accusait un retard éducatif sévère jusqu'à la fin de la première guerre mondiale, elle est devenue une des premières régions de France en terme de scolarisation et de niveau de diplôme de ses habitants. Une des raisons invoquées pour expliquer cette transformation est la croyance forte des familles dans l'école. *"La situation de crise économique et de misère qui concerne alors la Bretagne fait que l'école devient plus qu'ailleurs un espoir pour s'en sortir et réussir dans la vie, acquérir une situation. Peu à peu, les populations se rendent compte que l'éducation peut permettre d'avoir un métier, et éventuellement un emploi stable, dans l'administration par exemple"*⁶¹.

Cet état d'esprit perdurerait encore aujourd'hui d'après un rapport du Ministère de l'Education nationale sur l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes⁶². La pré-scolarisation est très développée en Bretagne (1^{er} rang des régions françaises), parce que les familles croiraient particulièrement en l'école. Elles s'y investissent également particulièrement. Cet engagement ne se reflète pas forcément dans l'appartenance à des associations de parents d'élèves, mais dans le temps que les parents accordent au suivi de leur enfant. En effet, d'après ce rapport, les familles ne sont pas particulièrement associées sur le plan éducatif dans l'enseignement public (dans l'enseignement privé en revanche, elles ont un rôle plus actif, notamment en tenant des permanences du Bureau de Documentation et d'Information (BDI)).

Concernant le suivi des élèves, s'il est globalement jugé satisfaisant, il est cependant très variable selon les types d'établissements (lycées d'enseignements généraux et technologiques, lycées professionnels) et selon l'investissement des familles.

1.2.2. Des familles trop souvent démunies face à l'orientation de leur enfant

Différents facteurs permettent d'expliquer cet engagement inégal dans le suivi de l'enfant par sa famille :

⁶⁰ Jean OLLIVRO, 2005, "Le tournant éducatif breton", revue *ARMEN*, n°146.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² Ministère de l'Education nationale, 2000, *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes*.

- **L'orientation vécue comme une sanction ou une reconnaissance** : certains parents ont tendance à intérioriser l'échec ou la réussite de leur enfant⁶³. Ainsi les chefs d'établissements constatent que ce sont plus souvent les parents de "bons élèves" qui se déplacent lors des rencontres parents-enseignants⁶⁴. Les élèves en difficulté doivent faire face à une certaine solitude dans leur scolarité. Ils constatent également souvent un moindre investissement des parents dont les enfants sont scolarisés en lycée professionnel. Cette situation peut s'expliquer parfois par l'éloignement des lycées professionnels du domicile familial. De plus, ces parents estimeraient que le choix d'orientation est déjà réalisé, que l'accompagnement de leurs enfants n'est plus indispensable. Ils s'en remettent donc totalement pour leur suivi à l'équipe pédagogique du lycée professionnel. L'origine sociale des parents influe également sur leur proportion à rechercher ou non le contact avec les enseignants.
- **Des parents trop souvent perdus dans la complexité des systèmes de formation** : le désengagement des familles est également très souvent lié à la complexité du système éducatif⁶⁵. Les associations de parents d'élèves auditionnées par le CESR dans le cadre de l'étude (FCPE, PEEP, URAPEL) ont toutes souligné cette complexité où l'orientation ressemble à un véritable labyrinthe. Les familles sont d'abord généralement totalement perdues dans les dénominations des différentes filières qui de plus, changent régulièrement. Les bacs technologiques souffrent particulièrement de ce manque de lisibilité. Comment effectivement s'y retrouver facilement parmi les 8 bacs technologiques existants : STL (Sciences et Technologies de Laboratoire), STI (Sciences et Technologies Industrielles), STPA (Sciences et Technologies du Produit Agroalimentaire), SMS (Sciences médico-sociales) etc... La nomenclature des bacs professionnels est encore plus complexe et plus hermétique. La section matériaux souples est à cet égard assez révélatrice. Au premier abord, le rapprochement avec les métiers de la mode n'est pas évident. Au-delà de cette première barrière représentée par la dénomination et l'identification des formations, les familles se trouvent face à des enjeux stratégiques encore plus importants et sources d'inégalités fortes, selon qu'elles font parties des "familles d'initiées" ou non. En effet, la connaissance des options préférables pour entrer plus facilement dans une formation ou intégrer une "bonne classe", la connaissance du système de formation donnent à certaines familles un avantage indéniable dans l'orientation de leur enfant. Or cette connaissance est le plus souvent liée à l'appartenance socio-économique de la famille⁶⁶. Concernant le choix des options, nombre de familles se rendent compte que la seconde n'est pas réellement une seconde de détermination, mais qu'elle devient implicitement une entrée en spécialisation.
- **Des familles estimant subir l'orientation** : certains parents sont fatalistes estimant que *"l'orientation elle-même se fait dans le conseil de classe avec le professeur principal...c'est le chef d'établissement, les conseils de classe, les*

⁶³ Audition de Mme Madame Claudine DEROCHÉ, Présidente de Union Régionale des Associations de Parents d'Elèves (URAPEL) par la Commission "Formations, enseignement supérieur" le 13 septembre 2005.

⁶⁴ Audition de Mme REGNIEZ, proviseur, et de l'équipe pédagogique du lycée professionnel Jean Guéhenno de Fougères par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 17 octobre 2005.

⁶⁵ *Ibid* ; Audition de Mme Cariou proviseur, et de l'équipe pédagogique du lycée professionnel Saint-Joseph de Fougères par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 17 octobre 2005.

⁶⁶ Le rôle de la famille dans le processus d'orientation sera approfondi dans la 3^{ème} partie de l'étude.

*professeurs qui orientent les élèves en se fondant exclusivement sur les notes des élèves et leur capacité à l'abstraction...les structures comptent davantage que les souhaits des élèves et des familles..."*⁶⁷. Certains parents se sentent exclus des procédures d'orientation et souhaiteraient plus de transparence dans le fonctionnement du système (choix des options, des formations) et une plus grande mobilisation des enseignants, des conseillers d'orientation psychologues.

Les familles regrettent donc, d'une façon générale, de manquer d'informations sur l'organisation du système éducatif qui leur apparaît trop complexe (connaissance des formations, mais aussi des stratégies d'orientation), alors même qu'elles constituent un des acteurs principaux de l'orientation de leurs enfants.

1.3. La place de l'environnement éducatif dans la politique d'orientation

L'objet de ce paragraphe est de présenter les principaux acteurs du système éducatif impliqués dans la politique d'orientation et leur perception de leur démarche.

1.3.1. Un Rectorat adaptant la politique éducative nationale à la réalité régionale

Le Recteur met en application la politique éducative définie au niveau national en l'inscrivant dans la réalité régionale et dans le cadre académique⁶⁸. Il donne l'impulsion, prend les mesures nécessaires au fonctionnement du système éducatif (dans la limite des moyens humains dont il dispose), veille à la coordination de l'action des différents acteurs du système éducatif et s'assure de l'évaluation de cette action.

Chaque année, il arrête la structure pédagogique générale des établissements d'enseignement secondaire (et leur secteur de recrutement) en tenant compte du schéma prévisionnel des formations des collèges et des lycées, arrêté par la Région⁶⁹. Il est consulté par les collectivités territoriales et participe à la mise au point des programmes prévisionnels des investissements (arrêtés pour les collèges par le département et pour les lycées par la région), qui définissent la localisation des établissements, leur capacité d'accueil et le mode d'hébergement des élèves.

Il répartit entre ceux-ci les moyens d'enseignement. Il contrôle les conditions dans lesquelles sont utilisées les ressources attribuées aux établissements.

Le recteur est assisté pour les missions relatives à l'orientation du chef de service académique d'information et d'orientation, des inspecteurs de l'Education nationale chargés de l'information et de l'orientation, du délégué académique de

⁶⁷ Ministère de l'Education nationale, 2005, *le fonctionnement des services d'information et d'orientation*, Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale n°2005-101. Etude menée à partir d'entretiens réalisés dans 8 académies, dont celle de Rennes.

⁶⁸ Cf paragraphe §2.3.2 du chapitre 1 sur les priorités du projet académique 2003-2007 dans l'académie de Rennes.

⁶⁹ <http://www.ac-rennes.fr>.

l'enseignement technique et de la coordinatrice de la Mission d'Insertion Générale de l'Education Nationale (MGI).

L'organisation de l'enseignement agricole et maritime est sensiblement la même. Rappelons qu'il existe aussi des formations professionnelles en Bretagne qui sont complètement autonomes "écoles privées hors contrat", dont les filières et le développement éducatif ne sont pas soumis à un contrôle des ministères.

1.3.2. Le chef d'établissement, moteur de la politique d'orientation dans l'établissement

En matière d'orientation, le rôle du chef d'établissement, qu'il soit responsable d'un établissement public local d'enseignement (Education nationale, enseignement agricole et enseignement maritime) ou d'un établissement privé (sous contrat), se situe à différents niveaux.

- **La responsabilité du programme d'information et d'orientation dans le cadre du projet d'établissement** : il est tout d'abord responsable en lycée du programme annuel ou pluri-annuel d'information et d'orientation qui est intégré au projet d'établissement. En pratique, les méthodes sont très diverses selon les établissements.

Les auditions réalisées par le CESR dans divers établissements de Bretagne ont permis de constater que tous les établissements ne développent pas un projet d'établissement intégrant une politique globale d'éducation à l'orientation. En effet, la construction d'un projet d'établissement intégrant cette dimension nécessite de réussir à mobiliser l'ensemble de l'équipe éducative pour y travailler (professeurs principaux, professeurs, conseillers d'orientation psychologues, conseiller principal d'éducation, documentalistes, parents d'élèves ...).

Or, ce travail en équipe est souvent difficile à mettre en place pour diverses raisons. Tout d'abord, ces personnels ont souvent des divergences sur les approches à la fois éducatives et psychologiques de l'éducation à l'orientation. Ensuite, les chefs d'établissement regrettent souvent la difficulté qu'ils ont à trouver des enseignants volontaires pour assurer le rôle de professeur principal⁷⁰. Cette réticence de la part des enseignants s'explique notamment par leur sentiment de manquer de formation pour assumer une telle tâche, mais aussi le manque de temps pour s'y consacrer pleinement. Les programmes étant difficiles à respecter, ils préfèrent privilégier leur enseignement.

Néanmoins, certains établissements arrivent à mettre en place des projets d'établissements intégrant un travail sur l'orientation. Généralement trois types d'activités sont proposées dans les collèges, lycées d'enseignement général et

⁷⁰ Audition de M.JP LE BRIS, responsable pour l'Académie de Rennes du Syndicat National des Personnels de Direction de l'Education Nationale (SNPDEN), par la commission "formations, enseignement supérieur" le 22 novembre 2005 ; Audition de M.J.MEYNIEL, proviseur, et de l'équipe pédagogique du lycée général et technologique Auguste PAVIE à Guingamp, par la commission "formations, enseignement supérieur" le 11 octobre 2005.

technologique et lycées professionnels : des exercices spécifiques élaborés par des conseillers d'orientation psychologues (exercices sur papier alternant le travail individuel et le travail collectif), des actions d'information (analyse de métiers...) et des mises en contact avec les réalités professionnelles (mini stages, visites d'entreprises, rencontres avec des professionnels...).

Par exemple, un lycée des Côtes d'Armor veille ainsi à intégrer dans les calendriers des temps consacrés à l'orientation⁷¹. Les professeurs principaux sont très mobilisés sur le sujet. Un lycée professionnel d'Ille et Vilaine poursuit quant à lui deux objectifs majeurs dans son projet d'établissement : vérifier qu'il n'y a pas d'erreurs d'orientation et prévenir les décrochages⁷². Dans cette perspective, ce lycée professionnel travaille notamment en partenariat avec les collèges afin de faire connaître leurs formations et éviter les erreurs d'orientation en fin de 3^{ème}. Des mini-stages pour des élèves de 4^{ème} sont organisés, des journées portes ouvertes du lycées sont mises en place, des enseignants du lycée se déplacent dans les collèges.

- **Une responsabilité directe dans la procédure d'orientation de chaque élève :** le chef d'établissement intervient également directement au cours de la procédure d'orientation, qui s'effectue sous sa responsabilité (cf § 3 du chapitre 1).

En effet, en classes de 6^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, il détient de droit la décision finale concernant l'orientation de l'élève. Les chefs d'établissement sont conscients de la difficulté pour les familles d'effectuer des choix d'orientation en fin d'année, la procédure leur apparaissant précipitée⁷³. Néanmoins, les marges de manœuvre des chefs d'établissement sont relativement limitées, le calendrier scolaire imposant un rythme soutenu. Ce calendrier scolaire est en effet contraint par différents facteurs : les examens, la détermination de la carte scolaire, les commission de mutation des personnels enseignants et l'inscription des affectations sur le logiciel académique PAM.

1.3.3. Les conseillers d'orientation psychologues : un positionnement ambigu et des missions complexes

Les conseillers d'orientation psychologues sont des acteurs importants du processus d'orientation. Néanmoins, ils sont souvent les premiers visés sur les défaillances de l'orientation dans le système scolaire. C'est pourquoi le rapport s'attardera un peu plus sur ces acteurs.

- **Des professionnels formés :** les conseillers d'orientation psychologues (COP) sont des personnels de l'Education Nationale, ils doivent être titulaires d'une licence en psychologie ou d'un diplôme équivalent pour se présenter au concours externe,

⁷¹ Audition de M.P. LE FAOU, proviseur, et de l'équipe pédagogique du lycée général et technologique Notre Dame à Guingamp, par la commission "formations, enseignement supérieur" le 11 octobre 2005.

⁷² Audition de Mme REGNIEZ, proviseur, et de l'équipe pédagogique du lycée professionnel Jean Guéhenno de Fougères par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 17 octobre 2005.

⁷³ Audition de M.JP LE BRIS, responsable pour l'Académie de Rennes du Syndicat National des Personnels de Direction de l'Education Nationale (SNPDEN), par la commission "formations, enseignement supérieur" le 22 novembre 2005.

principale voie pour accéder à cet emploi⁷⁴. Les lauréats suivent ensuite une formation de deux ans notamment en psychologie du conseil en orientation, leur permettant d'appréhender l'élève dans sa complexité, mais aussi un stage en économie (un stage d'un mois en entreprise est obligatoire). Il est à noter, dans ce domaine, une vraie spécificité française. Dans beaucoup d'autres pays, l'accès au métier de conseiller d'orientation psychologue n'est pas réglementé⁷⁵. Cette différence s'explique par le fait que dans les autres pays européens, le COP est, le plus souvent, en même temps un enseignant du secondaire, qui fait donc partie du personnel de l'école. Il consacre selon les pays entre 20% et 50% de son temps à l'orientation. Il suit une formation de quelques semaines et au mieux de quelques mois à l'orientation professionnelle. Dans l'enseignement supérieur, une petite différence apparaît dans ces pays. Il n'est pas rare que les fonctions d'orientation soient réparties entre des personnels relevant de différentes fonctions administratives (bureau des relations internationales, centre de conseil aux étudiants, syndicat étudiant...). Ces différents personnels n'ont que très peu ou pas du tout de formation spécifique formelle.

- **Une définition législative des missions des COP très large** : les missions des conseillers d'orientation psychologues relèvent du décret du 20 mars 1991 relatif au statut des directeurs de CIO et des conseillers d'orientation psychologues. Ce décret s'inscrit dans le cadre de l'application de la loi du 10 juillet 1989 relatif à la loi d'orientation sur l'éducation qui spécifie notamment les compétences des COP. D'autres textes officiels, telles les circulaires du 25 février 1980 sur l'organisation des activités des services d'orientation et de 1996 relatives à la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation contribuent à fixer les missions des COP.

La seule mission relevant en propre au COP est d'informer les élèves et leurs familles: *"Les COP assurent l'information des élèves et de leur famille. Ils contribuent à l'observation continue des élèves, ainsi qu'à la mise en œuvre des conditions de leur réussite scolaire. Ils participent à l'élaboration ainsi qu'à la réalisation des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants en formation initiale afin de satisfaire au droit des intéressés au conseil et à l'information sur les enseignements et les professions."* (Décret du 20 mars 1991). Les autres missions définies dans les différents textes officiels évoquent une participation ou un concours à différentes actions, sans en préciser le degré d'importance⁷⁶. Si l'on se réfère à l'ensemble de ces textes, les conseillers d'orientation psychologues doivent : répondre à toute sollicitation des jeunes et de leur famille sur leur territoire d'affectation ; informer sur les études, les formations professionnelles, les qualifications et les professions afin de favoriser l'insertion sociale et professionnelle du jeune ; écouter et conseiller en entretien individuel la personne ; observer et analyser les transformations du système éducatif et les mutations sur le marché du travail afin d'informer les élèves et les équipes éducatives ; organiser des échanges et des concertations avec leurs partenaires du système éducatif (parents, décideurs locaux, branches professionnelles...), informer

⁷⁴ En 2004, on comptait 110 admis au concours externe, 10 en interne et 15 pour le concours professionnel sur l'ensemble du territoire national. Ces effectifs sont en baisse.

⁷⁵ Audition de M.JP CARTIER par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006.

⁷⁶ Ministère de l'Education nationale, 2005, *le fonctionnement des services d'information et d'orientation*, Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale n°2005-101.

et conseiller les adultes (dans le cadre de la VAE ou d'une reconversion par exemple). Cette multiplication des tâches potentielles incombant aux COP crée des attentes fortes chez leurs interlocuteurs. " *Les attentes des uns et des autres, au regard des compétences et des préférences des personnels eux-mêmes, donnent l'impression que tout est à faire et que, puisque tout ne peut être fait, rien n'est fait. La mission confiée par le Ministre aux inspections générales ne peut éluder ce problème, responsable en grande partie du malaise du corps et de son image essentiellement négative*"⁷⁷.

A cette multiplication des missions incombant aux COP s'ajoute un manque de pilotage national. En effet, il n'y a pas eu au niveau national de hiérarchisation de ces priorités et de lignes directrices dégagées. De même l'évaluation des besoins en personnel pour mener à bien ces différentes missions n'a jamais été menée par le Ministère de l'Éducation nationale. Dans l'académie de Rennes, des orientations globales ont été proposées dans le passé, mais elles n'ont pas permis d'aboutir à un texte de référence académique sur le sujet. On peut donc espérer que la mise en place de la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances) contribue à mieux définir les objectifs assignés aux CIO au niveau national.

- **Les contraintes et les avantages d'une activité éclatée dans divers lieux** : les COP partagent leur temps de travail entre le CIO et les établissements. Cette répartition est variable selon les CIO, mais s'établit en moyenne à 55% dans les établissements et 45% dans les CIO pour l'académie de Rennes. Elle est définie par le Directeur de CIO en partenariat avec les chefs d'établissement, et suivant la zone d'activité du CIO (très urbaine ou rurale). En effet, en zone rurale, la priorité peut être donnée à une plus grande présence des Cop dans les établissements éloignés du CIO. Le nombre d'élèves suivis (établissements scolaires, universités, établissements pour handicapés) s'élève en moyenne à 1350 élèves répartis sur 3 établissements par chaque conseiller⁷⁸. En 2004-2005, les CIO de Bretagne ont réalisé plus de 200 000 actions (entretiens ; actions collectives auprès des jeunes, des équipes éducatives, des parents, des partenaires ; co-construction de forums métiers etc). Il est à noter que les COP n'interviennent pas dans les établissements privés (ce qui est la source de regret de la part des lycéens interrogés par le CESR dans son questionnaire), ni dans les lycées de l'enseignement agricole et maritime. Néanmoins, ces lycéens peuvent les solliciter dans les CIO. Cette répartition "éclatée" du travail des COP est probablement une des sources de l'insatisfaction dont font part les autres acteurs qui sont leurs partenaires. Néanmoins, leur nombre insuffisant ne peut être dissocié de ce constat.

Cependant, du point de vue des COP, intervenir sur plusieurs niveaux de scolarité et dans des établissements différents leur permet :

- Une connaissance très fine et concrète du fonctionnement des établissements, notamment concernant l'orientation des élèves, mais aussi les diverses modalités de prise en charge des élèves dans leur diversité.
- Un suivi du jeune du collège en lycée ou lycée professionnel.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Audition de la Directrice et des conseillers d'orientation psychologues du CIO de Brest, par la commission "formations, enseignement supérieur" le 27 juin 2005.

- **Une vision parfois critique du travail des COP** : la partie du travail des COP la plus critiquée concerne leur travail en établissement. Les COP interviennent suivant des modalités variables, soit auprès des chefs d'établissements (élaboration d'un programme d'information et d'orientation), soit auprès des équipes éducatives (mise en place d'actions en commun, commission de suivi des élèves en difficultés, conseils de classe, ...), soit auprès des élèves (travail de groupe sur l'orientation, entretiens...). A ce propos, de nombreuses familles regrettent que chaque élève ne bénéficie pas systématiquement d'un entretien individuel chaque année consacré à son orientation, notamment lors des grandes étapes de l'orientation. Néanmoins dans les faits, étant donné le nombre d'élèves que doit suivre un COP, cela semble difficilement réalisable. D'autant plus qu'en pratique, ce sont les élèves qui ont souvent le moins de difficultés qui sollicitent des entretiens⁷⁹. Les élèves, quant à eux, s'estiment mal informés, ne savent pas pour certains qu'ils ont la possibilité de rencontrer un COP en établissement⁸⁰. Les chefs d'établissements regrettent pour leur part le peu de temps passé par les COP dans les établissements, qui ne leur permet pas de les associer suffisamment à la politique mise en place. De ce fait, très souvent, les chefs d'établissement et le COP définissent des priorités d'action : travail auprès des jeunes les plus en difficultés par exemple, afin de tirer au mieux profit du temps de présence du COP. Concernant le travail en CIO, celui-ci semble mieux apprécié, même si l'on peut observer une méfiance de certains élèves, soupçonnant les COP de vouloir "remplir" des sections. Ils auront parfois davantage confiance en des partenaires extérieurs à l'Education nationale (CRIJ, salons, revues...)⁸¹.

- **Le statut ambigu des CIO en France** : les personnels sont fonctionnaires d'Etat, mais le financement des CIO (locaux et fonctionnement) est assuré soit par les collectivités territoriales (Conseils généraux), soit directement par l'Etat. En Bretagne, la moitié des CIO est financée par les Conseils Généraux, l'autre moitié par le Rectorat. De plus, ce ne sont pas des établissements (au sens juridique comme les EPLE) mais des « services extérieurs » des Inspections Académiques. Cette situation complexe ne permet pas un positionnement clair des CIO en Bretagne, par rapport à leurs partenaires. Les lois de décentralisation successives n'ont pas éclairci le statut des CIO.

- **La répartition des CIO sur le territoire régional breton** : 25 CIO (composés de 158 conseillers d'orientation psychologues et directeurs de CIO) maillent le territoire breton. Leur répartition relève de considérations historiques. En 1971, le décret du 7 juillet 1971 relatif à l'organisation des services chargés de l'information et de l'orientation a prévu la création d'un CIO par district scolaire. Néanmoins, si cette répartition recoupe à peu près le découpage des pays, celle-ci (voir figure 3) peut sembler un peu inadaptée désormais et ce, pour diverses raisons : des

⁷⁹ Audition des conseillers d'orientation psychologues du CIO de Brest, par la commission "formations, enseignement supérieur" le 27 juin 2005.

⁸⁰ Ministère de l'Education nationale, 2005, *le fonctionnement des services d'information et d'orientation*, Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale n°2005-101, auditions réalisées par la commission "formations, enseignement supérieur" en établissements.

⁸¹ Audition de M.Joël CRUSSON, journaliste à Ouest-France, par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006.

déplacements de populations ont eu lieu, l'offre de formation sur le territoire a également beaucoup évolué (créant de nouveaux besoins). Certains territoires semblent un peu dépourvus par rapport à d'autres (notamment en Ille et Vilaine).

Carte 1. Localisation des CIO en Bretagne



Source : Rectorat de l'académie de Rennes.

Concernant les Services Universitaires d'Information et d'Orientation (SUIO), il en existe un dans chaque université.

1.3.4. Des enseignants motivés, mais manquant généralement de temps et de formation pour les missions d'orientation

Le professeur principal, avec le soutien des autres professeurs de la classe est responsable de la mise en œuvre des activités d'éducation à l'orientation. Il engage une observation et un dialogue continu avec l'élève sur ses motivations, ses résultats scolaires et ses capacités. Il tient un rôle important lors des conseils de classe. Les pratiques sont diverses selon les professeurs principaux.

Au collège, le rôle du professeur principal est primordial. Le travail d'orientation doit commencer dès la classe de 5^{ème} en sensibilisant l'élève à ce niveau, à l'importance de savoir effectuer des choix. En classe de 4^{ème}, une découverte des métiers peut être mise en place. Un collège auditionné par le CESR⁸² organise en classe de 4^{ème}

⁸² Audition de Me O.BABU, principal du collège les Chalais et de Mme R.Le Gall, principale adjointe, par la commission "Formations, enseignement supérieur", le 13 février 2006.

pour les élèves les plus en difficulté, des stages en lycée professionnel, ainsi que des stages en entreprise. L'objectif est que les jeunes soient le moins possibles orientés par défaut dans une filière professionnelle qu'ils connaîtraient insuffisamment. L'option de découverte professionnelle durant 3 heures, en classe de 3^{ème}, concourt également à la poursuite de cet objectif. Néanmoins, on peut regretter que cette option ne s'adresse pas en pratique également aux "bons" élèves qui généralement ont déjà choisi une option (latin ou une langue vivante). En effet, la découverte des milieux et des réalités socioprofessionnelles constitue un des enjeux importants du collège. Elle doit être inscrite dans la politique et les projets d'établissement.

Un professeur principal en classe de seconde d'un lycée des Côtes d'Armor définit son rôle comme "*un facilitateur, une personne ressource, un éducateur au choix*"⁸³. Ainsi les "temps d'orientation", qui varient de 1h à 5h par mois suivant la personnalité de l'élève, se composent : *d'aides individualisées* pour accompagner l'élève en dehors du temps scolaire, *de rencontres avec les parents, de travaux spécifiques en classe, de comptes-rendus des conseils de classe* et *d'initiation de recherches au bureau d'information et d'orientation (BDI)* et d'un temps *d'évaluation*. Il accompagne également les élèves au salon Sup'armor, qui informe les élèves sur les formations et métiers. Si les bénéfices immédiats de ce salon ne sont pas toujours évaluables, il leur permet de s'interroger sur leur avenir ; c'est une étape complémentaire aux portes ouvertes dans les établissements d'enseignement supérieur.

Un de ses collègues, professeur principal de classe de terminale, définit sa pratique de l'orientation en 4 mots clés : *l'accompagnement* (dans la recherche d'informations sur les métiers), *l'individualisation* (travail plus important avec les élèves les plus indécis), *la culture de l'initiative* (l'objectif étant de responsabiliser l'élève en lui indiquant les démarches à suivre, mais en lui en laissant la responsabilité), *le choix personnel* (même si ce dernier ne correspond pas à ce que l'enseignant avait imaginé *a priori* pour lui).

Un autre professeur principal du même lycée, également en terminale S, impose dès le début de l'année un calendrier précis à ses élèves ; il demande dès la rentrée à chaque élève de se renseigner sur les domaines professionnels qui l'intéressent (écoles, débouchés, coût de la scolarité...). Fin octobre, chacun indique l'état d'avancement de son dossier (très variable selon les élèves) et analyse avec le professeur principal la pertinence et la faisabilité du dossier. En décembre est organisée une réunion avec les parents. En janvier, l'élève doit être théoriquement prêt à effectuer les démarches d'inscription qui commencent en février. Ce professeur principal insiste pour que chaque élève s'inscrive à l'université par précaution, même si cela ne constitue pas son choix premier. De même, il incite les élèves à constituer plusieurs dossiers dans plusieurs écoles. Il note que les discussions entamées collectivement ont généralement un impact important, notamment sur les élèves indécis et permettent de débloquer certaines situations. D'une manière générale, il constate que les jeunes ont besoin d'être rassurés sur

⁸³ Audition de M.P. LE FAOU, proviseur, et de l'équipe pédagogique du lycée général et technologique Notre Dame à Guingamp, par la commission "formations, enseignement supérieur" le 11 octobre 2005.

leurs choix "c'est le pari de la confiance réciproque entre l'élève et le professeur principal".

Lors des auditions réalisées dans le cadre de cette auto-saisine, les professeurs principaux et leurs collègues ont souligné plusieurs limites à leur action.

Tout d'abord, ils manquent de temps pour instaurer en classe de véritables "temps d'orientation"⁸⁴. Les programmes scolaires étant chargés, ils admettent devoir souvent faire passer en priorité leurs enseignements. De plus, lorsqu'ils organisent des actions en dehors du temps scolaire et bénévolement, elles ne rencontrent pas forcément une forte mobilisation de la part des lycéens (par exemple une rencontre avec des professionnels organisée un samedi).

De plus, ils se sentent parfois démunis pour parler d'orientation. Ils estiment manquer de formation pour le faire⁸⁵. Des professeurs principaux auditionnés ont indiqué qu'ils souhaiteraient que cela soit intégré à leur formation initiale et réactualisé par des modules de formation continue. Dans certaines académies (Versailles notamment), des initiatives sont prises par l'IUFM, qui intègre des modules de formation à l'orientation.

De plus, les professeurs se sentent parfois un peu en décalage avec les nouvelles filières mises en place, dont ils n'ont pas toujours une bonne connaissance. Ce sentiment rejoint un des reproches souvent formulés par les familles à leur rencontre, leur manque de repères sur les formations et les métiers.

1.3.5. Le Conseiller principal d'éducation, soutien à la construction du projet personnel de l'élève

Si le conseiller principal d'éducation ne possède pas le statut "d'expert" en termes d'orientation scolaire, sa présence dans l'établissement peut constituer un soutien à la construction du projet de l'élève. En effet, sa disponibilité (ce qui n'est pas toujours le cas du COP) et son statut plus neutre que celui de l'enseignant (l'élève se sent moins en position de jugement), peut lui offrir une position privilégiée. Il peut ainsi intervenir plus particulièrement dans le domaine de l'affirmation de soi en soutenant le projet de l'élève ou en l'incitant à s'investir dans les instances de décision (conseil de classe, commission vie scolaire...). Dans une démarche plus collective, le CPE peut développer des collaborations avec les établissements d'enseignement supérieur. Elles sont indispensables pour que les élèves évaluent les exigences requises par les différentes filières et connaissent leurs débouchés.

⁸⁴ *Ibid* et Audition réalisée au lycée général et technologique Auguste PAVIE, par la commission "formations, enseignement supérieur" le 11 octobre 2005.

⁸⁵ Le 1^{er} Ministre, Dominique de Villepin a annoncé en décembre 2005 qu'un cahier des charges de la formation des maîtres est en cours de rédaction et qu'il intégrera une formation obligatoire à l'orientation pour les nouveaux professeurs. De même, un grand service public de l'orientation devrait être créé pour septembre 2006.

1.3.6. Le médecin et l'infirmière scolaires, des acteurs déterminants pour dépister les difficultés entravant la scolarité⁸⁶

Le médecin est un des acteurs qui, par ses activités, peut être amené à donner un avis sur les intentions d'orientation de l'élève ou sur l'environnement qui conditionne ses choix.

- **Un médecin exerçant durant la quasi totalité de la scolarité du jeune (sauf le supérieur) :** le champ de compétence du médecin de l'Education nationale (qui peut être titulaire, vacataire ou contractuel) s'étend de la grande section de maternelle jusqu'à la fin de la scolarité dans le second degré. Ainsi, dès la maternelle, des dossiers manuscrits individuels sont constitués et sont détruits lorsque les élèves sortent du système scolaire. Personne n'a accès au dossier, sauf la justice, l'élève lui-même ou son médecin personnel sur demande expresse. Néanmoins, dès que la notion de danger est atteinte selon le médecin scolaire, le secret médical est levé.
- **Un nombre très important d'élèves sous leur responsabilité :** le secteur d'exercice du médecin scolaire est généralement défini par le secteur géographique du collège (proximité des écoles maternelles et primaires). Dans l'académie de Rennes, un médecin scolaire suit environ 5000 élèves.
- **Un exercice défini en fonction des priorités académiques :** le médecin scolaire doit respecter les priorités académiques définies en fonction de la géographie et de la structure sociale du territoire. Ainsi, selon les régions, les priorités académiques différeront ; une région où réside une forte population immigrée ne présentera pas les mêmes besoins que la région Bretagne par exemple. Dans l'académie de Rennes, les priorités sont les suivantes : la détection du risque de maltraitance, l'intégration des personnes en situation de handicap (aménagement des locaux, du matériel, des plannings), la contribution à la gestion des situations traumatisantes, mais aussi des préoccupations particulières à notre académie : les difficultés psychologiques et la consommation de cannabis. Elles connaissent une progression inquiétante, et situent la Bretagne en tête du suicide des jeunes et de la consommation de cannabis.
- **Une vigilance accrue pour les orientations en formation professionnelle :** les missions du médecin scolaire sont diverses ; outre ses activités cliniques auprès des élèves, il exerce une activité de conseiller technique en participant aux instances réglementaires en tant que membre désigné ou de droit (conseils de classes ...) et aux structures mises en place par les établissements ou les circonscriptions pour un meilleur suivi des élèves. Il est à noter qu'autrefois un bilan médical était obligatoire en classes de CM2, 6^{ème} et avant toute entrée en lycée professionnel. Désormais, en raison notamment du nombre important d'élèves répartis entre chaque médecin scolaire, ces derniers se concentrent sur les priorités académiques et les rendez-vous sont accordés sur demande. Néanmoins, les médecins scolaires sont très

⁸⁶ Audition de Mme C.LE POURCELET, médecin scolaire, par la commission "Formations, enseignement supérieur", le 16 janvier 2006.

vigilants sur les pathologies avant toute orientation en lycée professionnel en fin de 3^{ème}. Par exemple, en cas de daltonisme, des études d'électrotechnicien seront naturellement déconseillées. Lorsqu'un doute s'immisce sur une aptitude, un stage peut être conseillé en concertation avec le conseiller d'orientation psychologue. C'est l'intérêt notamment des stages en 3^{ème}, car des stages d'aptitude aux machines peuvent être réalisés.

Si un problème médical spécifique est détecté lors d'une visite, le jeune est orienté vers son médecin traitant (en raison de la récente loi sur le médecin traitant). Il s'effectue éventuellement un lien téléphonique avec le médecin ou les parents. Le médecin scolaire peut, à tout moment, demander un aménagement pédagogique. Cette question se traite au sein de l'équipe éducative (élève, parents, équipe pédagogique).

- **Des infirmières scolaires à l'écoute de l'élève** : dans son activité quotidienne, le médecin scolaire s'appuie sur les infirmières présentes en établissement. En effet, si les infirmières ne font pas partie des acteurs identifiés officiellement en terme d'orientation, elles jouent néanmoins un rôle important. Elles sont ainsi à l'écoute de l'élève, de ses difficultés, de son éventuel mal-être inhérent à l'adolescence. Elles contribuent donc à la construction personnelle du jeune. En effet, chaque établissement a des projets d'établissement menés par les infirmières. Différentes conférences informatives peuvent être données dans les établissements, mais néanmoins ne viennent que les intervenants qui ont obtenu l'agrément du rectorat. Sont ainsi traités très régulièrement dans les établissements les thèmes suivants : l'éducation sexuelle, les maladies sexuellement transmissibles, les conduites addictives (tabac, cannabis), les événements traumatisants et la nutrition. Il est cependant difficile de mettre en place une politique de prévention car souvent ces conduites à risque ne sont que difficilement décelables. Il faut pour cela qu'il y ait une demande. C'est pourquoi sont réalisées régulièrement des études de besoin auprès des élèves.

Il est à noter le rôle complémentaire que peut jouer l'assistante sociale de l'établissement dans le dépistage et l'aide de l'élève en cas de difficultés scolaires. Sa fonction, qui s'élargit au cadre affectif, familial, financier de l'enfant, lui permet de s'assurer que toutes les conditions soient réunies pour favoriser l'épanouissement de l'élève.

1.3.7. Les missions d'insertion : pour venir en aide aux jeunes en difficulté⁸⁷

Ce paragraphe aborde une dimension spécifique touchant un nombre d'élèves limité, mais en situation de difficulté, souvent prélude à une forme d'exclusion sociale.

- **Leurs missions** : les MGI (Mission Générale d'Insertion) et MIJEC (Mission d'Insertion des Jeunes de l'Enseignement Catholique) ont été créées dans le

⁸⁷ Contributions écrites de la MIJEC et de la MGI de Rennes.

prolongement de la Loi d'orientation sur l'éducation (1989) et la Loi quinquennale relative à l'emploi et à la formation professionnelle (1993)⁸⁸. Elles ont une double mission : préparer les élèves et sensibiliser tous les acteurs du système éducatif à l'insertion en prévenant les ruptures de scolarité, mais aussi offrir des actions spécifiques sous statut scolaire à des jeunes de plus de 16 ans, sortis depuis moins d'un an du système scolaire et qui sont sans emploi et sans formation.

- **Leurs partenaires** : les MGI et la MIJEC travaillent dans certains bassins en concertation. Des actions sont montées et gérées en commun. Tous les établissements publics et les CIO font partie de la MGI. Leurs partenaires sont : les missions locales, la protection judiciaire de la jeunesse, les Points d'Information Jeunesse (PIJ), les CFA, l'association Grafic Bretagne⁸⁹, les organismes de formation (GRETA, AFPA, CNAM, CNED...), les organisations patronales...
- **La détection des jeunes en difficulté** : à titre d'exemple, le CESR a sollicité deux missions d'insertion : la MIJEC de Bretagne et la MGI de Rennes⁹⁰. En ce qui concerne la MIJEC, un repérage des jeunes sans solution est fait par les établissements en début d'année scolaire, avec analyse de leur situation. Un recours à la MIJEC est réalisé si aucune solution n'a pu être trouvée en interne. Ce repérage représente 51 % des jeunes reçus entre début septembre et mi-octobre par la MIJEC. De plus, tout au long de l'année, les établissements doivent avertir l'animateur MIJEC si un élève quitte l'établissement, que ce soit volontairement ou à la suite d'une exclusion. La MIJEC peut également être une ressource pour accompagner un élève exclu lors de sa réinscription dans un autre établissement, afin d'optimiser cette rescolarisation. Certains jeunes (la proportion est variable selon les bassins) sont cependant adressés à la MIJEC par la Mission Locale ou le CIO (40 %), et d'autres partenaires comme les organismes socio-éducatifs. Pour la MGI de Rennes, au collège, le repérage des jeunes les plus fragiles (les sortants de 3^{ème}), sans solution de formation, a lieu de manière très fine. Ce repérage est effectué par les collèges et les CIO de Rennes. Grâce à l'affectation informatisée (PAM), le nombre et le nom des jeunes sans "solution" sont connus dès juin, dès la fin de l'affectation. Les familles sont contactées immédiatement (dans les 3 jours) pour faire le point : le jeune est-il sans solution ou est-il inscrit dans un établissement privé ou en apprentissage ? L'objectif est qu'il n'y ait aucun jeune sans affectation à la rentrée. Par exemple, en juin 2005, 133 jeunes ont été repérés "sans solution". Renseignements pris sur leur situation, il en restait 83 dans les 3 jours qui suivaient (les autres étant inscrits dans un établissement privé ou en apprentissage). Les 83 jeunes ont eu un entretien dans leur établissement et un suivi s'est mis en place pour leur trouver une solution de formation. 15 jours après la rentrée de septembre, 2 jeunes figuraient toujours dans le listing de départ, mais les familles étaient injoignables. Tous les autres ont ainsi trouvé une solution. On peut donc en

⁸⁸ Loi du 10 juillet 1989 : Art. 1er - "le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre... de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté". Art. 8 - "le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie du droit à l'éducation". Loi quinquennale du 20 décembre 1993 : Art. 54 - "Tout jeune doit se voir offrir avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle".

⁸⁹ L'association GRAFIC - Bretagne accompagne des jeunes de 16 à 26 ans en situation de handicap ou d'inadaptation dans leur parcours de formation professionnelle.

⁹⁰Contributions écrites de la MIJEC et de la MGI de Rennes.

déduire que le repérage mis en place pour les élèves de 3^{ème} est très efficace. En lycée et lycée professionnel, l'action est plus délicate car beaucoup de jeunes s'éclipsent discrètement du lycée au cours de l'année. Ainsi, entre le 1 juillet 2005 et le 27 janvier 2006, 204 jeunes ont été repérés "sans solution" ou "décrocheurs" ; beaucoup étaient des sortants de BEP (63) qui n'avaient pas de solution de formation fin juin. Plusieurs élèves de terminale de lycées étaient aussi concernés (51). Il est donc d'autant plus important au lycée de travailler avec les équipes des établissements pour comprendre le décrochage et en renforcer la prévention.

- **Le "profil type" du jeune en décrochage scolaire** : d'après la MIJEC, il s'agit le plus souvent d'un garçon, de faible niveau de qualification (28,3% issu du premier cycle, 39,8% du second cycle professionnel), âgé de moins de 19 ans. La MGI de Rennes constate une augmentation du nombre de jeunes présentant des troubles comportementaux lourds et des problèmes psychiatriques. Pour la MGI de Rennes, la principale raison invoquée au décrochage scolaire est la situation familiale (mal être dans la famille, pression scolaire), des problèmes financiers, des problèmes de santé, une orientation par défaut. Il est à noter que le jeune ne souhaite pas toujours expliquer les causes réelles de son décrochage, ce qui rend difficile le travail des missions d'insertion.
- **Les mesures mises en place** : les mesures sont assez proches pour la MGI et la MIJEC. Pour cette dernière, il existe un éventail de quatre mesures :
 - La SIO (Session d'Information et d'Orientation) : mesure collective, d'une durée de 4 à 8 semaines, qui permet à des jeunes d'élaborer et de valider un projet professionnel et/ou de formation, avec stages en entreprise.
 - Le MOREA (Module de Repréparation à un Examen).
 - Le module de préparation à l'apprentissage : action collective de courte durée.
 - L'AAI (Atelier d'Accompagnement Individualisé) : mesure qui peut accueillir individuellement ou par petits groupes, tout au long de l'année, des jeunes ayant besoin : de vérifier et/ou valider leur projet professionnel, de préparer une entrée en formation, d'être accompagné dans leur recherche d'emploi ou de contrat en alternance.
- **Quelles actions de prévention ?** : à la demande d'un chef d'établissement, la MIJEC peut intervenir auprès d'élèves en risque de rupture scolaire, dans un esprit de médiation. S'il y a plusieurs élèves à accompagner, il est possible de mettre en place un AP3R (Atelier de Prévention des Ruptures, de Remédiation et de Remotivation) animé par un formateur. La MIJEC peut également venir dans des classes pour présenter l'apprentissage, ses enjeux et ses contraintes. Les animateurs MIJEC peuvent également être présents lors de forums de l'orientation. La MGI de Rennes insiste quant à elle sur l'importance de ne pas faire de publicité pour la MGI dans les établissements pour ne pas inciter les jeunes à s'y précipiter en cours d'année.

En conclusion, il apparaît important aux Missions d'insertion que les jeunes en difficulté, qu'ils soient inscrits ou non comme élèves, soient accompagnés et pas seulement conseillés. Cet accompagnement demande parfois beaucoup de temps, et les résultats ne sont pas immédiatement visibles, ce qui peut être frustrant pour les

acteurs. Le travail en réseau est essentiel, avec des champs de compétence bien délimités et une confiance mutuelle.

1.4. Les partenaires extérieurs à l'Education nationale

Un certain nombre de partenaires, extérieurs à l'Education nationale, participent à l'orientation des élèves par différents types d'actions : les collectivités territoriales, les instituts consulaires, les missions locales, la protection judiciaire de la jeunesse.

1.4.1. La Région et les autres collectivités territoriales

La Région et les autres collectivités territoriales jouent un rôle de plus en plus important en terme de planification des formations et d'information du public. A ce titre, la Région Bretagne a souhaité notamment, dès les années quatre-vingt, intégrer dans le schéma prévisionnel des formations une réflexion sur la pertinence des formations, à travers la démarche ARGOS (Analyse Régionale et Grandes Orientations du Schéma des Formations).

- **Une mission de planification des formations acquise dans le cadre des Lois de Décentralisation** : les Lois de Décentralisation ont transféré aux Régions un certain nombre de compétences dans le cadre de la formation initiale et professionnelle. Ainsi, depuis 1986 (en application de la Loi du 22/07/1983 de décentralisation) est élaboré en Bretagne un Schéma prévisionnel des formations, en concertation avec les conseils généraux, le rectorat, l'enseignement agricole, l'enseignement maritime, l'ANPE, l'ONISEP et les branches professionnelles. Il définit à un horizon pluri-annuel, les besoins qualitatifs et quantitatifs de formation de la Région pour les collèges, lycées, établissements d'éducation spéciale et les écoles de formation maritime et agricole. En effet, ce schéma dresse un bilan des formations initiales en prenant en compte la situation et les évolutions de la démographie, ainsi que la scolarisation dans les districts scolaires. Grâce à ces données, le Conseil régional peut prévoir les effectifs et les capacités d'accueil des établissements afin d'établir le programme prévisionnel des investissements.

De plus, au-delà de cet aspect quantitatif, le Conseil régional a souhaité enrichir ce diagnostic d'une approche qualitative, afin de mieux appréhender la relation formation-emploi. En effet, on observe en Bretagne un décalage sensible entre les niveaux de formation et les emplois offerts. C'est pour cette raison que le Conseil régional a initié la démarche ARGOS à la fin des années quatre-vingt. Elle a permis de réunir l'ensemble des partenaires afin d'établir une nomenclature et des données communes sur les métiers et les formations. 22 Groupes-Formation-Emploi (GFE) ont ainsi été constitués, chacun rassemblant des informations statistiques sur le triptyque "formation/emploi/marché du travail". Cette démarche particulièrement novatrice a été appliquée par d'autres régions par la suite (Pays de la Loire, Midi-Pyrénées).

Depuis 1993 et le renforcement de ses compétences en matière de formation professionnelle, la Région élabore également un plan plus détaillé, le Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles des jeunes et des adultes

(PRDFP), ce dernier n'ayant été étendu aux adultes que depuis 2002. Il a pour objet de définir les orientations à moyen terme en matière de formation professionnelle des jeunes et des adultes. Il se décline ensuite en plusieurs schémas : le schéma prévisionnel de l'apprentissage, le schéma prévisionnel des formations initiales, le schéma régional des formations de l'AFPA, le schéma des formations sanitaires et sociales (depuis 2005).

Actuellement, le Conseil régional de Bretagne élabore une Stratégie Régionale Emploi Formation (SREF) qui a pour objectif de regrouper tous les plans et schémas existants, afin de définir une politique globale de la formation dans une perspective de formation tout au long de la vie. Cette SREF s'étendrait sur la période 2006-2010. L'objectif est de construire une politique régionale intégrant l'ensemble des voies de formation pour les jeunes et les adultes, du pré-qualifiant au Bac+3 (1^{er} niveau du LMD). Un des objectifs affichés est notamment d'améliorer l'information et l'orientation des élèves et des adultes, en établissant un véritable plan de développement de l'Accueil, l'Information, l'Orientation et l'Accompagnement (AIOA). La mise en œuvre, à l'échelle des pays, des Maisons de la formation professionnelle contribuera à l'atteinte de cet objectif. Les maisons de la formation professionnelle ont pour mission de faire travailler en réseau les différentes structures traitant de l'AIOA, mais aussi de repérer et analyser les besoins de formation sur le territoire. Il est à noter que certains pays ont souhaité regrouper les Maisons de la formation professionnelle et les Maisons de l'emploi créées dans le cadre du plan Borloo (cas du pays de Saint-Brieuc et de Rennes notamment).

Concernant l'apprentissage, on peut également noter la signature d'un contrat d'objectif et de moyen signé entre l'Etat et la Région Bretagne, afin de promouvoir l'apprentissage par un développement équilibré sur le territoire. Les axes principaux retenus pour le contrat d'objectifs et de moyens en Bretagne sont : améliorer la qualité du déroulement de la formation par apprentissage, permettre à des publics diversifiés d'accéder à l'apprentissage, améliorer les conditions matérielles des apprentis, développer les dispositifs en amont de la qualification, adapter le dispositif de formation par apprentissage pour répondre aux besoins socio-économiques de la Bretagne, valoriser l'apprentissage et favoriser la mobilité internationale des apprentis.

- **Une participation forte à l'information des jeunes sur l'orientation** : les collectivités territoriales, dont la Région, encouragent un certain nombre d'actions pour améliorer l'information des jeunes sur les métiers. Ainsi, dès la mise en place de la décentralisation des lycées, le Conseil régional de Bretagne a accordé une grande attention à l'information sur l'orientation pour les élèves des établissements à sa charge.

Ainsi la Région, dans le cadre du dernier contrat de plan Etat-Région, a financé la mise en place du site Internet NADOZ, développé en collaboration avec l'ONISEP Bretagne. Ce site, très complet, est une déclinaison régionale du site de l'ONISEP, les spécificités régionales des formations étant prises en compte.

La Région a également mis en place des actions afin d'encourager les initiatives des lycéens, à travers notamment deux actions, destinées à favoriser la découverte du monde de l'entreprise par les lycéens : le concours "une entreprise dans votre lycée",

qui est une incitation à concevoir, produire et commercialiser un bien ou un service original, en reproduisant les conditions de fonctionnement d'une petite entreprise au sein du lycée (une douzaine de projet sont retenus chaque année) ; "les nouveaux parcours de formation" est une aide aux classes de l'enseignement technologique et professionnel pour suivre un module de formation de trois jours dans de grandes entreprises bretonnes (Armor lux, crédit mutuel de Bretagne...).

La Région soutient également un certain nombre de salons d'information se tenant dans les quatre départements bretons (Sup'Armor à Saint-Brieuc, Azimut à Brest, le salon de l'Etudiant à Rennes, Info Sup dans le Morbihan) et les forums métiers organisés.

Les autres collectivités territoriales (conseils généraux, villes, agglomérations) peuvent mettre en place des actions (soutien à des forums des métiers par exemple), même si cela n'entre pas dans le cadre de leurs compétences.

Une Cité des métiers s'est également installée à Ploufragan grâce à des fonds de la Région, du département des Côtes d'Armor, de l'Etat et des subventions européennes. C'est un espace d'information et de conseil sur les métiers et la vie professionnelle. Ses activités principales : l'accueil individuel, l'accueil de groupes, les Rencontres de la cité des Métiers, et la vulgarisation de la Culture Scientifique et Technique. Les cités des métiers labellisées en France (9) connaissent un vif succès.

1.4.2. Les chambres consulaires, acteurs incontournables de l'apprentissage

Les chambres consulaires jouent un rôle majeur dans la formation initiale, tout particulièrement en terme d'apprentissage⁹¹.

- **Une intervention à différents niveaux.** Concernant l'apprentissage, les chambres consulaires interviennent à plusieurs niveaux :
 - La gestion des Centres de Formation des Apprentis (CFA). Les chambres consulaires gèrent pour beaucoup d'entre elles les CFA relevant de leur secteur. Elles passent à cet effet des conventions avec la Région. Ainsi, les CFA des chambres de métiers et de l'artisanat de Bretagne comptaient sous leur responsabilité 6656 apprentis en 2005 ; les chambres de commerce et d'industrie, 2639 ; les chambres d'agriculture environ 1230.
 - L'enregistrement des contrats; Les chambres consulaires sont l'interface entre l'apprenti et l'employeur d'une part, et la direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, ainsi que la direction régionale de l'agriculture et de la forêt d'autre part.
 - L'information et la promotion de l'apprentissage. Les chambres consulaires et les branches professionnelles engagent de nombreuses actions pour développer et faire connaître l'apprentissage. Des journées portes ouvertes sont organisées dans les CFA, des participations à des salons, des

⁹¹ Elles proposent également des formations dans l'enseignement supérieur.

interventions dans des collèges sont réalisées...La Faculté des métiers de Ker Lann a mis notamment en place un dispositif "Vers des métiers en action"⁹². Ce service s'articule autour de quatre supports : visite de plateaux techniques, échange avec de jeunes apprentis sans présence d'adultes, mise en situation sur des plateaux techniques, documentation grâce à la médiathèque présente sur le site. Depuis leur mise en place, ces dispositifs d'une journée ont accueilli plus de 9000 personnes dont 85% de jeunes collégiens de 4^{ème} et 3^{ème}. De même, afin d'intégrer le rôle des parents dans la découverte des métiers, le "Mercredi des parents" a été créé. Il est organisé un mercredi par mois de novembre à avril chaque année. L'objectif de cette rencontre est de situer le contexte actuel de l'orientation, souligner l'importance du rôle des parents dans l'orientation professionnelle et de pointer les représentations sociales qui peuvent être véhiculées sur certains métiers.

- **Les motivations du choix de l'apprentissage par les jeunes**⁹³ : plusieurs motifs permettent d'expliquer l'orientation des jeunes vers l'apprentissage. Pour certains c'est un choix délibéré qui peut s'expliquer par l'attrait des métiers manuels, par la rémunération (le passage de la rémunération de 25 à 40% du SMIC dès la 1^{ère} année est parfaitement identifiée par les apprentis). Pour d'autres, c'est un choix par obligation ; Après une classe d'orientation (3^{ème} Technologique à Option Professionnelle (TOP), Section d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés (SEGPA)), le jeune continue naturellement vers un CAP par apprentissage. Ce choix peut être également un choix par défaut ou par dépit : le jeune n'a pas trouvé ou n'a pas été retenu dans une formation classique lui plaisant, donc il s'oriente en contrat d'apprentissage. Dans ce cas, les réorientations sont souvent nombreuses car le choix de l'apprentissage d'un métier n'a pas été réfléchi. Il est à noter l'augmentation du nombre de jeunes de niveau bac, ayant échoué dans l'enseignement supérieur qui intègrent un CFA. Ainsi le CFA du bâtiment et des travaux publics du Finistère compte environ 10% de jeunes titulaires d'un bac ou plus (bac+1, bac+2, voire plus) contre 5% en 2000 et 3% en 1998.
- **Les conditions de la réussite en apprentissage** : les conditions de cette réussite reposent sur plusieurs facteurs. Tout d'abord, beaucoup de jeunes n'ont qu'une vision imprécise du contenu de l'enseignement de la section vers laquelle ils se sont orientés. Il convient donc d'agir en amont pour l'éviter.

La réduction de la fracture idéologique entre l'Education nationale et le monde économique est une des réponses qui s'imposent. En effet, la plupart des enseignants de collège connaissent peu les filières professionnelles. Ils l'envisageraient trop, selon les responsables de CFA, comme une voie de relégation, oubliant les perspectives d'études supérieures qu'il permet. De plus, de nombreux stéréotypes perdurent sur les métiers manuels : métiers pénibles, mal rémunérés.

⁹² Audition da M.R.JESTIN, Président de la Faculté des métiers de Ker Lann, par la commission "Formations, enseignement supérieur" à Ker Lann, le 24 mai 2005.

⁹³ *Ibid* ; contribution écrite de la chambre départementale de métiers et de l'artisanat du Finistère ; contribution écrite du CFA du bâtiment et des travaux publics du Finistère ; contribution écrite de la chambre régionale de commerce et d'industrie de Bretagne.

C'est pourquoi les responsables de CFA se déclarent très ouverts pour présenter leurs formations, pour rencontrer des jeunes collégiens, leur famille et les enseignants. Certains souhaiteraient notamment une intensification du processus existant pour les classes de 3^{ème} avec l'option de découverte professionnelle.

Ensuite, lorsque le jeune est en apprentissage, le rôle du chef d'entreprise par la qualité de son encadrement est très important pour le fidéliser dans sa formation. Il est à noter pour certaines sections, la difficulté de trouver des contrats d'apprentissage (coiffure par exemple). Certains jeunes, malgré leur motivation, ne peuvent donc poursuivre dans la section choisie.

1.4.3. Les missions locales : pour une approche globale du jeune adulte en difficulté⁹⁴

- **Leurs missions et le public concerné** : les missions locales ont été créées par l'Ordonnance du 26 mars 1982 dans un contexte d'évolution rapide du chômage des jeunes (principalement ceux sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification). Il est ainsi décidé à cette époque que la mobilisation pour leur insertion sociale et professionnelle doit s'opérer, être organisée et financée à l'échelle d'un territoire. "Vivre et travailler au Pays" est le projet affiché. L'originalité des Missions Locales est d'avoir une approche globale du jeune sur sa formation, sa santé, son logement.

Désormais le réseau breton est constitué de 17 missions locales qui couvrent l'ensemble de la Bretagne avec 40 antennes et près de 300 points d'accueil de proximité. Son financement est assuré par l'Etat (31%), le Conseil régional (16%), les collectivités territoriales (30%) et le FSE (17%).

400 professionnels travaillent au sein du réseau, avec lesquels, chaque année, 17 000 jeunes entrent en contact pour la 1^{ère} fois. Ils ont majoritairement un niveau de formation inférieur ou égal au niveau CAP (54%). La tranche 18-21 ans est la plus représentée (56%). Il est à noter qu'il serait souhaitable d'assouplir la limite d'âge fixée à 26 ans qui exclut de ce fait certains jeunes adultes. Les jeunes filles sont plus nombreuses, plus diplômées et s'adressent de façon plus tardive aux missions locales. On observe néanmoins une demande de plus en plus importante de personnes ayant un bac général ou ayant étudié durant une année à l'université. Pour la mission locale de Rennes, 6 000 jeunes sont suivis (dont 2 500 nouveaux, chaque année). Ces flux ne sont pas vraiment liés à la courbe du chômage, plutôt à celle de la démographie.

Il est à noter une bonne identification des missions locales par les jeunes et ce, principalement grâce au "bouche à oreille" (pour 60% d'entre eux).

- **Les partenaires des Missions Locales** : le principal partenaire est l'ANPE (qui redirige souvent les jeunes vers les missions locales), mais il existe également un travail en amont avec les CIO. Quand les jeunes sont déscolarisés ou qu'il n'existe pas de CIO proche, un 1^{er} entretien est réalisé par la mission locale. Ensuite le jeune est redirigé vers les MGI ou la MIJEC. Le CRIJ (Centre d'Information Régional de la Jeunesse) est également un partenaire important. Les missions locales fondent

⁹⁴ Audition de M.A.FAYOLLE, Mission Locale de Rennes, par la commission "Formations, enseignement supérieur", le 13 décembre 2005.

beaucoup d'espoir sur la mise en place des Maisons de l'emploi et de la formation professionnelle qui permettront une meilleure coordination des différents acteurs.

- **La méthode de travail et les outils proposés par les Missions Locales** : des rencontres préalables sont absolument indispensables avant de proposer au jeune une formation pour permettre une connaissance globale de sa situation : son histoire, son environnement, sa personnalité, son potentiel.. Il bénéficie d'une écoute individuelle. Sa motivation principale est souvent la recherche urgente d'un emploi.

Ces jeunes ont tendance à "*zapper la case orientation*". Ils vont par exemple exprimer le souhait de s'orienter vers le bâtiment parce qu'ils savent qu'ils y trouveront du travail, mais sans chercher à savoir si cela va effectivement leur plaire. C'est donc un choix qui s'avère fragile. Ces jeunes gardent également souvent un mauvais souvenir de l'orientation : "*on a été désorienté*". Ils ont aussi du mal à se représenter le travail en entreprise et même à voir le côté positif que peut apporter le travail.

La découverte des métiers est pour eux une absolue nécessité. Il faut provoquer un déclic et l'entreprise doit assumer, à ce niveau, sa part de responsabilité.

Le Conseil régional propose des stages de longue durée, mais ils se présentent souvent sous une forme un peu trop scolaire pour le public des missions locales.

Le contrat CIVIS est un nouvel outil proposé par les missions locales depuis la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. Il s'adresse à des jeunes de 16 à moins de 26 ans rencontrant des difficultés particulières d'insertion professionnelle. Il a pour objectif d'organiser les actions nécessaires à la réalisation de leur projet d'insertion dans un emploi durable. Ce contrat est conclu avec les missions locales ou les permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO). Sa durée est d'un an renouvelable. Les titulaires d'un CIVIS âgés d'au moins 18 ans peuvent bénéficier d'un soutien de l'Etat sous la forme d'une allocation versée pendant les périodes durant lesquelles ils ne perçoivent ni une rémunération au titre d'un emploi ou d'un stage, ni une autre allocation. Le CIVIS peut être précédé d'une période d'orientation de trois mois au cours de laquelle est élaboré le projet d'insertion du jeune.

Néanmoins, les Missions Locales regrettent fortement de ne pouvoir disposer d'outils plus réactifs et plus souples pour faire face aux besoins exprimés par les jeunes. Par exemple, pour les Prestations d'Orientation Professionnelles (POP)⁹⁵, il y a environ 6 mois d'attente (soit 108 jeunes en attente à la date de l'audition). Dans d'autres régions, des formules plus réactives existent. Ainsi en Ile de France, ont été mises en place des formules de 3 semaines où pendant la 1^{ère} semaine, le jeune discute de son projet, la seconde une découverte du métier est organisée et enfin la dernière

⁹⁵ Les Parcours d'Orientation Professionnelle (P.O.P) sont une prestation d'aide à l'orientation professionnelle mise à la disposition des missions locales pour accompagner les jeunes vers l'émergence, la construction, la mise en oeuvre et la confirmation d'un choix de métier. Ce processus s'articule autour d'une phase d'exploration, d'une phase de découverte concrète et d'une phase de stratégie d'objectifs.

semaine s'achève par un stage en entreprise. Cela permet au jeune de très vite reprendre pied et à la Mission Locale de ne pas "le perdre". Concernant les stages, il est à souligner que leur encadrement pose souvent problème. Or, sur le bassin de Rennes, d'après une enquête menée par le CODESPAR sur les motivations des jeunes en stage dans les entreprises, il apparaît que l'ambiance régnant sur le lieu de travail est primordiale (plus que le salaire). Il apparaît ainsi important que les tuteurs soient relativement jeunes pour favoriser une meilleure compréhension.

1.4.4. La Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ): pour la réinsertion des jeunes en danger ou en situation de délinquance⁹⁶.

- **Les missions de la PJJ.** Il appartient à l'Etat d'assurer la réinsertion dans la vie sociale des jeunes en danger et des jeunes délinquants qui ont fait l'objet d'une décision de justice. Cette action peut s'effectuer de deux façons : au sein des structures et équipes éducatives de la PJJ ou par l'intermédiaire d'associations habilitées et financées par la PJJ. La priorité est donnée à l'éducation, même si cela n'exclut pas la sanction pour les mineurs délinquants. Une équipe pluridisciplinaire s'occupe des jeunes : éducateurs, psychologues, infirmiers, assistantes sociales, professeurs... L'objectif principal est de restaurer un lien social, lutter contre la délinquance juvénile et protéger les mineurs en danger. La PJJ n'intervient qu'en aval d'une décision judiciaire. Il existe toutefois un service éducatif qui conseille le public en cas de besoin.
- **Le profil des jeunes suivis par la PJJ⁹⁷.** La PJJ prend en charge trois catégories de jeunes : les mineurs en danger, les mineurs délinquants et les jeunes majeurs en difficulté d'insertion sociale. Le profil des jeunes concernés par l'action de la PJJ est souvent assez similaire. Ce sont souvent des jeunes exclus du système scolaire, rétifs à l'apprentissage et à la vie collective. On observe davantage de conduites à risques de la part des jeunes suivis par la PJJ. Ces jeunes sont généralement issus de milieux familiaux marqués par des épreuves vitales (en particulier le décès du père) et sociales (chômage des parents). Il s'agit souvent de jeunes pour lesquels on peut penser qu'une détection plus précoce des difficultés psychologiques aurait pu être effectuée. On pourrait ainsi constater des problèmes de comportement dès la maternelle. Or certaines familles échappent à la vigilance de la protection maternelle infantile (PMI). C'est pourquoi il conviendrait d'être vigilant dès la petite enfance et veiller au respect d'un certain équilibre territorial en termes de présence de médecins psychiatres. Le thème de l'orientation est complexe à traiter dans ce contexte, car il est déjà difficile de les amener sur un projet quel qu'il soit. La PJJ travaille avec eux sur la connaissance des droits, l'accès à ces droits et la formation professionnelle par des modules adaptés et progressifs par demi-journée hebdomadaire.
- **L'importance d'un suivi précoce.** Il est nécessaire qu'un travail très tôt en amont, dès la plus petite enfance, soit engagé. La prévention commence à ce niveau avec

⁹⁶ Audition de M.D.BANTAS, Direction de la protection judiciaire de la jeunesse, par la commission "Formations, enseignement supérieur", le 13 décembre 2005.

⁹⁷ *Ibid.*

l'importance du suivi médical, à partir de la famille et d'un carnet de Santé qui doit jouer tout son rôle pour fixer les étapes et le suivi médical. Il est à noter, dans ce cas, l'importance de la fonction de socialisation de l'école maternelle et la prise de conscience du besoin et de **la construction de la Loi**.

Il faut également souligner le rôle des Conseillers d'insertion et de probation (CIP), qui consiste essentiellement à favoriser la réinsertion des délinquants majeurs et à lutter contre la récidive. Ils sont ainsi amenés à mettre en place des actions socio-éducatives.

2. Des sources d'informations multiples dont la maîtrise nécessite une grande précaution dans leur utilisation

Information et orientation sont des éléments indissociables. Le manque d'information est un facteur souvent avancé par les jeunes ou leur famille pour expliquer les défaillances de l'orientation. Néanmoins, dans les faits, les sources d'information sont multiples (§2.1). Ce qui pose problème est souvent davantage un défaut de pédagogie dans le traitement de cette information (§2.2).

2.1. Des sources d'informations multiples

Les sources d'informations à la disposition des élèves, de leurs parents et des enseignants sont multiples. Cette offre est néanmoins structurée nationalement autour de l'ONISEP. Cependant, de nombreuses sources satellites existent, présentant différents supports (papier, CD-ROM, sites Internet...).

2.1.1. L'existence d'une structure publique "neutre" chargée de l'information scolaire et professionnelle, l'ONISEP

L'ONISEP (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions) est un établissement public, placé sous la tutelle du ministère de l'Education nationale. Des délégations régionales existent dans chaque académie et présentent le grand intérêt de prendre en compte dans leurs supports d'information les spécificités régionales⁹⁸.

Une des particularités de l'ONISEP par rapport aux autres pays européens est la production d'une information très variée (ciblant aussi bien les collégiens, que les lycéens, étudiants, parents, professeurs, professionnels, adultes), très complète (supports très divers) et surtout neutre⁹⁹. "*Son statut d'organisme public d'Etat lui*

⁹⁸ Audition de Mme ALBESA, déléguée adjointe de l'ONISEP Bretagne, par la Commission "Formations, enseignement supérieur", le 16 janvier 2006.

⁹⁹ Audition de M.JP CARTIER par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006.

permet en effet de résister aux différents groupes de pression qui peuvent trouver un intérêt à manipuler, biaiser l'information voire désinformer"¹⁰⁰. En effet, des pressions peuvent s'exercer de la part des branches professionnelles, des organismes de formation, l'orientation des élèves n'étant pas sans enjeux économiques. Dans beaucoup de pays européens, il n'existe pas le même souci de neutralité dans les publications destinées aux jeunes (publications commerciales).

L'Onisep propose différents supports d'information :

- **Les supports écrits** : les guides (*Comment réussir au lycée professionnel, Après la seconde...*). Ces publications par niveaux sont destinées aux élèves et à leur famille pour les aider à s'orienter et à préparer leur choix. Cette collection est donnée gratuitement à tous les élèves des établissements publics et privés selon le niveau scolaire qui leur correspond) ; les dossiers (*le dictionnaire des métiers, le guide des écoles d'ingénieurs...*) ; les collections "parcours" (*les métiers de l'énergie, les métiers du sport...*) ; la collection "infosup" (*la chimie à l'université, les arts à l'université...*) ; la collection "voie professionnelle" (destinées aux collégiens, elle est fondée sur l'image et le témoignage) ; les fiches métiers et formations. Il est à noter la production par l'ONISEP Bretagne de revues régionales (*le littoral, le bâtiment*). Ces revues sont disponibles dans les CDI ou BDI, CIO, les CIDJ, les ANPE....

- **Les sites internet** :

- Le site national de l'ONISEP : <http://www.onisep.fr>
- Le site <http://www.onisep-reso.fr>, destiné aux professionnels de l'orientation (enseignants, COP...)
- Le site nadoz : <http://www.nadoz.org/>, site de l'Onisep Bretagne. Ce site, financé dans le cadre du contrat de plan Etat-Région, regroupe 250 clips vidéo, 650 fiches diplôme, 800 fiches métiers, 100 articles d'information. Ce site offre énormément de possibilités : visualisation de son parcours de formation potentiel en fonction de son diplôme d'origine (pour des formations sur la Bretagne), avec possibilité de le situer sur une carte. Pour l'instant, il n'existe pas de lien entre Nadoz et l'enseignement supérieur. Les clips vidéo réalisés par l'Onisep Bretagne sont surtout des clips ayant trait aux caractéristiques de l'économie régionale (agriculture, mer...). La fréquentation mensuelle de ce site est soumise aux variations du calendrier de l'orientation. Ainsi, elle enregistre des pics de fréquentation en janvier-février (57 000 visiteurs en janvier 2006). En 2005, les principales rubriques consultées du site étaient la rubrique formation initiale (33%), les secteurs d'activités (23%), explorer les métiers (21%), la vidéothèque (5%). Il est à noter que pour faire connaître le site Nadoz, une grande campagne de communication a été effectuée (dans le cadre d'ordi 35, Nadoz est indiqué dans les favoris). Néanmoins, il convient de reconnaître que beaucoup de jeunes qui consultent Internet pour s'informer n'ont pas le réflexe d'aller sur ce site. Il mériterait une exploitation encore plus importante étant donnée les potentialités offertes. Cela nécessiterait un accompagnement des professionnels dans la démarche de recherche d'informations des jeunes.

¹⁰⁰ JP CARTIER, 2005, "Les services d'orientation en France : Etat des lieux et spécificités", *Document de travail Ecole supérieure de l'Education nationale*.

- **Les supports multimédia et audiovisuels** : des clips sur les métiers sont réalisés.
- **Les outils d'animation** : quiz sur l'égalité femmes-hommes par exemple. Ce sont des quiz destinés à être utilisés en classe.

2.1.2. Les autres organismes publics d'information

- **Les Centres d'Information et d'Orientation**¹⁰¹ : les CIO sont les principaux lieux d'information des jeunes et de leur famille à l'extérieur de l'école¹⁰². Le CIO fournit des informations sur les études, les différents types de formations : initiale, à temps plein ou en alternance ou formation continue. Il transmet également des informations sur les métiers, mais dispose également de données économiques sur la zone d'emploi dans laquelle il se situe (emploi, chômage, secteurs d'activité...). Les Conseillers d'Orientation Psychologues du CIO utilisent également des outils d'investigation tels que questionnaires, textes, logiciels d'aide à la connaissance de soi. Le CIO dispose de supports documentaires écrits, audiovisuels, informatiques, multimédia, accès à Internet. Il accueille des élèves à partir de la sixième, leurs parents, des étudiants, mais aussi des adultes en démarche d'orientation. Il est à noter pour le CIO de Brest, la part importante des jeunes de l'enseignement supérieur (niveau DEUG généralement).
- **Les Centres d'Information et de Documentation Jeunesse (CIDJ)**¹⁰³ : ils ont été créés en 1969. Ce sont à la fois des centres de ressources et de production documentaires, mais aussi des lieux d'accueil et d'échanges. Ils ciblent en priorité un public jeune et l'informe sur tous les sujets : emploi, formation, loisirs, vacances, mobilité à l'étranger... Leur documentation est disponible sur plusieurs supports (papier, CD-ROM, site internet...). Celle-ci est actualisée une fois par an. Les CIDJ s'appuient notamment sur les bases de données de l'ONISEP dont ils effectuent des synthèses pour mieux répondre aux besoins de leur public, mais aussi sur les entretiens réalisés par les professionnels de l'information jeunesse au cours de leur activité. Ces centres sont souvent visités avec moins de réticence par les jeunes que les CIO car ils se situent dans leur esprit (ce qui n'est pas le cas dans les faits), en dehors du système de l'Education nationale¹⁰⁴.
- **L'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi)** : l'ANPE peut être une source d'information complémentaire pour les jeunes puisqu'elle édite un répertoire des métiers et des emplois (ROME). Ce répertoire se présente sous la forme de fiches décrivant les différents emplois en terme d'activités, de compétences requises, de formation, ainsi que de mobilité potentielle.

¹⁰¹ Audition de la directrice et des conseillers d'orientation psychologues du CIO de Brest, par la commission "formations, enseignement supérieur" le 27 juin 2005.

¹⁰² Les CDI et BDI sont les principaux lieux ressources dans les établissements.

¹⁰³ CEDEPRO, 2001, *Les politiques d'information, d'orientation et de conseil en France*.

¹⁰⁴ Audition de M. Joël CRUSSON, journaliste à Ouest-France, par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006.

- **Le GREF Bretagne** : le GREF est financé par le contrat de plan Etat-Région 2000-2006. Il a pour objectif de faciliter la pertinence et la cohérence des politiques publiques en matière de formation professionnelle et répond à la volonté de l'Etat et de la Région de réunir, en un même lieu, des missions et des services destinés aux acteurs régionaux de l'emploi, de l'insertion et de la formation professionnelle. Il est avant tout destiné aux professionnels de la formation et de l'orientation.

2.1.3. Le développement du secteur privé de l'information professionnelle

Ces dernières années, de nombreuses initiatives privées ont vu le jour pour compléter les initiatives publiques dans le domaine de l'information et l'orientation des élèves et des jeunes. Des revues, des sites internet, des salons et même des organismes de consulting en orientation se sont développés.

Des quotidiens tels Ouest-France ou le Télégramme ont développé des rubriques d'information sur les formations et les métiers. La rubrique spécial avenir de Ouest-France insiste sur les témoignages de jeunes¹⁰⁵. Une autre publication annuelle donne un aperçu des métiers qui recrutent (*les 240 métiers qui recrutent*). D'une manière générale, les lecteurs apprécient cette présentation très concrète des métiers, les documents de l'ONISEP leur paraissent parfois un peu trop "théoriques". Les publications de Ouest-France sont disponibles dans les CDI, CIO, les ANPE, l'AFPA. Elles sont complémentaires de celles proposées par ces acteurs et l'ONISEP.

Certaines branches professionnelles mettent en place des actions de communication sur leurs métiers (participation à des salons, publicité, présentation dans les établissements)¹⁰⁶. Par exemple, il y a encore quelques années, le secteur du bâtiment avait du mal à recruter car il véhiculait une image de forte pénibilité du travail. Or la fédération du bâtiment a beaucoup communiqué sur ses métiers et désormais ces formations ne sont plus autant délaissées par les jeunes (il manque même parfois des places). La restauration et l'hôtellerie n'ont pas fourni les mêmes efforts de communication et se trouvent face à une pénurie de candidatures. Les organisations professionnelles ont donc un rôle important à jouer en terme d'information pour favoriser l'attractivité de leurs métiers.

De nombreuses revues éditées par de grands groupes de presse sont destinées à informer et aider les jeunes dans leur orientation. Ces périodiques reposent sur des enquêtes, des dossiers d'actualité, des témoignages de jeunes, un courrier des lecteurs. Par exemple, le magazine l'ETUDIANT, 1^{er} magazine des 15/25 ans, propose un ensemble de publications périodiques et des numéros spéciaux sur les différentes formations accessibles. Ainsi, le mensuel d'avril 2006 propose une grande enquête sur les cursus après le bac avec un test des différentes filières. Le magazine PHOSPHORE a une approche plus globale du jeune (les rubriques sur l'orientation représentent 25% du magazine). Le numéro du mois d'avril propose notamment une enquête sur les études en sciences humaines. Si ces revues ont pour objectif de

¹⁰⁵ Audition de M. Joël CRUSSON, journaliste à Ouest-France, par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 31 janvier 2006.

¹⁰⁶ *Ibid.*

répondre aux attentes des jeunes, de leur donner des repères, il n'en demeure pas moins qu'elles sont financées par les recettes publicitaires. Leur contenu n'est pas toujours exhaustif et leur objectivité totale.

Des cabinets de consulting en orientation (prestations fournies principalement sur Internet) se sont développés. Ils fonctionnent selon la méthode de la confrontation d'un test de personnalité et d'un catalogue de métiers. Leur coût peut varier de 20 à 200 € la prestation. Ces méthodes bénéficient de l'incertitude pesant sur le marché du travail qui génère une certaine angoisse chez les jeunes et chez leurs parents. Ces méthodes posent véritablement question car elles évaluent les compétences et les métiers possibles à un instant, alors que ceux-ci évoluent (cf § 2.2).

Les salons, regroupant de nombreux professionnels de la formation, suscitent généralement un grand intérêt auprès des jeunes (cf questionnaire réalisé par le CESR). Ils présentent l'avantage de regrouper un grand nombre de professionnels : Education nationale, organismes de formation, branches professionnelles, collectivités territoriales. Les élèves et leur famille en reviennent généralement les bras chargés de documentation. Mais quelle efficacité réelle ont-ils ? Il est nécessaire que cette visite, souvent réalisée avec la classe, soit préparée afin que l'élève ne s'y retrouve pas perdu et qu'ensuite il puisse faire un bilan de son déplacement (cf §2.2).

2.2. De l'importance du traitement pédagogique de l'information

Face à la demande d'un élève sur les débouchés scolaires ou professionnels pour un certain niveau d'étude (après la 3^{ème}, le bac, le BEP, le 1^{er} emploi...), il existe plusieurs réponses possibles des pédagogues¹⁰⁷ :

- "*Moi à ta place, je choisirais...*" : la démarche consiste à transmettre des informations en fonction de l'individu, de l'image que l'on s'en fait.
- "*Voici ce qui existe...*" : cette démarche consiste à transmettre à l'élève l'ensemble des possibles existants, à mettre à sa disposition des informations en libre accès.
- "*Voyons comment choisir...*" : par cette démarche, on explique à l'élève ce que signifie faire des choix. C'est celle qui répond le plus à un souci pédagogique. Le processus d'information consiste à l'aider à maîtriser la recherche d'information.

Les contenus de l'information peuvent porter sur :

- les débouchés (filières, emplois, secteurs...),
- les caractéristiques de l'individu (centres d'intérêt...),
- les rapports entre ces caractéristiques et les débouchés.

¹⁰⁷ Audition de M.Thierry BOY par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 16 janvier 2006.

L'aide à l'orientation peut être ainsi caractérisée de différentes manières selon l'approche privilégiée :

- un travail d'expertise : Mauvezin (1921) partisan de cette méthode la décrivait de la façon suivante : " *Dans notre esprit, nous pouvons nous représenter les métiers par des trous de formes ou de dimensions différentes, les enfants suivant leurs aptitudes, par des chevilles également de formes et de dimensions différentes. Orienter professionnellement un enfant, c'est chercher dans quel trou sa cheville s'ajuste exactement*". Le conseiller apporte différentes informations sur les débouchés existants, effectue un bilan de compétence et confronte ces deux types d'information. Il en résulte un diagnostic mettant en adéquation les compétences et les débouchés. Cette démarche semble un peu réductrice et mécaniste, et en particulier présente un inconvénient majeur c'est qu'elle évalue les compétences et les métiers possibles à un instant t. Or un individu évolue, ainsi que les débouchés des différents métiers. Cette conception un peu archaïque du conseil en orientation, assez inadaptée aux évolutions économiques et sociales, est pourtant, comme indiqué précédemment, encore assez présente sur certains sites de conseils en orientation (généralement payants).
- Une pédagogie de l'information : cette démarche propose une aide à l'utilisation de l'information sur les rapports individu-débouchés. Elle sous-tend que le jeune saura traiter l'information qu'on lui transmet. De nos jours, le jeune arrive avec un maximum d'information, est-ce trop ? Auparavant, l'information était dans une "armoire fermée", elle était peu accessible ; ensuite, le jeune s'est auto-documenté en CDI. Désormais, il "surfe" sur internet... Néanmoins cet afflux d'information pose différentes questions : le sujet est-il actif ou reçoit-il cette information passivement ? Différents facteurs personnels interviennent lors du traitement de l'information (motivation, attention, stéréotypes...). Il peut y avoir une sélectivité de l'attention. On peut être plus ou moins attentifs à certains éléments (salaire, nombre d'année d'études...). C'est un des dangers de l'information sur Internet sans suivi réalisé par un professionnel : son traitement peut être biaisé. La même réflexion peut être effectuée pour les visites de salon. De plus, il convient d'être vigilant sur les compétences et l'attitude des personnes transmettant l'information. S'il s'agit de non professionnels, celle-ci peut ne pas être présentée de façon compréhensible pour les jeunes (même s'il s'agit d'un professionnel du secteur).
- Une pédagogie du projet professionnel : cette approche implique la recherche d'une maîtrise de l'auto-information sur les rapports individu-débouchés. Il s'agit d'une éducation aux choix. Elle nécessite une prise de conscience sur les stéréotypes véhiculés. Elle consiste de la part du professionnel de l'orientation à notamment élargir "le champ des possibles" pour le jeune.

Il ne convient donc pas uniquement de "fournir de l'information" pour venir en aide à l'élève.

Tout d'abord, celle-ci doit être adaptée à son âge, à son niveau d'étude. Il convient de le préparer dans un premier temps à faire des choix, à élargir son champ des représentations. Dans un second temps, il pourra traiter cette information, la hiérarchiser. Faute d'un tel travail, toute information transmise aussi complète et

intéressante soit elle, pourrait ne pas atteindre son objectif. Ce constat pose le problème de l'intégration de l'éducation à l'orientation dans les cursus scolaires.

Deuxième partie

Observation des parcours
scolaires dans
l'enseignement
secondaire et supérieur

L'objectif de cette seconde partie est d'apporter un éclairage statistique sur les parcours des élèves de l'académie de Rennes dans l'enseignement secondaire et supérieur. Néanmoins, ce travail se heurte à différentes difficultés. L'hétérogénéité des formations existantes sur le territoire breton, si elle constitue une richesse, implique un pilotage de ces formations par différents ministères. Or il n'existe pas de base de données unique permettant de suivre individuellement les élèves au sein de toutes les formations proposées. De même, il n'est pas possible, à partir des élèves suivis dans l'enseignement secondaire, de suivre leur parcours dans l'enseignement supérieur (absence d'identifiant à ce stade). C'est pourquoi, le champ d'étude des parcours dans l'enseignement secondaire, et surtout dans l'enseignement supérieur devra parfois se limiter à certains types d'enseignement (public, privé sous contrat), ou à certaines formations.

Le premier chapitre présente un court panorama des enseignements secondaire et supérieur en Bretagne (principales caractéristiques, performances).

Le second et le troisième chapitre sont consacrés à l'observation des parcours à ces différents niveaux.

Chapitre 1

Aperçu de l'enseignement secondaire et supérieur en Bretagne

1. LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS L'ACADEMIE DE RENNES	89
1.1. Des effectifs actuellement en baisse	89
1.2. Des taux de scolarisation des 16-19 ans élevés	90
1.3. Un enseignement privé fortement représenté	91
1.4. Un réseau de formation diversifié	93
1.5. Un nombre d'apprentis en augmentation	95
2. LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN BRETAGNE	97
2.1. Des effectifs en hausse ces dix dernières années	97
2.2. Des taux de scolarisation relativement moins élevés que dans le secondaire	98
2.3. Une offre de formation diversifiée	98
2.4. Une répartition territoriale équilibrée	99
2.5. Le poids important des formations courtes	100
3. LES NIVEAUX DE QUALIFICATION ATTEINTS DANS L'ACADEMIE DE RENNES	101

Ce premier chapitre de la seconde partie va présenter une vue d'ensemble de la formation initiale (secondaire et supérieure) dans l'académie de Rennes, sans entrer dans le détail des orientations (objet des chapitres suivant).

En effet, l'académie de Rennes présente plusieurs spécificités par rapport aux autres académies françaises. Elle est notamment caractérisée par la coexistence de plusieurs réseaux d'enseignement, enseignement public et privé, mais aussi par le poids non négligeable des formations agricoles et, dans une moindre mesure, par la présence de formations maritimes. L'enseignement supérieur présente également des spécificités, tel le poids relativement important des formations courtes.

1. Les principales caractéristiques de l'enseignement secondaire dans l'académie de Rennes

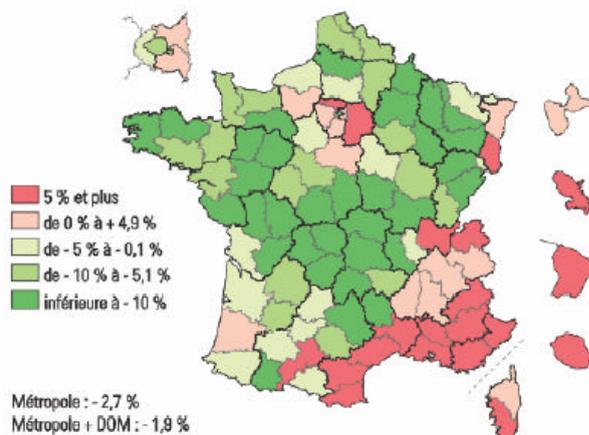
D'une baisse des effectifs du secondaire (collèges, lycées, lycées professionnels) à la diversité des réseaux de formation, l'académie de Rennes présente un certain nombre de caractéristiques.

1.1. Des effectifs actuellement en baisse

Il est à noter dans la majeure partie des académies françaises, depuis le milieu des années 90, une baisse des effectifs dans l'enseignement secondaire liée aux évolutions démographiques (cf carte 2). Pour l'académie de Rennes, cette tendance est particulièrement forte dans les départements du Finistère et des Côtes d'Armor (respectivement perte de 10,95% et de 13,73% des effectifs pour une moyenne nationale de -2,7%).

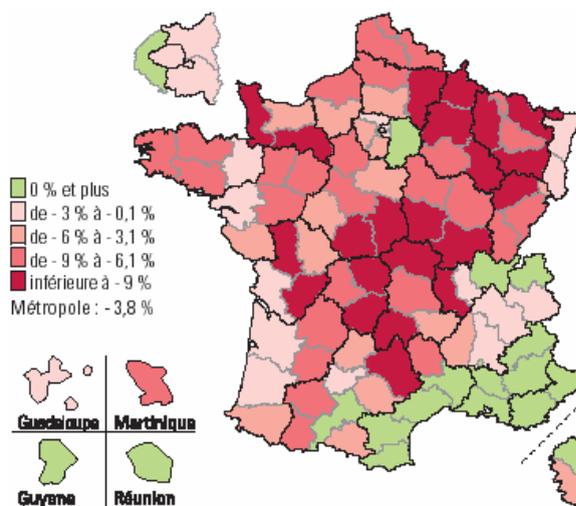
L'observation de l'évolution des moins de 25 ans entre 1993 et 2003 dans les quatre départements bretons (cf carte 3), confirme une baisse de leur nombre, supérieure à la moyenne nationale (sauf pour l'Ille et Vilaine).

Carte 2. Evolution des effectifs du secondaire dans les différentes académies



Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

Carte 3. Evolution des moins de 25 ans entre 1993 et 2003



Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

Néanmoins, il est important de signaler que cette tendance à la baisse des effectifs dans le secondaire devrait s'inverser dans les prochaines années, après 2010.

1.2. Des taux de scolarisation des 16-19 ans élevés

L'académie de Rennes se distingue des autres académies françaises par un taux de scolarisation des 16-19 ans élevé (88,5% contre 83,6% en moyenne nationale en 2000-2001), qui classe l'académie en seconde position derrière celle de Limoges.

Néanmoins, on observe pour toutes les académies, une légère tendance à la baisse de la scolarisation des 16-19 ans. Une des explications pouvant être avancées est le

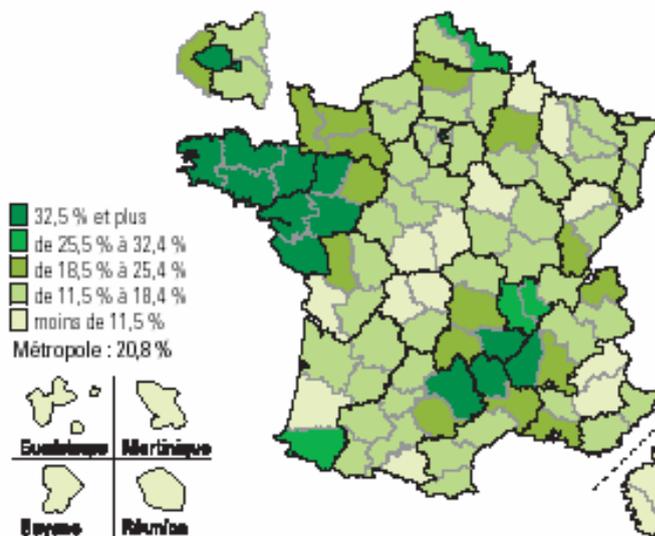
recul du nombre de redoublements, qui réduit ainsi le parcours des élèves dans l'enseignement secondaire.

1.3. Un enseignement privé fortement représenté

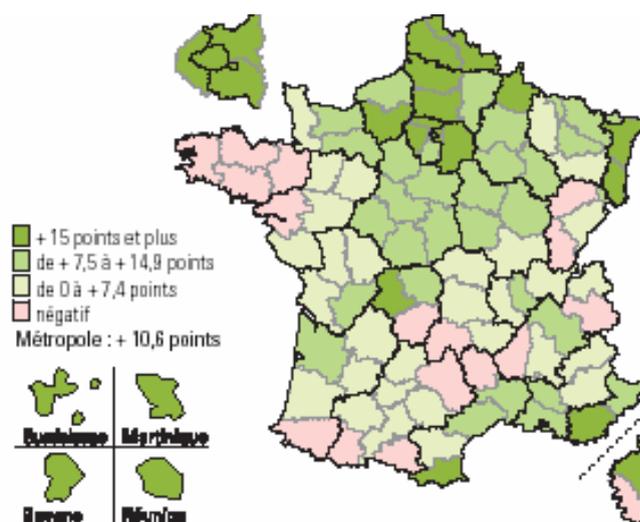
L'académie de Rennes se distingue de la moyenne des autres académies françaises par la place qu'occupe l'enseignement privé et en particulier sous contrat d'association, dans l'enseignement secondaire (cf carte 4). En effet, en terme d'effectifs scolarisés, les établissements privés de l'enseignement secondaire accueillent en moyenne nationale un peu moins d'un élève sur cinq en 2004. En revanche, dans l'académie de Rennes, ils scolarisent deux élèves sur cinq.

Il est à noter concernant le recrutement social de ces établissements, que contrairement à certaines régions (telle la Région Nord-Pas-de-Calais), les élèves qui fréquentent l'enseignement privé ne sont pas issus de milieux plus favorisés que ceux des établissements publics (cf carte 5).

Carte 4. Part de l'enseignement privé dans le second degré en 2003-2004



Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

Carte 5. Ecart dans la proportion de Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) favorisées dans le 2nd degré entre le privé sous contrat et le public

Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

L'enseignement privé sous contrat compte davantage d'établissements en lycée que l'enseignement public. En revanche, en termes d'effectifs, l'enseignement public compte davantage d'élèves scolarisés en collège et lycée (tableaux 1, 2 et 3).

Cette différence entre le nombre d'établissements et les effectifs scolarisés en lycée s'explique par les différents types d'enseignement proposés à ce niveau et notamment par la part de l'enseignement agricole privé (§ 1.2).

Tableau 1. Nombre de collèges par type d'établissement et par département en 2005

Établissements	Publics	Privés	Total
Côtes d'Armor	48	34	82
Finistère	63	54	117
Ille-et-Vilaine	58	46	104
Morbihan	42	46	88
Total	211	180	391

Source : Conseil régional de Bretagne – Plan régional des formations ARIANE, 2005

Tableau 2. Nombre de lycées par type d'établissement et par département en 2005

Établissements	Publics	Privés	Total
Côtes d'Armor	29	30	59
Finistère	35	48	83
Ille-et-Vilaine	37	43	80
Morbihan	23	27	50
Total	124	148	272

Source : Conseil régional de Bretagne – Plan régional des formations ARIANE, 2005

Tableau 3. Effectifs des collèges et des lycées par type d'établissement dans l'académie de Rennes en 2004-2005

Établissements	Publics	Privés	Total
Collèges	87 267	63 551	150 818
Lycées	77 047	64 742	141 789
Total	164 314	128 293	292 607

Source : Conseil régional de Bretagne – Plan régional des formations ARIANE, 2005

1.4. Un réseau de formation diversifié

Si l'académie de Rennes se caractérise par le poids relativement important de l'enseignement privé sous contrat d'association dans le secondaire, elle présente également la particularité, par rapport aux autres académies, de proposer aux élèves une offre variée de formations intégrant notamment l'enseignement agricole et l'enseignement maritime (cf tableau 4). Le réseau agricole est principalement composé d'établissements privés rattachés au ministère de l'agriculture (lycées professionnels, Maisons familiales et rurales). Les lycées professionnels maritimes sont en revanche tous des établissements publics dépendant du Ministère des transports et de l'équipement.

Ces établissements sont assez uniformément répartis entre les quatre départements bretons (cf graphique 1).

Tableau 4. Répartition des lycées par réseau en Bretagne

Lycées publics	Lycées agricoles publics	Lycées maritimes	Lycées privés	Lycées agricoles privés
110 (dont 5 EREA ¹⁰⁸)	10	4	89	59 (dont 29 CREAP ¹⁰⁹ , 29 MFREO ¹¹⁰ , 1 UNREP ¹¹¹)
124 (sur 107 sites)			148 (sur 136 sites)	
272 (sur 243 sites)				

Source : Conseil régional de Bretagne – Plan régional des formations ARIANE, 2005

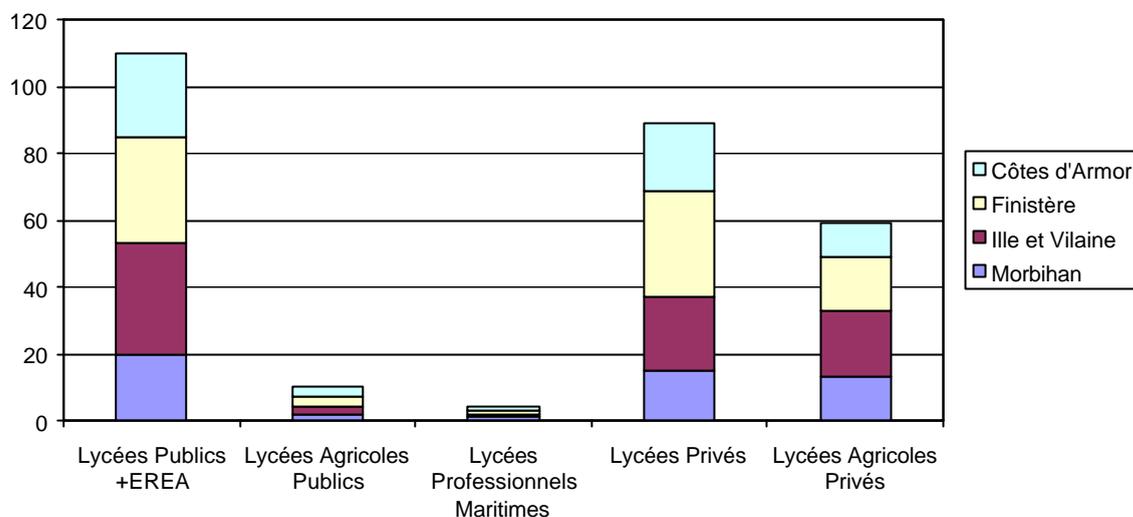
¹⁰⁸ EREA : Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté. Etablissements destinés aux enfants en grande difficulté scolaire et sociale.

¹⁰⁹ CREAP : Conseil Régional de l'Enseignement Agricole Privé.

¹¹⁰ MFREO : Maison Familiale Rurale d'Enseignement et d'Orientation.

¹¹¹ UNREP : Union Nationale Rurale d'Education et de Promotion.

Graphique 1. Répartition des 272 lycées bretons par département



Source : Conseil régional de Bretagne – Plan régional des formations ARIANE, 2005

En terme d'effectifs (tableau 5), on constate que le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement public est légèrement plus important que dans l'enseignement privé. Traditionnellement, l'enseignement agricole relève principalement du secteur privé.

Tableau 5. Effectifs lycéens par types d'établissement et par réseau

Éducation nationale	Public	Privé	Total
Lycées	46 092	30 375	76 467
Lycées professionnels	18 270	13 517	31 787
Post-bac	8 648	6 135	14 783
Sous-total	73 010	50 027	123 037
Enseignement agricole	3 486	14 715	18 201
Enseignement maritime	551	0	551
Total	77 047	64 742	141 789

Source : Conseil régional de Bretagne – Plan régional des formations ARIANE, 2005

Rappelons pour mémoire, que la Région a, depuis la décentralisation, la charge des lycées et lycées professionnels publics de l'éducation nationale, de l'enseignement agricole et de l'enseignement maritime.

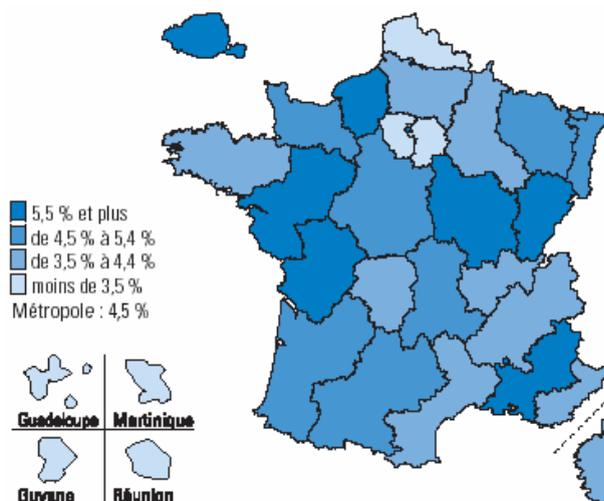
1.5. Un nombre d'apprentis en augmentation

En 2005, l'académie de Rennes compte 16 326 apprentis (dont 1473 dans l'agriculture) et 209 jeunes en classe préparatoire en apprentissage et en classe d'initiation pré-professionnelle en alternance. 59 Centres de Formation des Apprentis (CFA) ou Sections d'Apprentissage (SA) sont conventionnés avec le Conseil régional, préparant à plus de 250 diplômes sur l'ensemble des secteurs professionnels.

Les effectifs dans l'apprentissage ont fortement augmenté en Bretagne entre 1994 et 1998 (+20%, soit le plus fort taux national sur cette période). Néanmoins, depuis 1999, on observe une stabilisation des effectifs, voire une légère diminution en 2003, qui peut être en partie liée à un contexte démographique sur les tranches d'âge concernées, clairement défavorable.

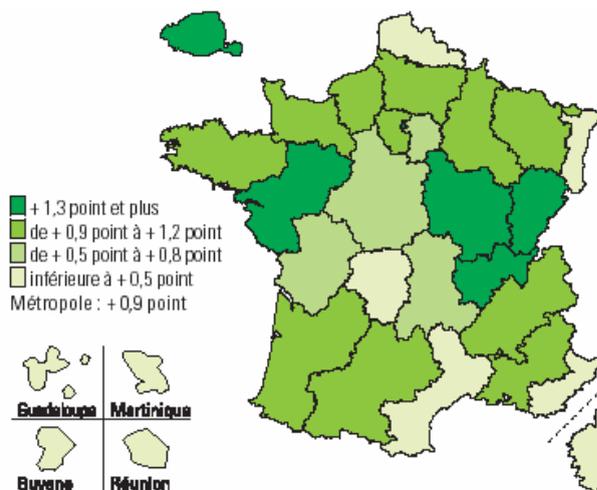
Si la part de l'apprentissage dans la population des 16-25 ans en Bretagne est relativement plus faible que la moyenne nationale (4,3 % contre 4,6%, cf carte 6), le nombre d'apprentis a connu une croissance plus forte entre 1995 et 2003 que dans un certain nombre d'autres régions (+1,1% contre 0,9%, cf carte 7).

Carte 6. Part de l'apprentissage chez les 16-25 ans en 2003



Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

Carte 7. Evolution de la part des apprentis chez les 16-25 ans entre 1995-2003

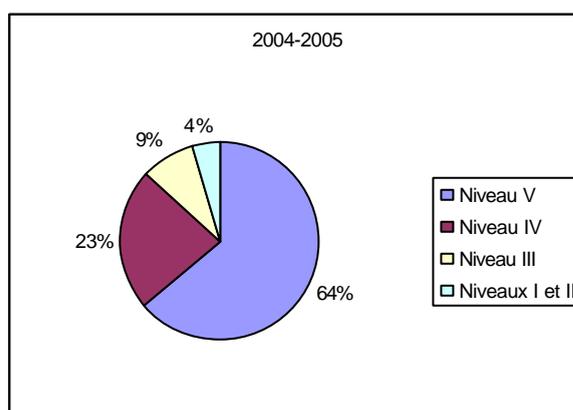


Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

L'apprentissage constitue une filière proposant des formations allant du CAP au diplôme d'ingénieur. On constate que les formations de niveaux V restent très majoritaires en 2004-2005 (64 %, cf graphique 2) et que celles de niveaux I et II (licences, maîtrises, ingénieurs) restent faibles (4%).

Lorsque l'on observe cette évolution du niveau de qualification atteint par les apprentis dans les différentes académies entre 1995 et 2003, on constate, en outre, une moindre croissance des plus hauts niveaux de formation dans l'académie de Rennes (croissance de 12,3% contre 16,3% en moyenne nationale, cf carte 8).

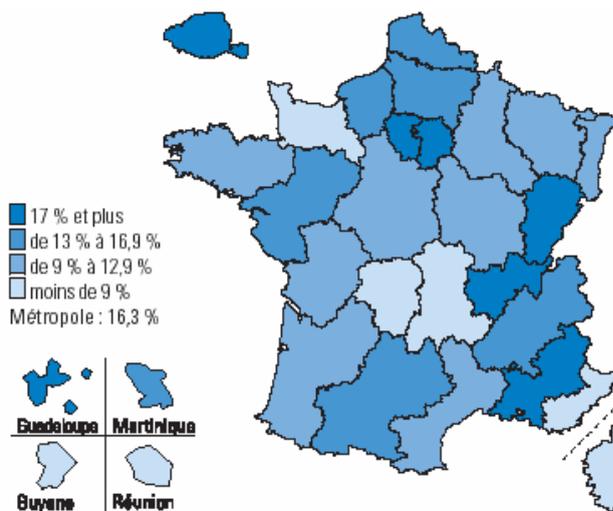
Graphique 2. Répartition des effectifs d'apprentis par niveaux* en 2004-2005



* : voir explication des niveaux dans les annexes

Source : Contrat d'objectifs et de moyens relatif au développement de l'apprentissage entre l'Etat et la Région Bretagne, 2005.

Carte 8. Poids des formations supérieures (niveaux III, II, I*) dans l'apprentissage en 2003.



* : voir explication des niveaux dans les annexes

Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

2. Les principales caractéristiques de l'enseignement supérieur en Bretagne

La croissance des effectifs, le poids de certaines formations sont quelques unes des spécificités de l'enseignement supérieur dans l'académie de Rennes.

2.1. Des effectifs en hausse ces dix dernières années

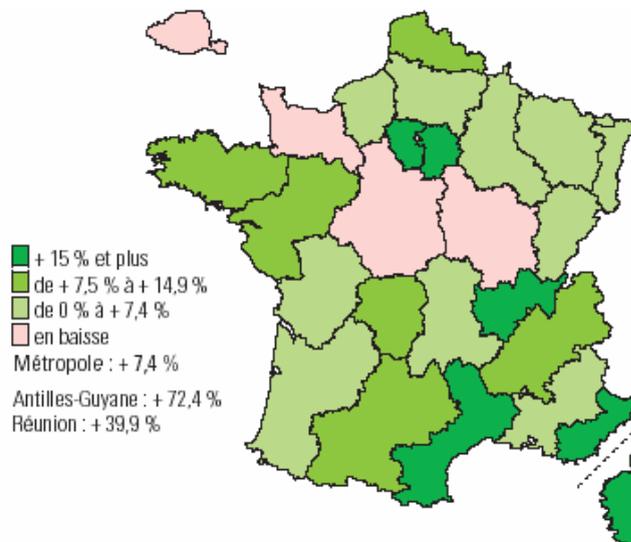
Après une hausse élevée et continue des effectifs de l'enseignement supérieur en Bretagne des années quatre-vingt au début des années quatre-vingt-dix (notamment liée à l'augmentation du nombre de titulaires du baccalauréat), la tendance s'est inversée à partir de 1996-1997. Ce tassement s'explique par une moindre promotion de nouveaux bacheliers et par des effets démographiques défavorables, qui commencent à faire sentir leurs effets¹¹². Cette tendance est conforme à celle observée au niveau national.

Ainsi, entre 1993 et 2003, les effectifs étudiants en Bretagne ont cru de 7,7% (pour une moyenne nationale de 7,4%, cf carte 9).

Les projections des effectifs étudiants à l'horizon 2013, en moyenne nationale, selon le scénario tendanciel, conduiraient à une augmentation mesurée des effectifs de 2,1% sur les dix prochaines années.

¹¹² Il convient de signaler que ces chiffres n'intègrent que les établissements sous contrat. Or un certain nombre d'établissements non contractuels (dont il est difficile de quantifier les effectifs) ne sont pas recensés dans les statistiques académiques.

Carte 9. Evolution des effectifs étudiants entre 1993 et 2003



Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

2.2. Des taux de scolarisation relativement moins élevés que dans le secondaire

Si l'académie de Rennes se distingue des autres académies avec un taux de scolarisation des 16-19 ans élevé, elle est relativement moins bien classée pour le taux de scolarisation des 20-24 ans. En effet, le fort taux de scolarisation des 16-19 ans et le taux de réussite élevé au baccalauréat dans l'académie auraient pu laisser présager d'un taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur également élevé. Or, l'académie de Rennes n'occupe "que" la 6^{ème} position, avec un taux de scolarisation s'élevant à 37% (contre 34,8 pour la moyenne nationale). Ce résultat peut s'expliquer en partie par l'offre de formation et le poids important des filières courtes en Bretagne (impliquant ainsi des sorties à un âge plus précoce en cas de non poursuite d'études au-delà). Les autres académies classées devant Rennes sur ce critère, peuvent ainsi compter sur l'attractivité de leurs formations universitaires longues et donc bénéficier d'un afflux d'étudiants extérieurs à leur académie.

2.3. Une offre de formation diversifiée

Les étudiants qui effectuent leurs études supérieures en Bretagne¹¹³, se répartissent entre les 227 établissements d'enseignement supérieur présents sur le territoire breton (cf tableau n°6).

¹¹³ Concernant les universités, 16,5 % des étudiants inscrits viennent d'autres académies. L'académie de Rennes constitue à ce propos une des premières académies en terme d'attractivité dans le 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur.

Tableau 6. L'enseignement supérieur (établissements, effectifs) en Bretagne à la rentrée 2004

	Etablissements	Effectifs étudiants
Universités	4	63 324
IUT	8	6 742
IUFM (5 sites)	1	3 183
Etablissements privés d'enseignement universitaire	3	1 249
Etablissements dotés de sections de techniciens supérieurs	117	13 875
Etablissements dotés de classes préparatoires	23	3 315
Ecoles de formation aux professions sanitaires et sociales	24	3 799
Ecole d'enseignement supérieur artistique et culturel	10	1 879
Autres établissements¹¹⁴	23	2 173
Grandes Ecoles	22	6 796
Total	227	106 335

Source : INSEE et Conseil régional de Bretagne, 2005.

2.4. Une répartition territoriale équilibrée

Une des spécificités de la Bretagne est une dissémination large des différents sites d'enseignement supérieur sur le territoire (cf carte 10)¹¹⁵.

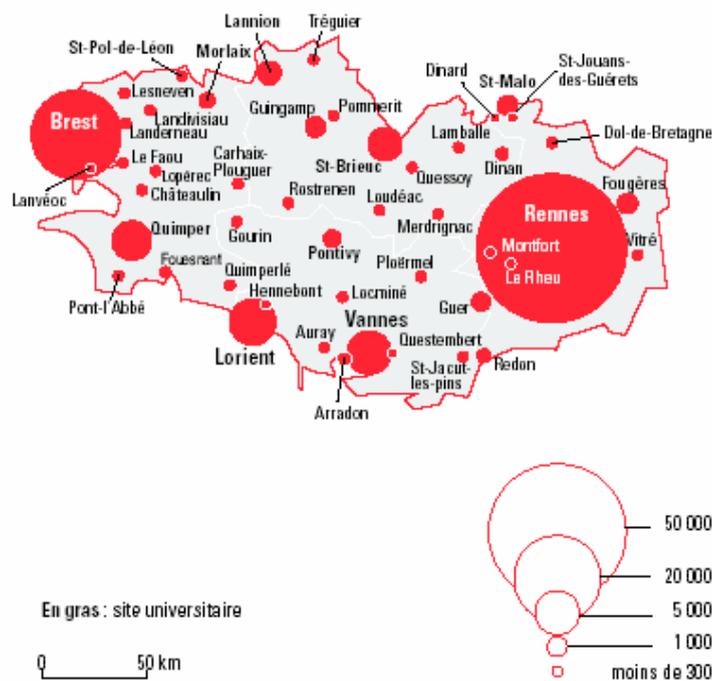
Les 106 335 étudiants en Bretagne se répartissent sur différents sites, localisés principalement à Rennes, Brest, Vannes, Lorient, Quimper, Saint-Brieuc, Lannion et Saint-Malo.

Il est à noter à nouveau pour la Bretagne, la coexistence entre les enseignements supérieurs public et privé. L'enseignement privé est ainsi présent à l'UCO Bretagne-Sud (Vannes-Arradon), avec des formations principalement en lettres et sciences humaines et sociales et à l'UCO Bretagne-Nord (Guingamp) avec principalement des formations en sciences. Il faut également ajouter les nombreuses Grandes Ecoles (ingénieurs, écoles de commerce...) dispersées sur le territoire breton, avec des concentrations significatives à Rennes et Brest.

¹¹⁴ Ecoles d'architectures, écoles de journalisme, écoles vétérinaires, écoles juridiques et administratives et autres spécialités diverses.

¹¹⁵ Pour obtenir les chiffres exacts par site, se référer à *l'Atlas régional 2005*, disponible sur le site du ministère de l'Education nationale : www.education.gouv.fr.

Carte 10. Localisation des principaux sites d'enseignement supérieur



Source : Ministère de l'Éducation nationale – Atlas régional, 2005

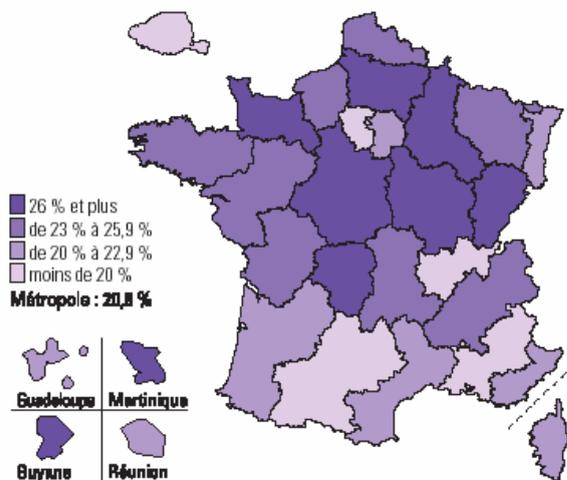
2.5. Le poids important des formations courtes

Une des caractéristiques de l'enseignement supérieur en Bretagne est le poids important des formations courtes (BTS, IUT, Licences professionnelles, diplômes supérieurs sanitaires et sociaux), qui attirent $\frac{1}{4}$ des étudiants (cf carte 11)¹¹⁶. Ces formations courtes concernent principalement le tertiaire de bureau, le commerce et la distribution, ainsi que les formations sanitaires et sociales.

Par ailleurs, l'académie de Rennes se caractérise par des effectifs relevant du 3^{ème} cycle universitaire relativement modestes lorsqu'on les compare à ceux des autres académies (cf carte 12).

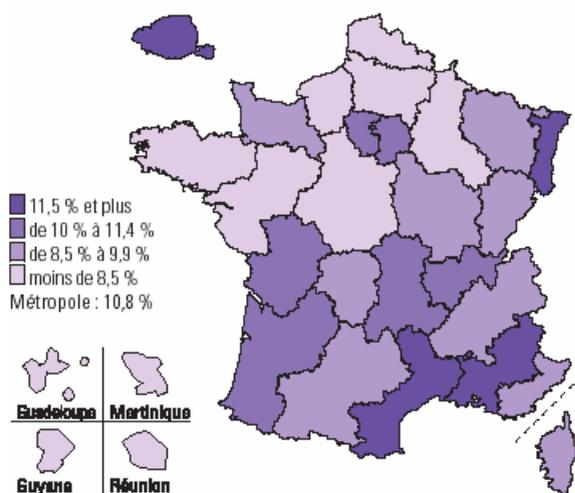
¹¹⁶ Données tous ministères confondus.

Carte 11. Poids des formations courtes dans l'enseignement supérieur en 2003-2004



Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

Carte 12. Part du 3^{ème} cycle universitaire dans l'enseignement supérieur en 2003-2004



Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

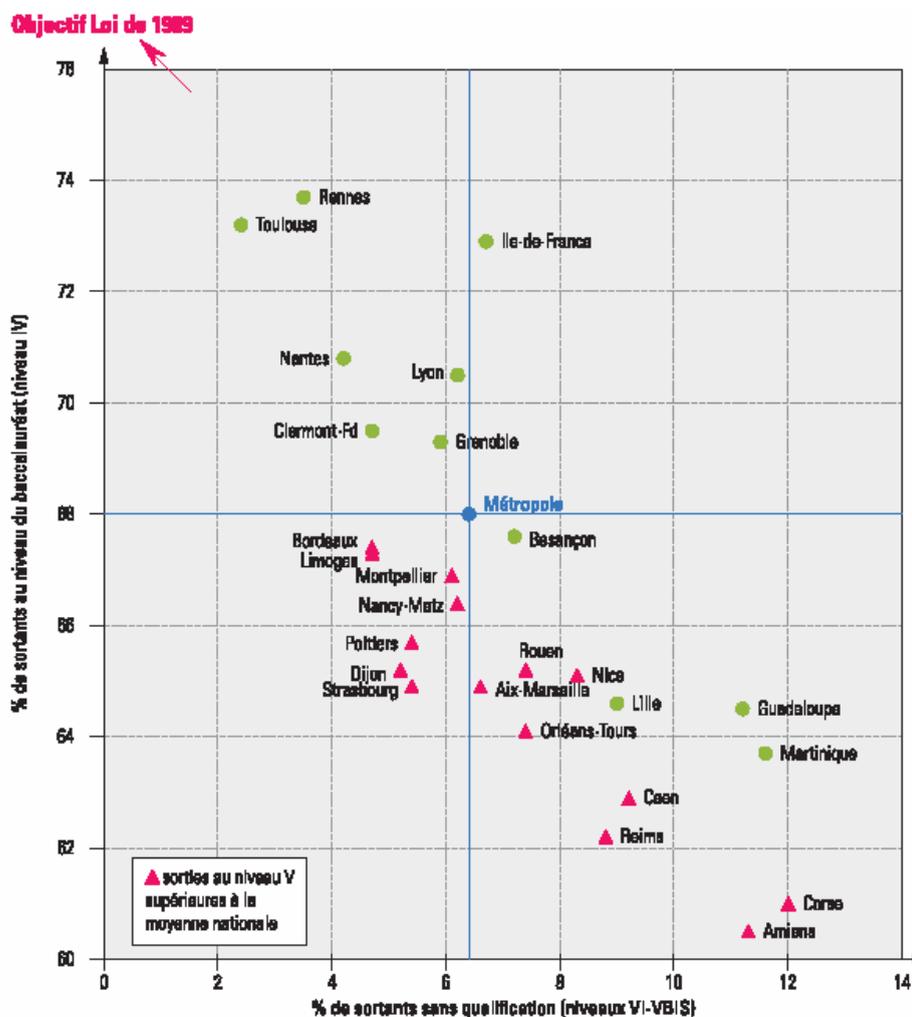
3. Les niveaux de qualification atteints dans l'académie de Rennes

Un des objectifs de la loi d'orientation de 1989 est d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (niveau IV) et d'assurer à tous les autres une formation de niveau V au minimum (CAP, BEP).

Sur l'ensemble du territoire national (cf graphique 3), la part des jeunes ayant poursuivi leurs études jusqu'au niveau baccalauréat ou son équivalent professionnel, s'établit à 68% en 2002 (il est stable depuis quelques années). La Bretagne se situe en tête des académies avec 74% des jeunes atteignant le niveau IV.

La part des jeunes quittant le système scolaire sans qualification¹¹⁷ s'élève à environ 7% en moyenne nationale. Conjointement à sa bonne performance en terme de niveau de qualification atteint, l'académie de Rennes se distingue par des sorties sans qualifications peu nombreuses, 4% des jeunes. Rennes fait partie des rares académies où ce taux a baissé significativement entre 1997 et 2002.

Graphique 3. Parts des sortants sans qualification et au niveau du baccalauréat parmi l'ensemble des sortants du secondaire en 2002



Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

Partant de cette vision d'ensemble des caractéristiques de la formation initiale dans les enseignements secondaire et supérieur, il est possible d'aborder les orientations suivies par les élèves et étudiants de l'académie de Rennes et d'en dégager les spécificités.

¹¹⁷ Est considéré sans qualification un jeune sortant du système éducatif après la 3^{ème} (avec ou sans le brevet) ou en cours de 1^{ère} année de CAP ou BEP. Ce sont nécessairement des sortants sans diplôme.

Chapitre 2

Description des parcours des élèves de l'académie de Rennes dans l'enseignement secondaire

1.	L'ORIENTATION AU COLLEGE	107
1.1.	Des parcours très similaires dans l'enseignement public et privé	107
1.2.	La voie générale et technologique privilégiée à l'issue de la classe de 3 ^{ème}	110
1.2.1.	Un constat globalement conforme à celui observé au niveau national	110
1.2.2.	Des choix d'orientation distincts selon les territoires	111
1.2.3.	Des choix d'orientation socialement influencés	113
1.2.4.	Des choix d'orientation distincts selon le genre	114
2.	L'ORIENTATION EN LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE	116
2.1.	Des tendances proches de la moyenne nationale à l'issue de la classe de seconde	116
2.1.1.	La série scientifique (S) fortement plébiscitée dans l'enseignement général	116
2.1.2.	La série sciences et technologies de la gestion (STG) fortement plébiscitée dans l'enseignement technologique	118
2.2.	Des choix d'orientation différents selon les territoires	120
2.3.	Des choix d'orientation socialement influencés	122
2.4.	Des choix d'orientation distincts selon le genre	122
3.	L'ORIENTATION EN FORMATION PROFESSIONNELLE	123
3.1.	Les filières et leur évolution	123
3.2.	Les parcours en lycée professionnel	124
3.2.1.	Synthèse académique des parcours en lycée professionnel	124
3.2.2.	Des parcours professionnels distincts selon les territoires	127
3.2.3.	Des parcours socialement influencés	127
3.2.4.	Des parcours distincts en fonction du genre	128
4.	L'ORIENTATION EN APPRENTISSAGE	128
4.1.	Une offre de formation importante, mais des effectifs concentrés sur quelques secteurs	128
4.2.	Une voie de formation principalement masculine	131

Le premier chapitre de cette seconde partie a mis l'accent sur une des spécificités de l'académie de Rennes, à savoir une offre de formation très diversifiée (enseignement public et privé, mais aussi un enseignement professionnel dépendant de différents ministères). Cette diversité des formations offertes, si elle constitue une richesse indéniable, peut induire des difficultés quant à l'accompagnement et au suivi des parcours scolaires sur et en dehors du territoire. En effet, l'absence de coordination entre les bases de données des différents ministères impliqués, ne facilite pas le suivi des élèves scolarisés. Depuis 1999, le rectorat a accès aux bases de l'enseignement privé sous contrat, ce qui a permis de fiabiliser en partie l'information sur les parcours scolaires. Néanmoins, concernant les changements de réseaux, par exemple en direction de l'enseignement agricole ou maritime, ou de l'apprentissage, ces derniers sont considérés comme une sortie des bases académiques, ces réseaux hors éducation nationale ne disposant pas pour l'instant d'une identification individuelle des élèves. C'est pourquoi, dans ce second chapitre de la première partie, il n'est pas possible de dresser un panorama complet des parcours des élèves dans l'enseignement secondaire.

Nous aborderons successivement l'orientation en collège (1), en lycée (2) puis en formation professionnelle (3) et en apprentissage (4).

1. L'orientation au collège

La fin du collège constitue un des principaux paliers de l'orientation, puisqu'à l'issue de la classe de 3^{ème}, les élèves sont répartis entre différentes filières de formation : enseignement général et technologique, enseignement professionnel. Les principales caractéristiques de l'orientation au collège sont présentées dans ce premier paragraphe.

1.1. Des parcours très similaires dans l'enseignement public et privé

Le tableau 7 présente une synthèse académique du parcours d'élèves de la 6^{ème} à la 4^{ème} par réseau (public et privé). Il est à noter que les taux de passage et de redoublement sont très proches. De même, les changements de réseau sont équilibrés dans les deux sens.

Concernant le taux de redoublement à l'issue de la classe de 5^{ème} qui a toujours été plus élevé dans l'académie de Rennes que la moyenne nationale, ce dernier est en régression (4,1% dans l'enseignement public en 2004 contre 6,1% en 1999).

A l'issue des classes de 5^{ème} et 4^{ème}, on remarque un taux de sortie relativement important dans les deux réseaux (supérieur à 5%). Ces sorties peuvent signifier un changement de formation (formations agricoles par exemple), une sortie de l'académie ou un arrêt des études. Dans le cas présent, il convient probablement de privilégier un changement de réseau de formation.

A l'issue de la classe de 4^{ème}, un certain nombre d'élèves se dirigent vers la 3^{ème} technologique. Ce taux est plus élevé que la moyenne nationale. A l'inverse, les élèves qui se dirigent vers une 3^{ème} d'insertion sont moins nombreux (peut être peut on y voir un lien de causalité). Ce type de classes est également relativement peu important dans l'académie de Rennes, contrairement au reste du territoire national.

Tableau 7. Parcours des élèves de collège de 2003-2004 à 2004-2005

Classe d'origine	Résultats académiques publics				Résultats académiques privés			
	Poursuite d'études (%)	Doublants dans le public (%)	Changement de réseau	Sorties (%)	Poursuite d'études (%)	Doublants dans le privé (%)	Changement de réseau	Sorties (%)
6 ^{ème}	88,8	6,8	1,6 (Dbl 0,4)	1,9	89	7	2,2 (Dbl 0,5)	1,7
5 ^{ème}	88,5	4,1	1,7 (Dbl 0,3)	5,3	88,4	3,3	2,3 (Dbl 0,2)	5,7
4 ^{ème}	3 ^{ème} G : 81,6 3 ^{ème} Tec : 3,1 3 ^{ème} Ins : 0,2	7	2,2 (Dbl 0,6)	5,8	3 ^{ème} G : 83,2 3 ^{ème} Tec : 1,9 3 ^{ème} Ins : 0,2	7,8	1,9 (Dbl 0,6)	4,7

Source : Rectorat de l'académie de Rennes - SE2P-novembre 2004

Effectifs de l'académie : 89 437 élèves dans les collèges publics et 64 065 élèves dans les collèges privés.

1.2. La voie générale et technologique privilégiée à l'issue de la classe de 3^{ème}

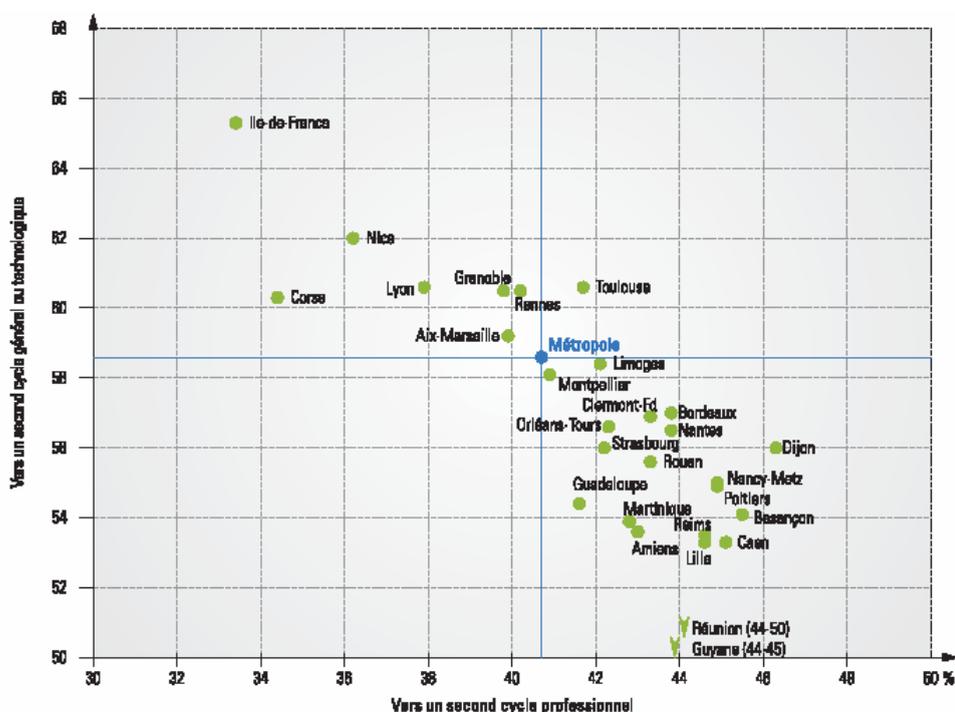
A l'issue de la classe de 3^{ème}, la voie générale et technologique est clairement privilégiée par les élèves de l'académie de Rennes. Néanmoins, des disparités territoriales, sociales et de genre apparaissent.

1.2.1. Un constat globalement conforme à celui observé au niveau national

A la rentrée 2002, selon une évaluation menée par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) du ministère de l'Education nationale, en moyenne nationale, 41% des élèves s'orientent en CAP ou BEP et 59 % en seconde générale ou technologique (cf graphique 4).

Dans l'académie de Rennes, on observe des taux très proches, puisque 39% des élèves s'orientent vers l'enseignement professionnel à l'issue de la 3^{ème}, contre 61% vers l'enseignement général et technologique en 2002-2003. Il est à noter que l'orientation vers la seconde générale et technologique est en augmentation depuis 1997, alors que dans la plupart des autres académies des variations peu significatives sont observées. En 2005, il s'élève à 65%.

Graphique 4. Orientation des élèves de l'enseignement public et privé en fin de 3^{ème} à la rentrée 2002-2003

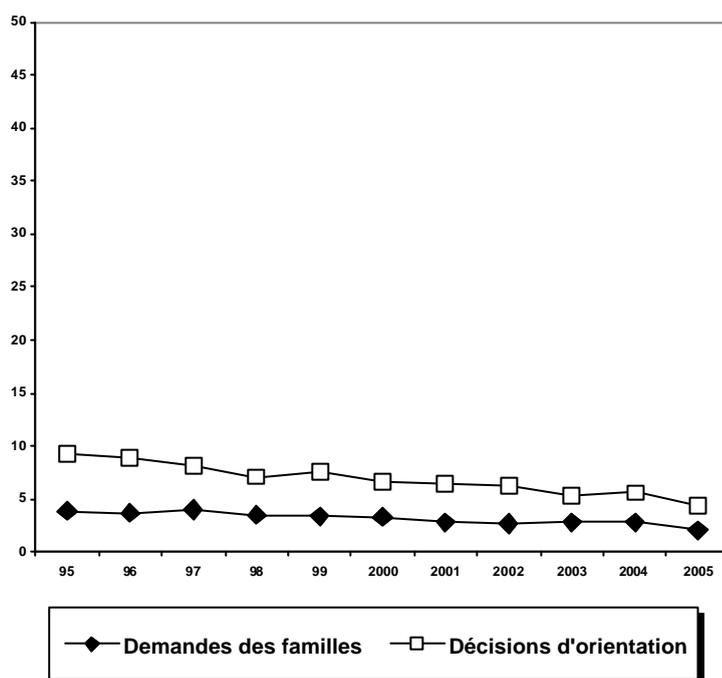


Note de lecture : Le total des orientations vers le second cycle général ou technologique et vers le second cycle professionnel peut légèrement excéder 100 % en raison de doubles comptes entre LP et CFA principalement. Cette situation reste marginale et n'a pas d'effet significatif sur la position relative de chaque académie.

Source : Ministère de l'Education nationale - La géographie de l'école (2005)

Concernant les décisions de redoublement à l'issue de la classe de 3^{ème} dans l'enseignement public (5,2%), elles sont depuis quelques années en baisse dans l'académie de Rennes (cf graphique 5) et sont désormais légèrement inférieures à la moyenne nationale. Il est à noter le rapprochement des demandes exprimées par les familles et des décisions d'orientation effectives. Dans l'enseignement privé, le taux de redoublement en classe de 3^{ème} est proche de celui de l'enseignement public, puisqu'il s'élève à 4,9% des effectifs.

Graphique 5. Evolution du redoublement en classe de 3^{ème} dans l'enseignement public de 1995 à 2005



Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

1.2.2. Des choix d'orientation distincts selon les territoires

Il est intéressant de noter que des différences significatives apparaissent selon les Bassins d'Animation de la Politique Educative (BAPE), qui regroupent un ou plusieurs pays (cf graphique 6¹¹⁸).

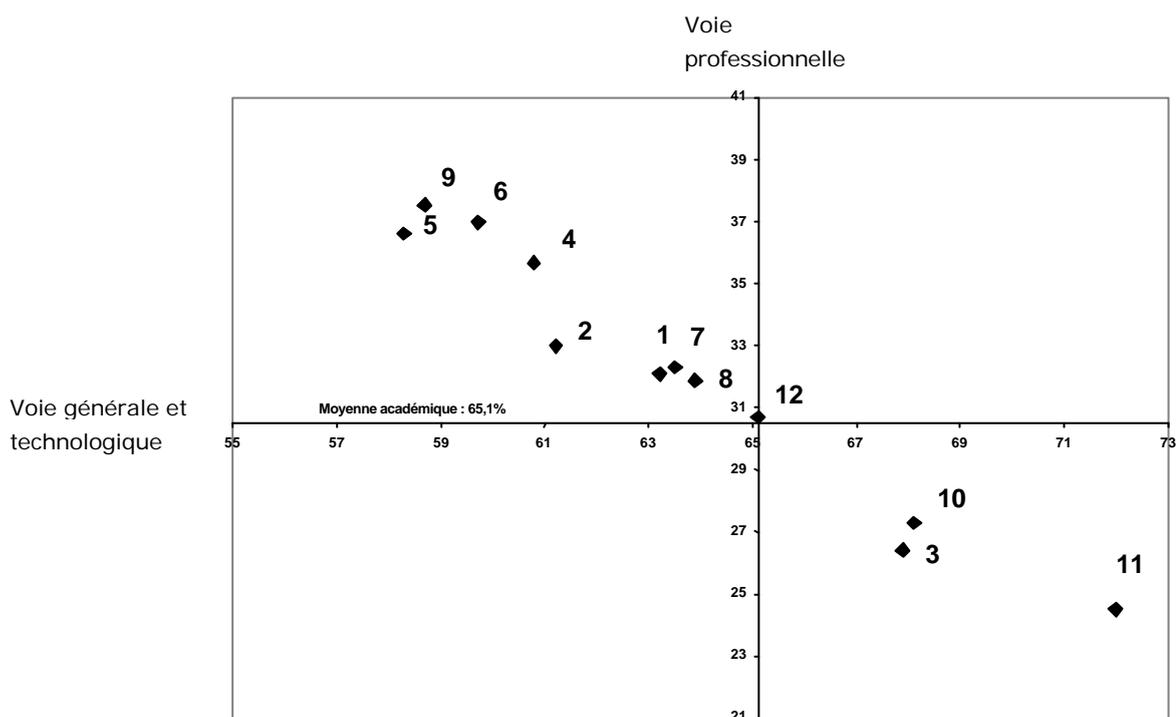
Ainsi, les bassins des grands centres urbains, tels Brest, Quimper et Rennes, se distinguent par des orientations moins fréquentes vers les formations professionnelles (écart de 2,8 points, 3 points et 6,9 points par rapport à la moyenne académique). Inversement, les bassins de Combourg-Dinan-Saint Malo, Loudéac-Pontivy, Fougères-Vitré se caractérisent par des orientations vers la voie

¹¹⁸ Sur ce graphique n'apparaissent que les décisions d'orientation dans l'enseignement public contrairement aux données antérieures. Néanmoins, d'autres études du Rectorat intégrant l'enseignement privé confirment cette tendance.

professionnelle supérieures à la moyenne académique (respectivement écart de -6,8 points, -6,5 points et -5,4 points).

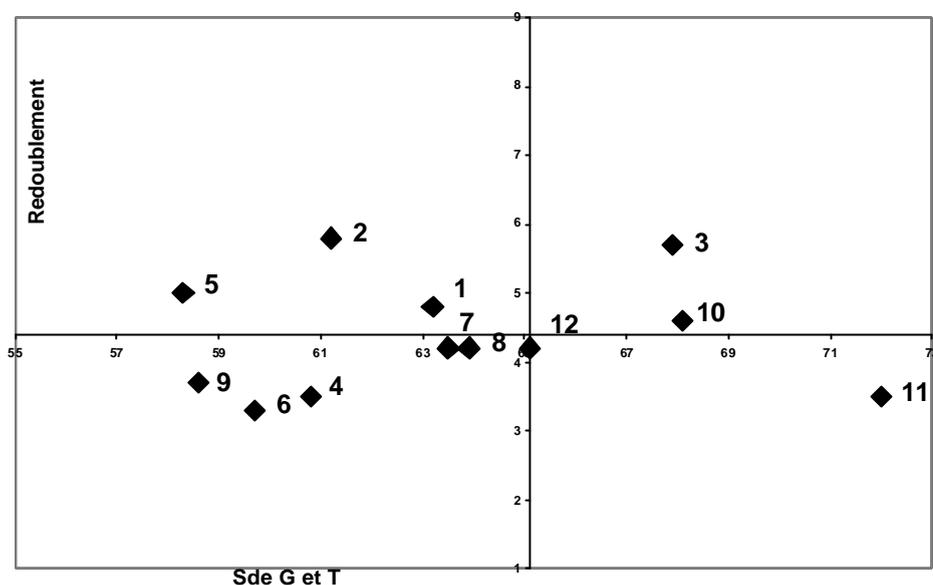
De même, concernant les décisions de redoublement, des différences apparaissent selon les bassins (cf graphique 7). Dans certains, les taux de redoublement sont particulièrement importants : Brest, Bain de Bretagne-Redon, Combourg-Dinan-Saint Malo. En revanche, certains bassins se distinguent par des taux de redoublement inférieurs à la moyenne académique : Carhaix-Morlaix, Fougères-Vitré et Loudéac-Pontivy. Il n'existe pas à l'échelle régionale, de façon générale, une corrélation significative entre le passage en seconde générale et le taux de redoublement : en moyenne, on ne redouble pas davantage dans les bassins où l'on s'oriente plus en voie générale (ce qui pourrait être interprété comme une stratégie d'orientation pour accéder à l'enseignement général et technologique). En revanche, pour les bassins de Carhaix-Morlaix, Fougères-Vitré et Loudéac-Pontivy, on peut tout de même s'interroger sur la corrélation négative qui existe entre le taux de redoublement (plus faible) et l'orientation vers la voie professionnelle (plus importante).

Graphique 6. Décisions d'orientation en 2^{nde} générale et technologique et voie professionnelle dans l'enseignement public par bassin en 2005 (%)



BAPE	N °	BAPE	N °
Auray Ploërmel Vannes	1	Guingamp Lannion	7
Bain de Bretagne Redon	2	Lorient Quimperlé	8
Brest	3	Loudéac Pontivy	9
Carhaix Morlaix	4	Quimper	10
Combourg Dinan St Malo	5	Rennes	11
Fougères Vitré	6	Saint-Brieuc	12

Graphique 7. Décisions d'orientation en 2^{nde} générale et technologique et redoublements dans l'enseignement public par bassin en 2005 (%)



Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

1.2.3. Des choix d'orientation socialement influencés

D'après une étude réalisée par le rectorat de l'académie de Rennes sur les choix d'orientation des élèves après la classe 3^{ème} en 2003-2004 dans l'enseignement public, l'origine sociale des familles ne serait pas neutre sur les choix d'orientation¹¹⁹.

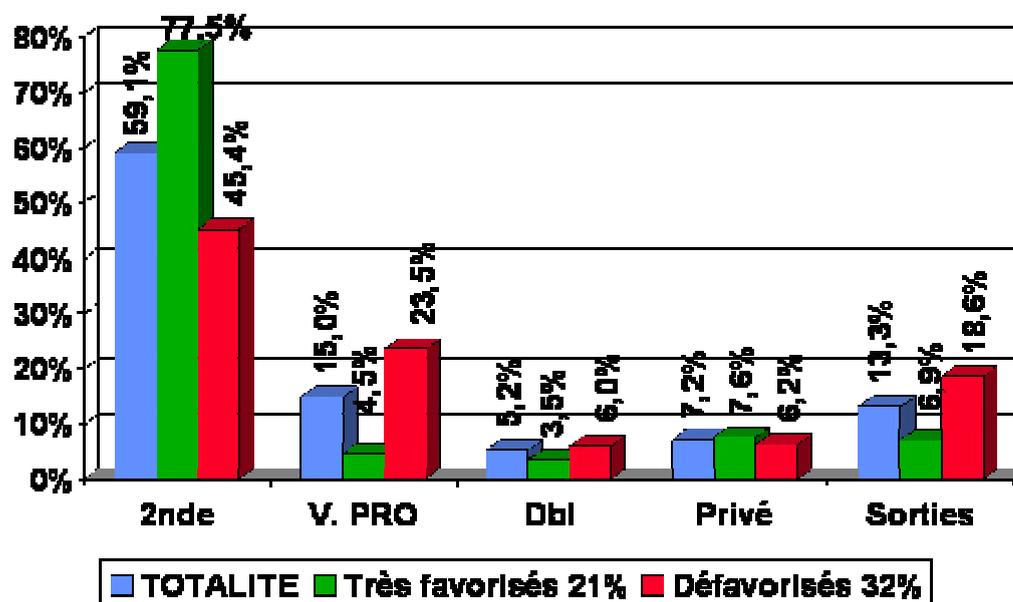
Ces travaux ont permis de distinguer deux types de familles, les familles très favorisées et les familles défavorisées. Les critères utilisés pour les distinguer ne tiennent pas uniquement compte de la profession du père, mais aussi de critères socio-culturels (les enfants d'enseignants par exemple sont considérés comme faisant partie des familles très favorisées car ils ont un accès privilégié à l'information).

Les résultats sont présentés sur le graphique 8. Il apparaît assez nettement que les élèves issus de familles très favorisées s'orientent davantage vers la filière générale (77,5 % contre 45,4%) que vers la filière professionnelle (4,5% contre 23,5%). De même, ils redoublent moins (3,5% contre 6%). Concernant le taux de sorties, il peut indiquer le changement de réseau de formation, une sortie du système scolaire ou l'abandon des études. On observe que les élèves de familles très favorisées enregistrent un pourcentage de sorties très inférieur à celui des familles défavorisées (6,9% contre 18,6%). On peut en déduire qu'il s'agit plus probablement de

¹¹⁹ Audition de M. Patrick GAROTIN par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 13 juin 2005.

changement de réseau de formation et peut-être, dans une moindre, mesure d'abandon des études.

Graphique 8. Choix d'orientation après la 3^{ème} selon l'origine sociale en 2003-2004 pour les élèves de l'enseignement public



Source : Service Académique d'Information et d'Orientation de l'académie de Rennes

1.2.4. Des choix d'orientation distincts selon le genre

Le tableau 8 souligne que les jeunes filles se dirigent davantage que les garçons vers l'enseignement général et technologique (à 68,8% contre 61,1% dans l'ensemble de l'académie en 2004). Elles redoublent légèrement moins (4% d'entre elles contre 4,6 % des garçons). Par conséquent, elles se dirigent beaucoup moins vers l'enseignement professionnel (27 % contre 34,3% des garçons).

Il est intéressant de noter que des différences substantielles apparaissent lorsque l'on observe les situations par bassins. L'écart entre le taux d'accession des filles et des garçons à une seconde générale et technologique est particulièrement important pour les bassins où la formation professionnelle est la plus fortement plébiscitée, Carhaix-Morlaix (écart de 15,4 points) et Fougères-Vitré (écart 10,8 points), mais aussi celui de Rennes qui compte à l'inverse le taux d'accès le plus élevé à la seconde générale et technologique (écart de 9,2 points).

Tableau 8. L'orientation à l'issue de la classe de 3^{ème} par genre et par bassin dans l'enseignement public en 2004

Décisions Du chef d'établissement	Filles						EFFECTIF TOTAL	Garçons						EFFECTIF TOTAL
	2nde GT		Voie profession.		Redoublem.			2nde GT		Voie profession.		Redoublem.		
	N	%	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%	
Bassin de AURAY PLOERMEL VANNES	644	66,5	272	28,1	53	5,5	969	525	59,6	321	36,4	35	4,0	881
Bassin de BAIN de BRETAGNE REDON	202	64,1	96	30,5	17	5,4	315	135	57,2	86	36,4	15	6,4	236
Bassin de BREST	906	71,2	310	24,4	57	4,5	1273	736	64,2	330	28,8	81	7,1	1147
Bassin de CARHAIX MORLAIX	462	68,4	191	28,3	22	3,3	675	352	53,0	287	43,2	25	3,8	664
Bassin de COMBOURG DINAN SAINT MALO	539	60,0	314	34,9	46	5,1	899	469	56,6	319	38,5	41	4,9	829
Bassin de FOUGERES VITRE	323	64,6	163	32,6	14	2,8	500	220	53,8	173	42,3	16	3,9	409
Bassin de GUINGAMP LANNION	436	65,4	206	30,9	25	3,7	667	364	61,4	201	33,9	28	4,7	593
Bassin de LORIENT QUIMPERLE	609	67,7	255	28,3	36	4,0	900	497	59,8	298	35,9	36	4,3	831
Bassin de LOUDEAC PONTIVY	223	62,5	119	33,3	15	4,2	357	194	54,8	149	42,1	11	3,1	354
Bassin de QUIMPER	715	72,1	239	24,1	37	3,7	991	556	63,5	271	30,9	49	5,6	876
Bassin de RENNES	1477	76,5	384	19,9	70	3,6	1931	1225	67,3	535	29,4	61	3,3	1821
Bassin de SAINT-BRIEUC	462	67,9	189	27,8	29	4,3	680	402	62,1	218	33,7	27	4,2	647
ACADEMIE	6998	68,9	2738	27,0	421	4,1	10157	5675	61,1	3188	34,3	425	4,6	9288

Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

2. L'orientation en lycée général et technologique

Comme au collège, l'examen des choix d'orientation en lycée général et technologique montre des disparités territoriales, des disparités sociales et de genre.

2.1. Des tendances proches de la moyenne nationale à l'issue de la classe de seconde

Les taux d'admission des élèves de l'enseignement public issus de seconde générale et technologique en classe de 1^{ère} en 2004 dans l'académie de Rennes, sont quasiment identiques à la moyenne nationale (80% contre 80,1%, cf tableau 9). En revanche, le taux de redoublement est légèrement plus élevé dans l'académie de Rennes (13,8% contre 13,3%). Néanmoins ce taux est en régression depuis quelques années (15% en juin 2002¹²⁰). Dans l'enseignement privé sous contrat, le taux d'admission en classe de 1^{ère} est très proche (79,4%) de celui du public.

Tableau 9. Admission en classe de 1^{ère} –
Comparaison académie de Rennes et moyenne nationale (enseignement public)

	Admission en 1 ^{ère}	Non admission en 1 ^{ère}	
		Redoublement	Réorientation
France (Métropolitaine)	80,1%	13,3%	6,6%
Académie de Rennes	80%	13,8%	6,2%

Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

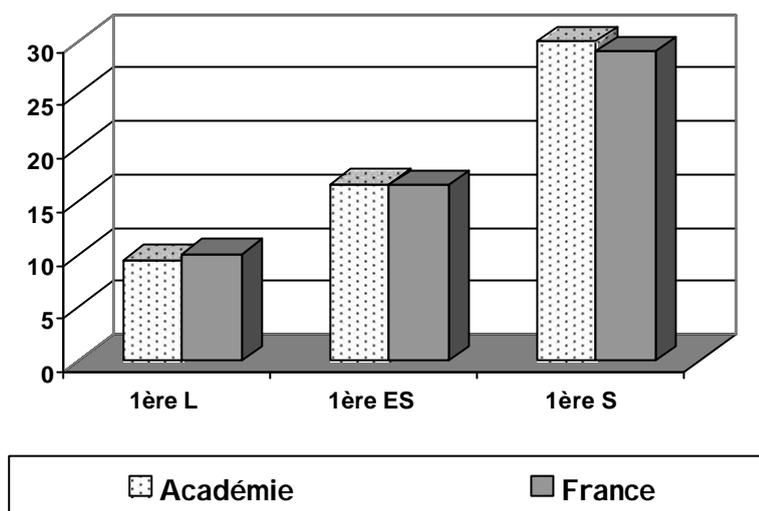
2.1.1. La série scientifique (S) fortement plébiscitée dans l'enseignement général

Concernant le choix des séries en classe de 1^{ère} générale dans l'académie de Rennes, la série Scientifique (S) est choisie par 29,9 % des élèves de l'enseignement public à l'issue de la classe de seconde (pour l'enseignement privé ce taux s'élève à 30,9%); la série Economique et Sociale (ES) par 16,6% des élèves (pour l'enseignement privé ce taux s'élève à 18,8%); la série Littéraire (L) par 9,5% des élèves (pour l'enseignement privé ce taux s'élève à 8,9%) (cf graphique 9). Le poids de la série S dans l'enseignement général est donc très important : elle regroupe plus de la moitié des élèves des séries générales. On constate une légère différence par rapport à la moyenne nationale entre les séries L et S, cette dernière connaissant un taux d'admission supérieur à la moyenne nationale (et inversement pour la série L). De

¹²⁰ Voir pour plus d'informations le document du Conseil régional, *Plan régional des formations ARIANE*, de 2005.

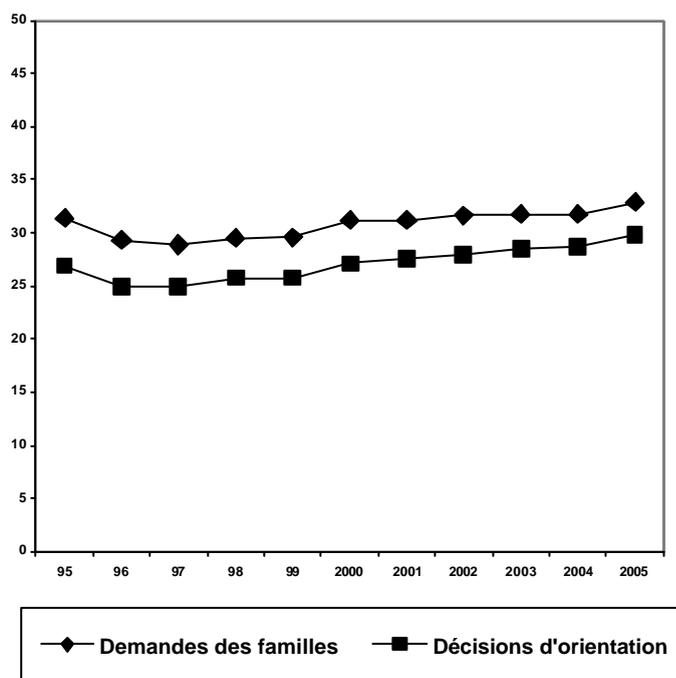
plus, ces dernières années, on observe une augmentation de la part des élèves choisissant les séries S (cf graphique 10) et ES (cf graphique 11) et une baisse significative en série L (cf graphique 12). Dans les trois cas, on observe une réduction de l'écart entre les demandes des familles et les décisions d'orientation.

Graphique 9. Admission dans les différentes 1^{ères} générales – comparaison académie de Rennes et moyenne nationale (enseignement public) (%)



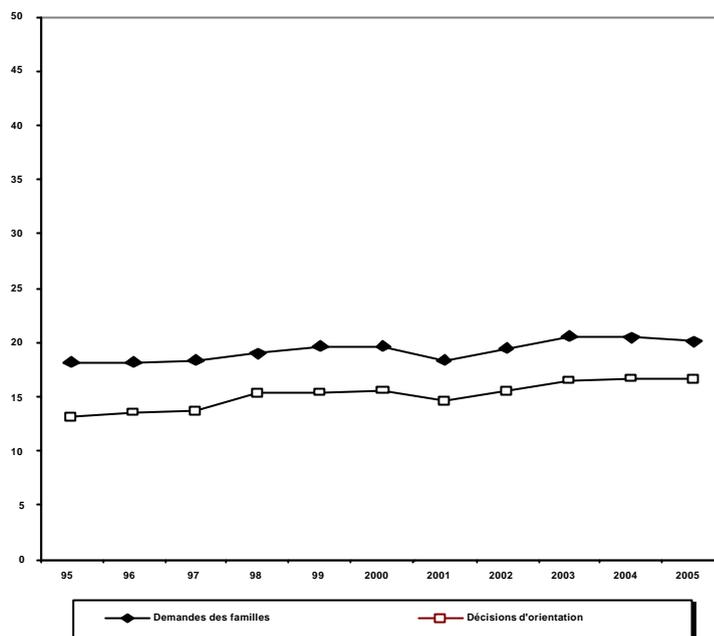
Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

Graphique 10. Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1^{ère} S entre 1995 et 2005 (%)



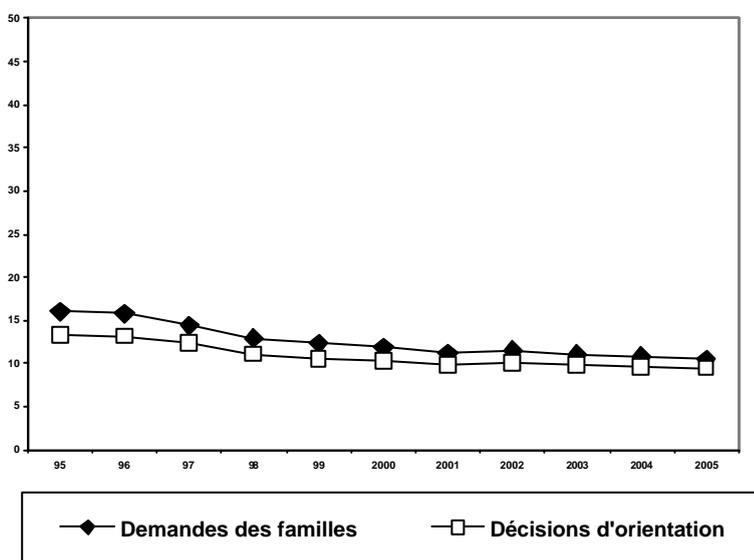
Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

Graphique 11. Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1^{ère} ES entre 1995 et 2005 (%)



Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

Graphique 12. Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1^{ère} L entre 1995 et 2005 (%)



Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

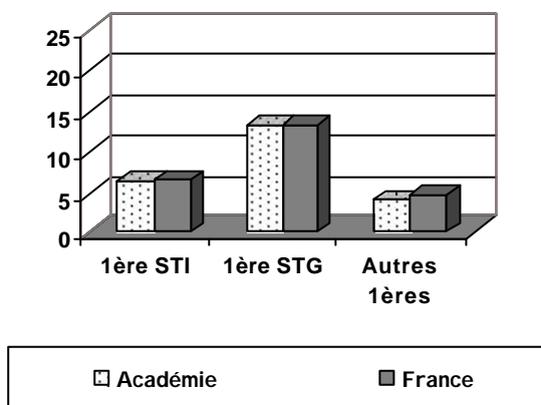
2.1.2. La série sciences et technologies de la gestion (STG) fortement plébiscitée dans l'enseignement technologique

La série Sciences et technologies de la gestion (STG) est choisie par près de la moitié des élèves de l'enseignement public s'orientant en fin de seconde en 1^{ère}

technologique (cf graphique 13), ce qui représente 12,9 % des élèves issus de 2nde (contre 10,9% dans l'enseignement privé). La série Sciences et Technologies Industrielles (STI) représente le second choix dans l'enseignement technologique, avec 6,7% des élèves issus de 2nde (5,4% dans l'enseignement privé). La série Sciences médico-sociales (SMS) est retenue par 2,3% des élèves de l'enseignement public (contre 4% dans l'enseignement privé). Néanmoins, il est important de préciser que contrairement aux séries générales, présentes dans tous les lycées, les séries technologiques ne sont pas proposées dans tous les établissements. En effet, si la série STG fait généralement partie de l'offre de formation de la plupart des établissements, il n'en est pas de même pour les séries STI, STL et SMS (ces deux dernières étant beaucoup plus rares et donc sélectives). Le choix des séries technologiques est donc, à l'évidence, fortement lié à l'offre de formation des établissements.

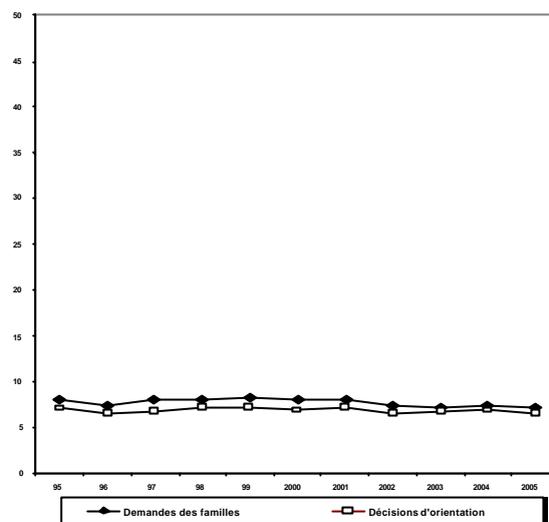
On observe peu de différence entre la situation académique et la moyenne nationale. Si l'on observe l'évolution des décisions d'orientation dans ces séries entre 1995 et 2005, on remarque une stabilité des passages pour la série STI (cf graphique 14) et une évolution plus accidentée pour la série STG (croissance importante jusqu'en 1999, puis décroissance continue jusqu'en 2004, cf graphique 15).

Graphique 13. Admission dans les différentes 1ères technologiques – comparaison académie de Rennes et moyenne nationale (%)



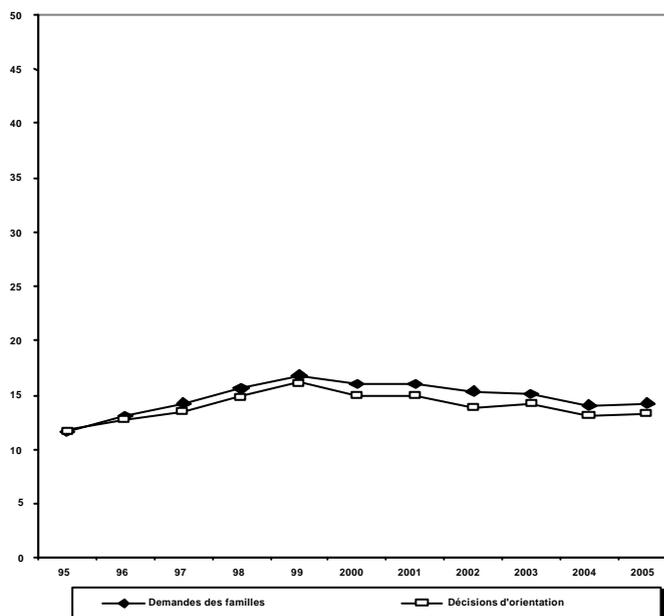
Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

Graphique 14. Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1^{ère} STI entre 1995 et 2005 (%)



Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

Graphique 15. Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1^{ère} STG entre 1995 et 2005 (%)



Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

2.2. Des choix d'orientation différents selon les territoires

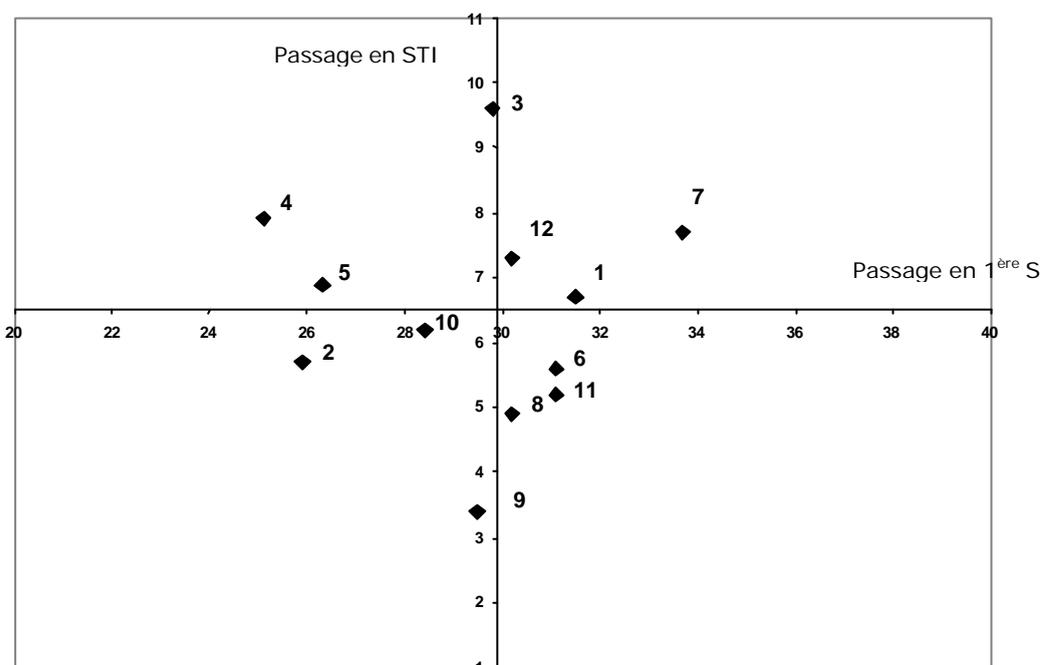
Il est à noter, selon les bassins, des orientations vers les différentes séries contrastées. Par exemple, si l'on compare les orientations en série S et STI par bassin pour l'enseignement public, on ne remarque pas spécifiquement une corrélation négative entre elles (on n'oriente pas davantage en STI dans les bassins

où les orientations en S sont moins importantes que la moyenne académique) ; néanmoins il existe des orientations plus ou moins marquées selon les territoires.

Ainsi, le bassin de Guingamp -Lannion se distingue nettement des autres bassins pour l'orientation en série S (33,7% des élèves issus de 2nde). Les bassins de Auray-Ploermel-Vannes (31,5%), Fougères-Vitré (31,1%), Rennes (31,1%), Lorient-Quimperlé (30,2%) et Saint-Brieuc (30,2%) présentent également des orientations en série S supérieures à la moyenne académique (29,4%). A l'inverse, le bassin de Carhaix-Morlaix n'oriente que 25,1% des élèves issus de seconde en 1^{ère} S.

Concernant le passage en série STI, les bassins de Brest et Loudéac-Pontivy se distinguent par des taux, respectivement, très supérieurs et inférieurs à la moyenne académique. Pour Loudéac-Pontivy, il est à noter une offre de formation en série STI peu importante. L'offre de formation en série STI joue un rôle essentiel dans le choix d'orientation.

Graphique 16. Décisions d'orientation en 2005 en 1^{ère} S et 1^{ère} STI par bassin (%)



BAPE	N °	BAPE	N °
Auray Ploërmel Vannes	1	Guingamp Lannion	7
Bain de Bretagne Redon	2	Lorient Quimperlé	8
Brest	3	Loudéac Pontivy	9
Carhaix Morlaix	4	Quimper	10
Combours Dinan St Malo	5	Rennes	11
Fougères Vitré	6	Saint-Brieuc	12

Source : Rectorat. Bilan de l'orientation en juin 2005

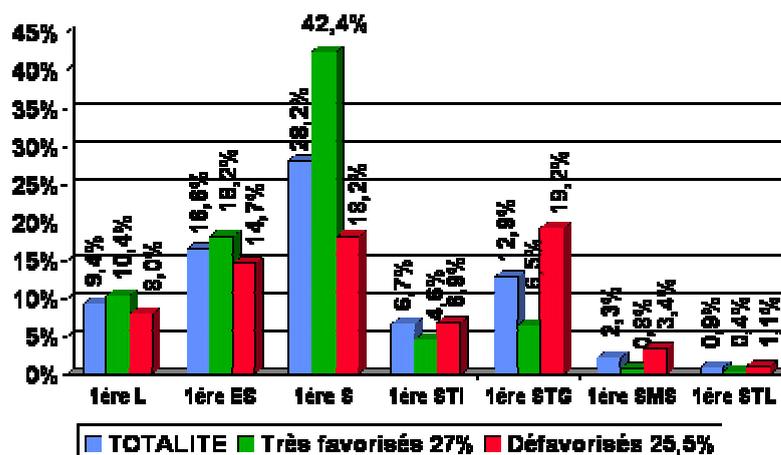
2.3. Des choix d'orientation socialement influencés

La même étude que celle décrite précédemment à l'issue de la classe de 3^{ème}, a été menée par le Rectorat, à l'issue de la classe de seconde. Elle distingue les choix d'orientation en fonction de l'origine sociale des familles, qu'elles soient considérées comme très favorisées ou défavorisées (cf graphique 17).

Il apparaît que les élèves des familles classées comme très favorisées privilégient clairement la filière générale à la filière technologique (71% d'entre eux contre 40,9 de ceux issus des familles défavorisées). Les élèves issus de familles très favorisées choisissent très nettement parmi les filières générales, les séries S, l'écart étant très important avec les familles défavorisées (24,2 points).

En revanche, les élèves de familles défavorisées se dirigent davantage vers l'enseignement technologique et notamment en STG (19,2 % des passages en 1^{ère} contre 6,5% pour les familles favorisées).

Graphique 17. L'orientation après la classe de seconde en fonction de l'origine sociale en 2003-2004 dans l'enseignement public



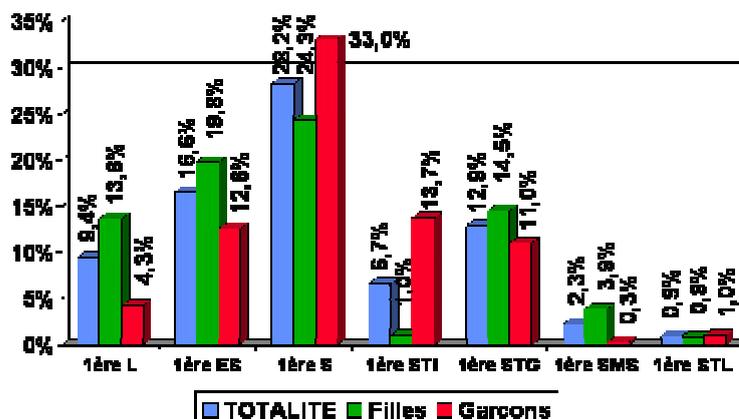
Source : Service Académique d'Information et d'Orientation de l'académie de Rennes

2.4. Des choix d'orientation distincts selon le genre

Les filles sont plus nombreuses dans les filières générales (cf graphique 18). Parmi les filières générales, elles privilégient nettement la série L (écart de 9,3 points par rapport aux garçons qui "désertent" de plus cette série) et la série ES (écart de 7,2 points). Elles sont de ce fait moins nombreuses à choisir la série S (24,3% contre 33% des garçons).

Parmi les séries technologiques, les filles choisissent très peu la série STI (écart de 12,6 points avec les garçons). En revanche, elles retiennent plus volontiers la série sciences médico-sociales (SMS), celle-ci étant délaissée par les garçons (0,3% des passages en 1^{ère} contre 3,9% pour les filles), mais aussi la série STG (14,5% des passages).

Graphique 18. L'orientation après la classe de seconde en fonction du genre en 2003-2004 pour l'enseignement public



Source : Service Académique d'Information et d'Orientation de l'académie de Rennes

3. L'orientation en formation professionnelle

Comme pour les collèges et les lycées généraux et technologiques, l'enseignement professionnel présente des caractéristiques spécifiques selon les territoires et en fonction du genre.

3.1. Les filières et leur évolution

Les 76 lycées professionnels bretons (47 publics et 29 privés) forment en 2005 31787 élèves, soit 25% des effectifs lycéens (cf tableau 10), dans de nombreux secteurs d'activités (électronique et mécanique, tourisme, bâtiment et travaux publics, santé et social,...). Ils les préparent au CAP (35 spécialités), au BEP (48 spécialités), au bac professionnel. Comme signalé précédemment, les effectifs dans l'enseignement professionnel montrent une légère tendance à la décroissance dans l'académie de Rennes ces dernières années.

L'enseignement agricole représente, quant à lui, 14% des effectifs lycéens répartis dans 69 lycées agricoles (11 publics, 59 privés). La part de l'enseignement maritime dans les effectifs scolarisés est beaucoup plus modeste (0,4% des effectifs lycéens).

Tableau 10. Effectifs de l'enseignement professionnel (public et privé) en 2004-2005 dans l'académie de Rennes

	Public (nb d'élèves)	Privé (nb d'élèves)	Totaux
Lycées professionnels (Education nationale)	18 270	13 517	31 787
Lycées agricoles	3 486	14 715	18 201
Lycées maritimes	551	-	551
Total effectifs lycéens	22 307	28 232	50 539

Source : Conseil régional de Bretagne – Plan régional des formations ARIANE, 2005

Il convient de ne pas oublier que l'enseignement professionnel est un enseignement où il existe une sélectivité plus ou moins importante selon les filières. En 2005, en seconde professionnelle, les lycées professionnels publics offraient 5788 places dans leurs différents établissements. Les candidats en 1ers vœux s'élevaient à 7503. Toutefois, 15% des places sont restées vacantes après la rentrée. Le taux de sélectivité des différentes filières (nombre de candidat en 1ers vœux / nombre de places) varie fortement. Ainsi, la filière carrières sanitaires et sociales possède le taux de sélectivité le plus élevé (2,96 pour un taux moyen sur l'ensemble des filières de 1,30). Les filières alimentation (option pâtisserie, confiserie), vente action marchande, conduite et services dans le transport routier sont également très demandées (taux de sélectivité compris entre 2,65 et 2,25). En revanche, les filières productique-mécanique-décolletage, technicien d'usinage, métiers de l'hygiène et de la propreté, sont très peu sollicités en 1ers vœux par rapport aux places offertes (taux de sélectivité entre 0,20 et 0,33).

L'observation de l'évolution des effectifs dans l'enseignement agricole public révèle une baisse significative des effectifs entre 1994 et 2004 (environ 11%). Sur la même période, on observe dans l'enseignement agricole privé une forte augmentation du nombre d'élèves (environ 15%). Entre 1994 et 2004, l'enseignement maritime voit globalement ses effectifs augmenter de 40%.

3.2. Les parcours en lycée professionnel

Dans l'enseignement agricole et maritime, les élèves n'étant pas répertoriés sous un identifiant, il n'existe pas de suivi de cohorte sur ces élèves. C'est pourquoi ce paragraphe se concentrera uniquement sur les élèves de lycées professionnels (enseignement public et privé).

3.2.1. Synthèse académique des parcours en lycée professionnel

Le tableau 11 récapitule le parcours des élèves de lycée professionnel ou de section professionnelle entre 2003-2004 et 2004-2005 (ce qui permet de déterminer ce que sont devenus à n+1 les élèves scolarisés à un certain niveau l'année n).

Après la 3^{ème} technologique, un peu plus d'un élève sur deux poursuit ses études dans la voie professionnelle publique. Ce taux est très proche dans l'enseignement privé sous contrat. Le taux de sortie après la 3^{ème} TOP (Technologique à Orientation Professionnelle) est important (38,9% dans le réseau public et 31,4% dans le réseau privé). Il signale une perte d'information relative aux élèves qui ne sont retrouvés ni dans le réseau public, ni dans le réseau privé. Certaines sorties peuvent être imputées à l'entrée dans de nouvelles formations (maisons familiales et rurales, centres de formation en apprentissage...), mais aussi à des sorties du système scolaire¹²¹. Sur ce point, il est impossible d'obtenir des données fiables, puisque les bases de données des différents "formateurs" ne sont pas unifiées. Néanmoins, ces

¹²¹ De façon probablement plus marginale au niveau de l'académie, elles peuvent être attribuées à une mobilité en dehors de l'académie.

sorties constituent une question sensible pour l'enseignement professionnel (réussir à fidéliser les élèves dans les formations, favoriser la poursuite d'étude,...).

Après le CAP, le taux d'accès au niveau IV¹²² reste très modeste, surtout dans l'enseignement public. Les taux de sortie sont très importants (entre 60 et 65% selon le réseau).

Après le BEP, 47,4% des élèves de terminale BEP du réseau public accèdent à une formation de niveau IV, principalement professionnelle (35,6%). Il est à noter que dans le réseau privé, la promotion à ce niveau est bien plus élevée (59,8%), avec également un accès à la 1^{ère} technologique plus important (20,1%).

Après la terminale professionnelle, 9,5% des élèves du réseau public continuent dans l'enseignement supérieur, en Section de Technicien Supérieur (STS). Dans le réseau privé, cet accès est plus important (12,1%).

D'une manière générale, les changements de réseau sont peu importants, sauf à l'issue de la terminale professionnelle dans l'enseignement privé (en faveur de l'enseignement public).

¹²² A titre de rappel :

- niveau I ou II : formation de niveau égal ou supérieure à celui de la Licence ou des écoles d'ingénieurs.
- niveau III : formation du niveau du brevet de technicien supérieur (BTS) ou du diplôme des instituts universitaires de technologie (DUT) et de fin de 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur (L2 ex-Deug).
- niveau IV : formation d'un niveau équivalent au baccalauréat.
- niveau V : formation équivalente à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou de certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

Tableau 11. Parcours des élèves de lycée professionnel ou de section professionnelle de 2003-2004 à 2004-2005

Classe d'origine	Résultats académiques PUBLICS				Résultats académiques PRIVÉS			
	Poursuite d'études (%) dans le réseau public EN	Doublants (%) dans le réseau public	Changement de réseau (%) passage dans le privé /c EN	Sorties (%) élèves non retrouvés ni dans le PU, ni dans le PR	Poursuite d'études (%)	Doublants (%) dans le réseau privé	Changement de réseau (%)	Sorties (%)
3 ^{ème} tech	CAP-BEP-PRO 55.6	0.1	5.3 (Dbl 0.2)	38.9	CAP-BEP-PRO 57.2	2.2	7.2 (Dbl 0)	31.4
1 CAP2	Term CAP 75.4	2.1	0.7 (Dbl 0.6)	21.4	Term CAP ou BEP 76.4	2.8	1 (Dbl 0.8)	18.5
2 CAP2	Term BEP 1.6 Autres CAP + 2de PRO 13.0 1 ^{ère} PRO 4.5 BMA 2.7	7.7	2.1 (Dbl 0)	64.4	Term BEP 6.5 Autres CAP + 2de PRO 21.7 1 ^{ère} PRO 1.6 BMA 0	2.1	1.2 (Dbl 0.3)	59.7
2 ^{nde} PRO	Term BEP 82.4 1 ^{ère} PRO 0.4	2.7 (+ CAP 0.2)	1 (Dbl 0.5)	12.9	Term BEP 85.7 1 ^{ère} PRO 0.1	2.5 (+ CAP 0.5)	1.2 (Dbl 0.5)	9.7
Term BEP	1 ^{ère} Techno 11.8 1 ^{ère} PRO 35.6	3.5 (+Autre CAP-BEP 1.2)	6.5 (Dbl 0.2 ; 1 ^{ère} Tech 2.3 ; 1 ^{ère} PRO 3.3)	37.8	1 ^{ère} Techno 20.1 1 ^{ère} PRO 39.7	2.4 (+ Autres CAP-BEP 1)	6.7 (Dbl 0.1 ; 1 ^{ère} Tec 2.2 ; 1 ^{ère} PRO 3.9)	26.7
1 ^{ère} PRO	Term PRO 79.6	1	0.3 (Dbl 0.1)	18.4	Term PRO 85.4	2.2	1.1 (Dbl 0.1)	11.1
Term PRO	STS 9.5	4.9	2.4 (Dbl 0.2 ; STS 1.5)	77.5	STS 12.1	2.7	5.5 (Dbl 0 ; STS 3.3)	74

Effectifs de l'académie (Lycée + LP ou SEP) : 64909 élèves (32907 F. + 32002 G) dans les lycées publics ; 44725 élèves (22284 F + 22441 G) dans les lycées privés.

- . Le parcours résulte du croisement des données de deux années consécutives et permettent de répondre à la question du type : que sont devenus à n+1 les élèves scolarisés à tel niveau l'année n ?
- . Les sorties mesurent la perte d'information relative aux élèves qui ne sont retrouvés ni dans le réseau public ni dans le réseau privé.
- . Les taux d'accès dans la ou les classes supérieures sont appréciés à l'intérieur d'un même réseau.

Source : Rectorat de l'académie de Rennes - SE2P-novembre 2004

3.2.2. Des parcours professionnels distincts selon les territoires

Un suivi de cohorte d'élèves de 3^{ème} réalisé récemment par le rectorat de l'académie de Rennes, permet de dégager certaines caractéristiques territoriales concernant les parcours en lycée professionnel¹²³.

Différents indicateurs ont été élaborés dont : la part de la voie générale et technologique en 2^{nde}, le taux de promotion de 2^{nde} professionnelle (mesurant les perspectives de poursuite d'études dans la voie professionnelle jusqu'au niveau IV¹²⁴) et le taux de fluidité du parcours professionnel¹²⁵ (effectif de terminale professionnelle et de terminale générale et technologique issu du BEP, y accédant sans redoublement, rapporté à l'effectif total accédant au niveau IV par la voie professionnelle).

Certains bassins se caractérisent par une promotion moins forte de la filière professionnelle que la moyenne académique. Ce sont les grands bassins urbains suivants : Rennes, Quimper, Brest et St-Brieuc. A l'inverse, d'autres bassins présentent un taux d'orientation vers le lycée professionnel supérieur à la moyenne académique : Auray-Ploermel-Vannes, Carhaix-Morlaix, Fougères-Vitré, Pontivy-Loudéac (plus de 10 points supérieurs), Combourg-Dinan-Saint-Malo, Lorient-Quimperlé.

Le taux de promotion de la seconde professionnelle au niveau IV est particulièrement peu élevé dans certains bassins : Combourg-Dinan-Saint-Malo (les taux de sortie à tous niveaux sont très importants et il y a peu de fluidité entre les filières BEP et bac pro), Pontivy-Loudéac (les taux de sortie sont très supérieurs à la moyenne académique à tous les niveaux) et Lorient-Quimperlé (les poursuites d'études après le BEP sont inférieures à la moyenne académique)¹²⁶.

3.2.3. Des parcours socialement influencés

L'étude du rectorat d'académie citée ci-dessus met également en évidence une différenciation sociale des parcours dans l'enseignement professionnel. En effet, les élèves issus de familles défavorisées¹²⁷ présentent un taux d'accès au niveau IV beaucoup plus faible que les élèves issus de familles favorisées (respectivement 42% contre 59%).

¹²³ Cette étude est issue de la publication ZOOM du rectorat, dans son numéro de novembre 2005 (disponible sur le site de l'académie de Rennes www.ac-rennes.fr). Ce suivi de cohorte des élèves de 3^{ème} de l'année 1999, intègre l'enseignement public et privé.

¹²⁴ Il se calcule de la façon suivante : effectif de terminale professionnelle et de terminale générale et technologique issu du BEP, rapporté à l'effectif de 2^{nde} professionnelle.

¹²⁵ Il se calcule de la façon suivante : effectif de terminale professionnelle et de terminale générale et technologique issu du BEP, y accédant sans redoublement, rapporté à l'effectif total accédant au niveau IV par la voie professionnelle.

¹²⁶ L'offre de formation existant sur le territoire est un des éléments explicatifs, mais il n'est pas le seul. La 3^{ème} partie du rapport tentera d'apporter des éléments de réponse.

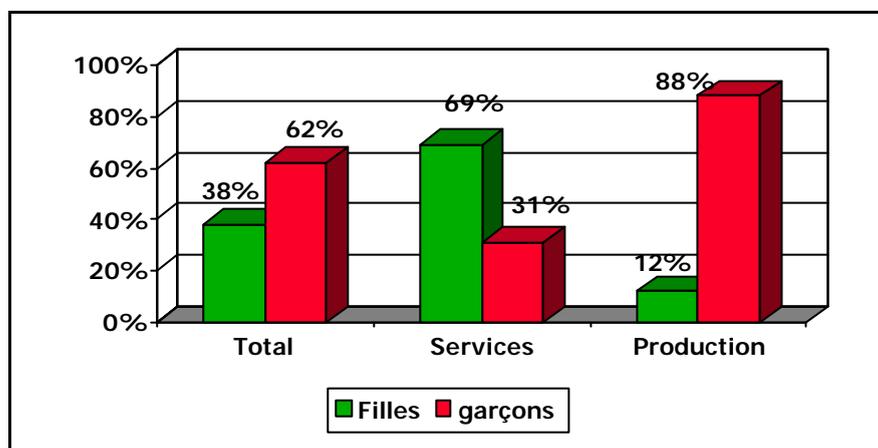
¹²⁷ Cette étude distingue 4 types de familles en fonction de critères économiques et socio-culturels : très favorisée, favorisée, moyenne, défavorisée.

En revanche, ils présentent une fluidité de parcours dans la voie professionnelle légèrement plus importante.

3.2.4. Des parcours distincts en fonction du genre

Traditionnellement, les filles choisissant la voie professionnelle se concentrent dans les secteurs des services (commerce-distribution, coiffure-esthétique, santé-travail social, communication,...)¹²⁸. Elles représentent 69% des effectifs (cf graphique 19). En revanche, le secteur de la production (agroalimentaire, électronique, métallurgie, bâtiment, matériaux souples, carrosserie,...) est très majoritairement occupé par des garçons (88%).

Graphique 19. Affectation en seconde professionnelle par genre en 2004 dans l'enseignement public



Source : Service Académique d'Information et d'Orientation de l'académie de Rennes.

4. L'orientation en apprentissage

Cette voie de formation présente une offre très importante, mais dont les effectifs restent très concentrés sur quelques secteurs (§4.1). Elle est principalement occupée par des garçons (§4.2).

4.1. Une offre de formation importante, mais des effectifs concentrés sur quelques secteurs

Les secteurs professionnels en Bretagne proposent un peu plus de 250 diplômes différents aux 16 326 apprentis bretons (données pour l'année 2005). Les

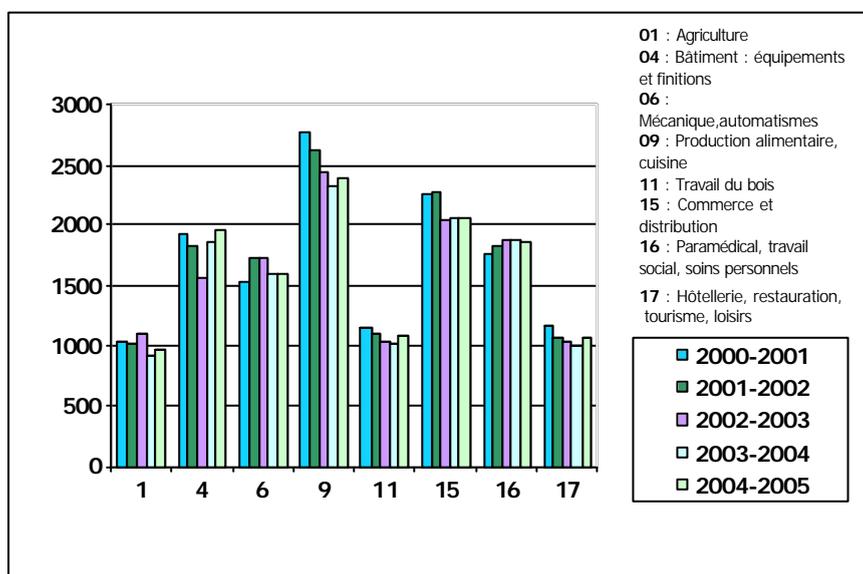
¹²⁸ Audition de M. Patrick GAROTIN par la commission "Formations, enseignement supérieur", le 13 juin 2005.

entreprises de moins de 20 salariés constituent les principaux employeurs formant des apprentis (80,5% des employeurs). Comme l'a souligné le 1^{er} chapitre de cette seconde partie, les effectifs en apprentissage ont connu une très forte croissance entre 1996 et 2000, puis une stagnation entre 2000 et 2005 (avec une légère décroissance en 2003). Cette stagnation peut être en grande partie imputée à l'évolution démographique de cette classe d'âge (car elle se répercute également dans tout l'enseignement secondaire).

Quatre secteurs forment près de 50% des apprentis en Bretagne (graphique 20) : la production alimentaire-cuisine (environ 2400 apprentis), le commerce et la distribution (environ 2000 apprentis), le bâtiment- équipements et finitions (environ 2000 apprentis), les soins personnels et le paramédical (environ 1800 apprentis). L'agriculture représente environ 6% des effectifs (environ 1000 apprentis).

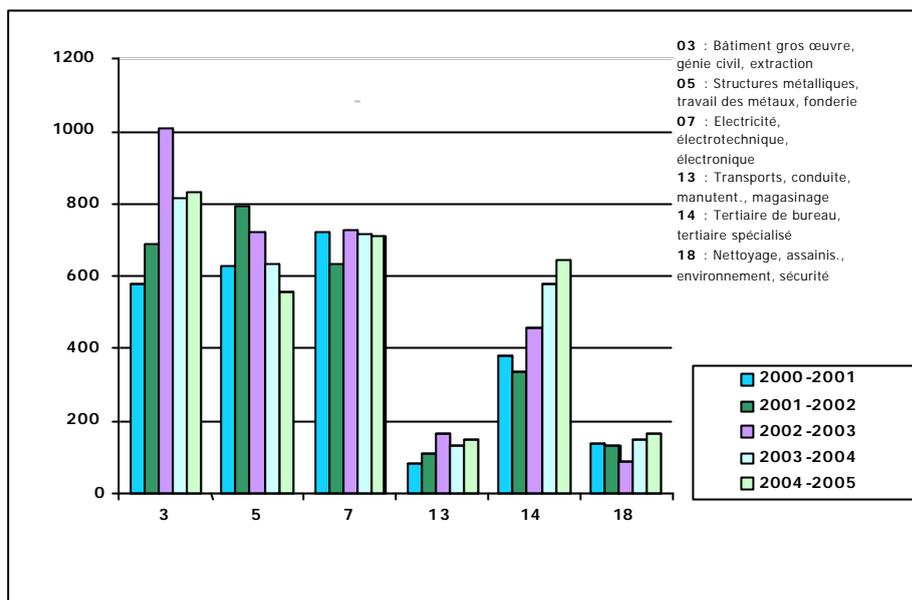
Ces quatre dernières années, les secteurs professionnels ont été plus ou moins touchés par la stagnation des entrées en apprentissage. Certains secteurs bénéficient d'une image attractive auprès des jeunes et de leurs familles, notamment grâce à une politique volontariste de communication sur leurs métiers. Ainsi, le secteur du bâtiment (équipements et finitions) connaît depuis trois ans une croissance substantielle de ses effectifs (environ 20%). Le tertiaire de bureau est également en forte croissance depuis quelques années. En revanche, certains secteurs connaissent plus de difficultés de recrutement dans un contexte démographique défavorable : production alimentaire-cuisine, structures métalliques-travail des métaux-fonderie.

Graphique 20. Effectifs d'apprentis par secteur (GFE) – effectifs supérieurs à 1000



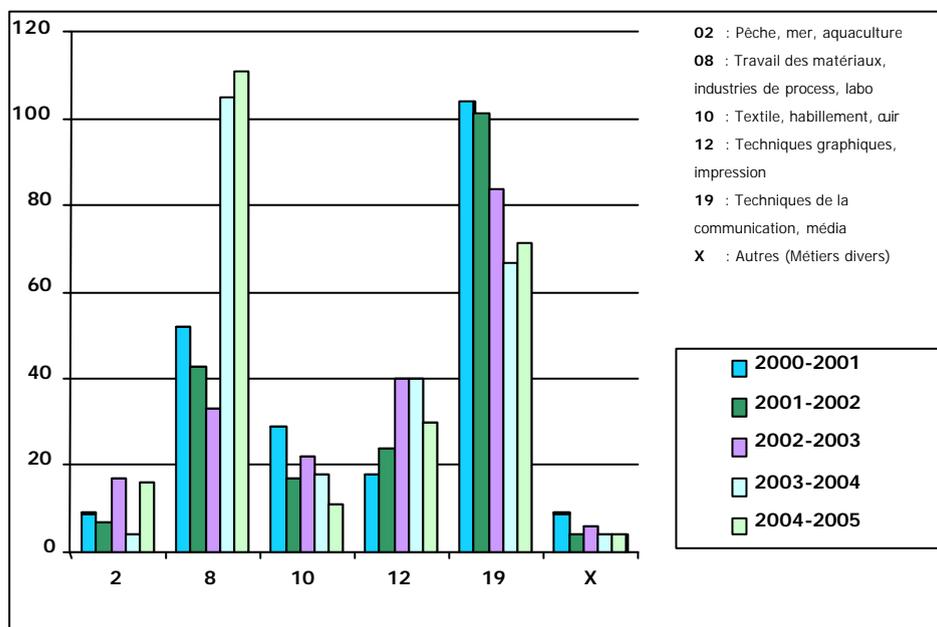
Source : Contrat d'objectifs et de moyens signé entre l'Etat et la Région Bretagne, 2005

Graphique 21. Effectifs d'apprentis par secteur (GFE) – 120 < effectifs < 1000



Source : Contrat d'objectifs et de moyens signé entre l'Etat et la Région Bretagne, 2005

Graphique 22. Effectifs d'apprentis par secteur (GFE) – effectifs < 120



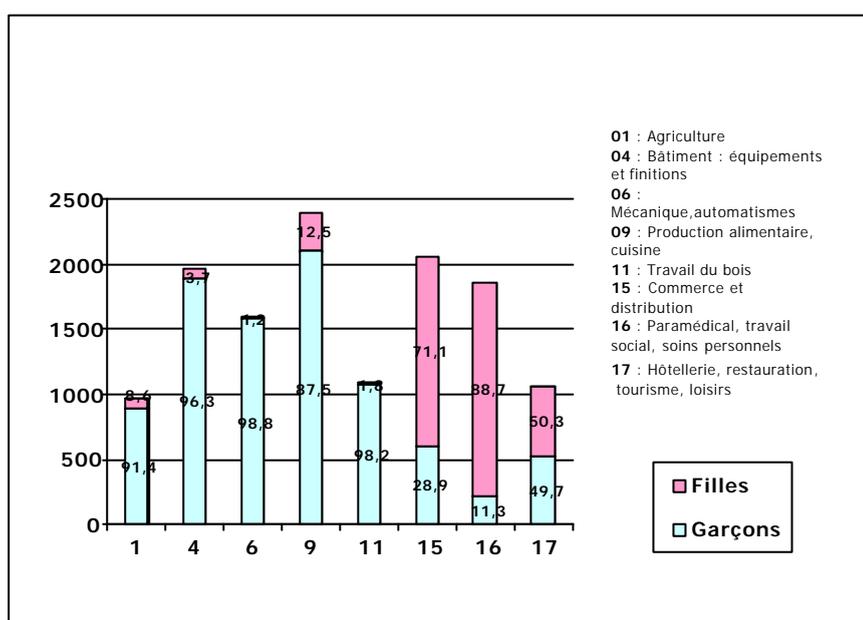
Source : Contrat d'objectifs et de moyens signé entre l'Etat et la Région Bretagne, 2005

4.2. Une voie de formation principalement masculine

Globalement, l'apprentissage est une voie de formation essentiellement masculine puisqu'elle est composée à 70 % de garçons. Ce constat est fortement lié au type des formations proposées dont l'image encore peu féminisée reste peu attractive pour les filles (cf graphiques 23,24). Ainsi, on observe que les seules formations très féminisées sont le paramédical (88,7% de filles), le commerce et la distribution (71,5%) et le tertiaire de bureau (62,3%), secteurs "traditionnellement" plébiscités par les jeunes filles. Il est à noter qu'il n'existe pas de secteur réellement mixte.

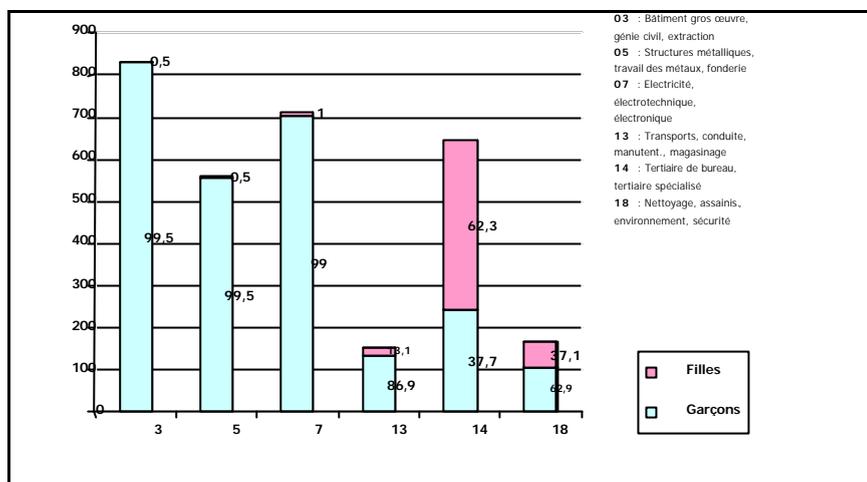
En revanche, le graphique 25 souligne que plus le niveau de formation est élevé, plus la part des filles est importante. Elles ne représentent que 23,5% des effectifs de niveau V. En revanche, elles constituent 44,2% des effectifs de niveaux I et II.

Graphique 23. Répartition Hommes-Femmes par secteur (effectifs > 1000)



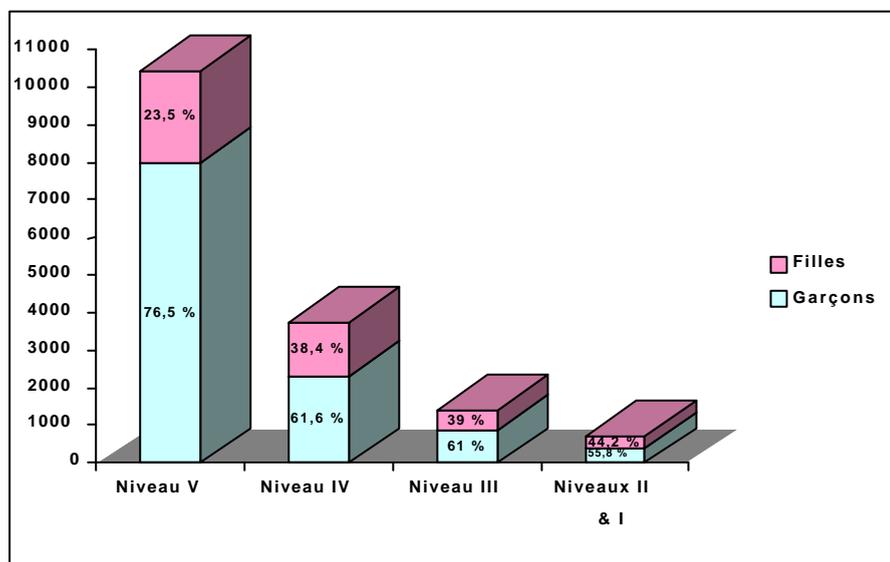
Source : Contrat d'objectifs et de moyens signé entre l'Etat et la Région Bretagne, 2005

Graphique 24. Répartition Hommes-Femmes par secteur (120<effectifs <1000)



Source : Contrat d'objectifs et de moyens signé entre l'Etat et la Région Bretagne, 2005

Graphique 25. Répartition Homme -Femme par niveau de qualification



Chapitre 3 -

Éléments descriptifs des parcours
des étudiants de l'académie de
Rennes dans l'enseignement
supérieur

1. PRESENTATION DES FILIERES D'ETUDE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	137
2. LA REPARTITION DES EFFECTIFS PAR FILIERE	138
3. LES PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR UNIVERSITAIRE	140
3.1. Les formations suivies par les étudiants	140
3.2. Les parcours dans l'enseignement universitaire long	141
3.2.1. Des parcours liés au genre	142
3.2.2. Des parcours liés au baccalauréat d'origine	142
3.2.3. Des parcours liés à l'origine sociale	144
3.3. Les parcours dans l'enseignement universitaire court (IUT)	145
3.3.1. Des bacheliers généraux majoritaires dans les formations universitaires courtes	145
3.3.2. Des bacheliers généraux présentant un meilleur taux de réussite	146
3.3.3. Des bacheliers généraux bénéficiant de perspectives plus favorables pour poursuivre leurs études	147

L'analyse des parcours des jeunes dans l'enseignement supérieur est complexe pour plusieurs raisons. D'une part, comme nous l'avons déjà évoqué, il n'existe pas de continuité dans le suivi statistique des élèves issus de l'enseignement secondaire dans l'enseignement supérieur. Aucune base de données unique n'intègre en effet ces deux niveaux. Par conséquent, le nombre exact de bacheliers de l'académie rejoignant directement l'enseignement supérieur ne peut être déterminé et ce d'autant plus qu'il existe également à ce niveau un brassage inter-académies, aucune académie n'ayant vocation au cloisonnement. D'autre part, au sein de l'enseignement supérieur, les suivis de cohorte sont complexes en raison de la grande diversité des offres de formation¹²⁹ d'une part, et de leur rayonnement très large, national voire internationale pour certaines d'entre elles. C'est pourquoi beaucoup d'études consacrées aux parcours des jeunes de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur (notamment celles du CEREQ), le sont à partir d'enquêtes effectuées auprès des chefs d'établissements ou auprès des étudiants, ou ne ciblent qu'une partie de la population étudiante (population universitaire par exemple).

En outre, en introduction de ce troisième chapitre, il est important de préciser l'hétérogénéité des formations dans l'enseignement supérieur, notamment en terme d'accessibilité. En effet, certaines formations ne sont pas directement accessibles pour les nouveaux bacheliers (écoles d'ingénieurs, IUFM,...). Elles nécessitent l'intégration d'écoles ou de cursus préparatoires. De plus, certaines sont sélectives (entrée sur dossier). Par conséquent, les chiffres présentés par la suite doivent être analysés à l'aune de ces éléments.

Après avoir présenté dans un premier temps, les différentes voies de formation disponibles dans l'enseignement supérieur (1§), ce troisième chapitre s'attardera sur la répartition des étudiants par filière à l'issue de leur baccalauréat (2§), puis sur les parcours des étudiants au sein des formations universitaires, longues et courtes (3§).

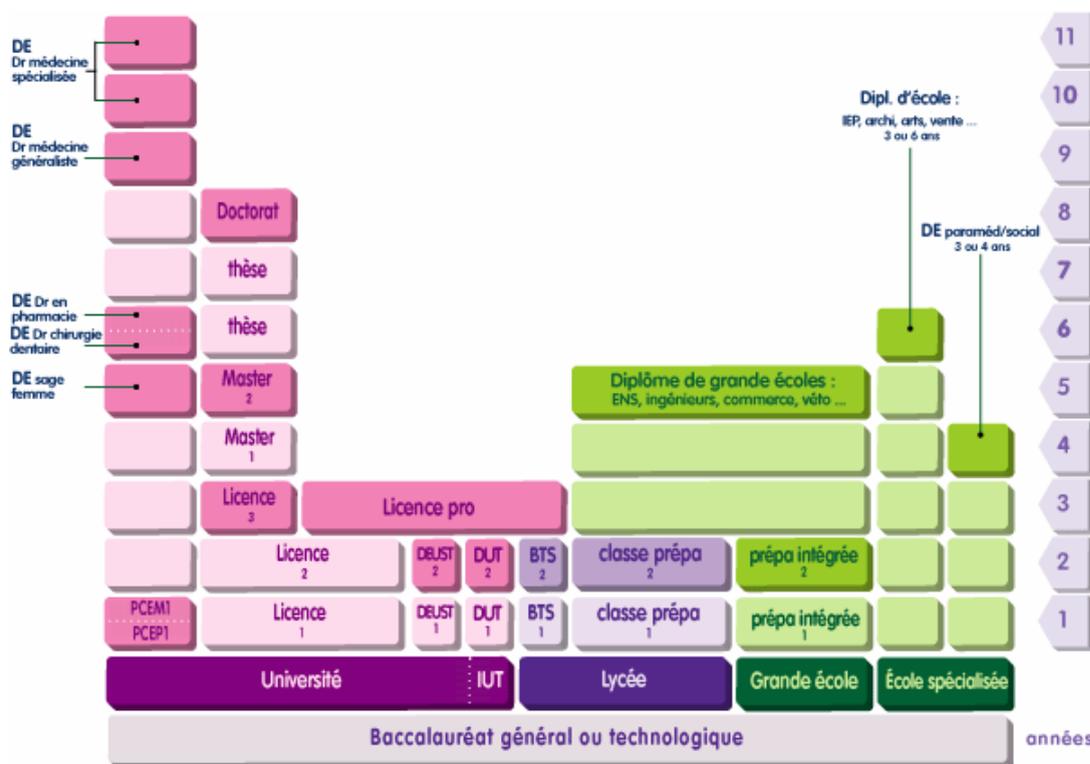
1. Présentation des filières d'étude dans l'enseignement supérieur

Différentes voies de formation sont accessibles aux nouveaux bacheliers (cf figure 3). Il convient de distinguer les filières non sélectives (universités hors IUT), des formations dont l'intégration s'effectue sur dossier ou sur concours (STS, IUT, Ecoles spécialisées...). De plus, certaines d'entre elles ne peuvent être intégrées qu'après l'obtention d'un 1^{er} niveau de formation (Ecole d'ingénieurs, IUFM,...).

L'académie de Rennes se caractérise par la diversité de son offre de formation. Pas moins de sept ministères différents sont impliqués dans la gestion des établissements supérieurs sur le territoire breton.

¹²⁹ De plus, certaines formations privées ne sont pas officiellement répertoriées dans les bases académiques.

Figure 2. Les différentes filières d'étude dans l'enseignement supérieur



Source : ONISEP¹³⁰

2. La répartition des effectifs par filière

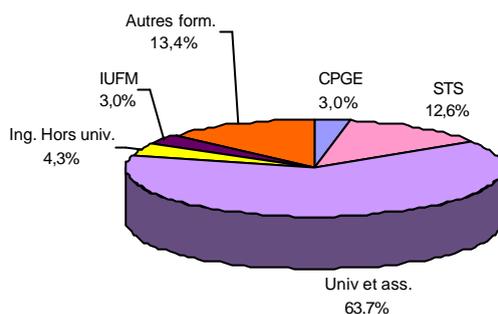
Le 1^{er} chapitre de cette seconde partie a souligné la forte croissance des effectifs étudiants des années quatre-vingt au début des années quatre-vingt-dix. Néanmoins, depuis 1995, on observe un tassement global de ces effectifs sur l'ensemble de l'académie de Rennes (la promotion de nouveaux bacheliers ayant atteint un certain palier et les effets d'une démographie défavorable commençant à se faire sentir). Les effectifs étudiants à la rentrée 2004 dans l'académie de Rennes s'élèvent à 106 335.

La part des étudiants de l'enseignement supérieur inscrits à l'université (ou intégrant les formations assimilées) en 2004-2005 s'élève à 63,8% (cf graphique 26). Elle est quasiment identique à la moyenne nationale (63,9%). La part des étudiants en filière STS est de 12,6%, soit deux points supérieure à la moyenne nationale (10,6%). Les

¹³⁰ BTS : Brevet de technicien supérieur.
 DUT : Diplôme universitaire de technologie.
 DEUST : Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques.
 DE : Diplôme d'Etat.
 PCEM1 : Premier Cycle d'Etudes Médicales.
 PCEP1 : Premier Cycle des Etudes Pharmaceutiques.
 IEP : Institut d'Etudes Politiques.
 ENS : Ecole Normale Supérieure.

élèves d'écoles d'ingénieurs représentent 4,3% des effectifs de l'enseignement supérieur (contre 3,8% en moyenne nationale). Les inscriptions à l'IUFM en Bretagne sont légèrement inférieures à la moyenne nationale (3% contre 3,7%). Les autres formations qui représentent 13,4 % des inscriptions, regroupent notamment les écoles de formation aux professions sanitaires et sociales, les écoles d'enseignement supérieur artistique et culturel, les écoles de commerce,...

Graphique 26. Répartition des effectifs étudiants par filière à la rentrée 2004-2005 en Bretagne



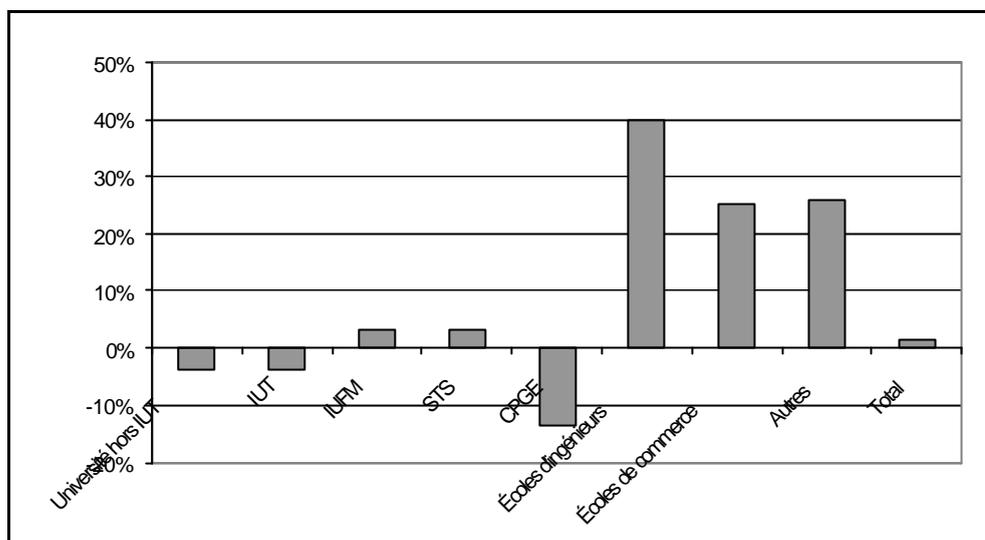
Source : Données issues de l'Atlas régional des effectifs étudiants, 2005.

Entre 1997 et 2004, les effectifs dans l'enseignement supérieur n'ont pas évolué de façon uniforme selon les formations (cf graphique 27). Les universités¹³¹ et les IUT ont connu une baisse de leurs effectifs (de -4%)¹³², cette baisse est encore plus importante pour les classes préparatoires aux grandes écoles (supérieure à 10% en particulier dans les matières scientifiques, alors que sur la même période, à contrario les écoles d'ingénieurs (+40%) et les écoles de commerce sous contrat (+25%) connaissaient une forte croissance.

¹³¹ Lorsque l'on examine l'évolution des effectifs par université, on observe toutefois que cette baisse ne s'applique pas aux universités de Haute Bretagne et de Bretagne Sud.

¹³² Toutefois, depuis 2002, les effectifs des universités sont à nouveau en légère augmentation.

Graphique 27. Evolution des effectifs étudiants par filière entre 1997 et 2004 en Bretagne



Source : Données issues du Rapport du Comité National d'Evaluation – L'Ouest atlantique : Bretagne et Pays de la Loire 2004 et du Plan régional des formations ARIANE, 2005.

3. Les parcours dans l'enseignement supérieur universitaire

L'analyse des parcours dans l'enseignement supérieur est complexe, pour les raisons évoquées en introduction (absence de suivi statistique individuel entre le secondaire et le supérieur, pluralité des offres de formations). En revanche, le Rectorat de l'académie de Rennes a réalisé en 2004, un suivi de cohorte des bacheliers de l'année 1999, soit 12 342 étudiants¹³³, dans une des principales voies suivies par les étudiants, les formations universitaires (enseignement supérieur long et enseignement supérieur court). Les résultats qui en ressortent sont instructifs, ils sont présentés dans les paragraphes 3.2 et 3.3.

3.1. Les formations suivies par les étudiants

Selon la nomenclature retenue par le Rectorat¹³⁴, les disciplines universitaires privilégiées à la rentrée 2004-2005 par les étudiants sont les sciences humaines et sociales¹³⁵ qui rassemblent 18% des effectifs universitaires (cf graphique 28), les sciences fondamentales¹³⁶ (11%), les IUT (10%), droit-sciences politiques (9%),

¹³³ Rectorat de l'académie de Rennes, 2004, "Que deviennent les bacheliers de l'académie ?", ZOOM, février 2004.

¹³⁴ Un autre regroupement des différentes filières aurait pu être retenu.

¹³⁵ Histoire, géographie, sociologie, psychologie,...

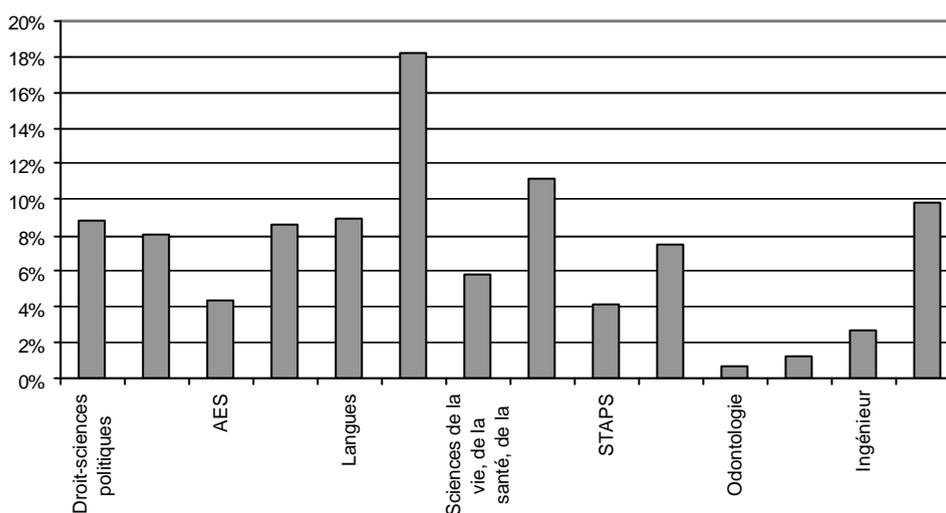
¹³⁶ Physique, biologie, chimie, mathématiques.

lettres-arts (9%), langues (9%), économie-gestion (8%), médecine (7%). Il est important de souligner que ces différentes formations relèvent aussi bien de cycles courts que de cycles longs.

Si l'on observe l'évolution des effectifs dans ces différentes filières depuis dix ans, dans un contexte de baisse du nombre d'étudiants, des situations très contrastées apparaissent. Ainsi, la filière STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) a évolué à contre-courant de la tendance générale en triplant ses effectifs. Ce résultat s'explique notamment par la suppression de la sélection à l'entrée de cette filière.

Les sciences économiques et la gestion se portent bien et voient leurs effectifs augmenter (+40%). En revanche, dans les filières langues et sciences de la vie et de la nature, la baisse est très importante (environ -25%). En lettres, sciences humaines et sociales, les effectifs sont assez stables.

Graphique 28. Effectifs universitaires de l'académie de Rennes par discipline, rentrée 2004-2005 (tous cycles confondus)



Source : Données Rectorat de l'académie de Rennes, 2006

3.2. Les parcours dans l'enseignement universitaire long

D'après le suivi de cohorte des bacheliers de 1999 à 2003 dans l'enseignement supérieur long réalisé par le Rectorat en 2004¹³⁷, le parcours de ces étudiants apparaît particulièrement influencé par trois déterminants : le genre, le baccalauréat obtenu et l'origine sociale.

¹³⁷ Lors de la session de 1999, 54,8% des bacheliers se dirigent vers l'université ; 24% en filière STS ; 8% en classe préparatoire aux grandes écoles ; 13,2% en IUT.

3.2.1. Des parcours liés au genre

Les filles, qui représentent 56,5% des inscrits en formation universitaire en 1999, se distinguent des garçons en se répartissant plus largement dans l'éventail des différentes filières disponibles et en ne se concentrant pas uniquement sur quelques une d'entre elles. Ce comportement est différent de celui des garçons dont les choix sont plus concentrés, puisque 85% des garçons choisissent les sciences et STAPS, 15% seulement se répartissant entre les autres filières. De ce fait, certaines filières se trouvent très féminisées : Lettres et langues (82,5% des effectifs), sciences humaines et sociales (74,4% des effectifs). Il est à noter que la majorité des filles qui ont obtenu un baccalauréat scientifique confirme cette orientation dans l'enseignement supérieur. De même, on observe que paradoxalement, les filles sont moins nombreuses dans les filières scientifiques où les garçons prédominent.

3.2.2. Des parcours liés au baccalauréat d'origine

Selon l'étude pré-citée du Rectorat, l'orientation vers l'université et la pérennité des étudiants dans ses formations sont également fortement liées au baccalauréat d'origine.

81% des étudiants de la cohorte étudiée possèdent à leur entrée un baccalauréat général ; 18% un baccalauréat technologique ; 1% un bac professionnel.

L'étude du Rectorat s'est interrogée sur le devenir de cette population un an après son entrée dans une formation universitaire longue. Il apparaît que 26,8% des étudiants (soit 2 663 étudiants) sortent des bases du Rectorat. Ce pourcentage doit être interprété avec prudence car il revêt des réalités diverses : échec en 1^{ère} année, obtention d'un concours d'entrée dans une école, embauche...

Néanmoins, une première information est obtenue en distinguant parmi ces 26,8%, le baccalauréat d'origine de ces étudiants (cf graphique 29). Le taux de sortie en n+1 des étudiants titulaires d'un bac professionnel s'élève à 66,6% ; d'un bac technologique entre 52,4% et 59,4% selon la série ; d'un bac général entre 18,4% et 21,7% selon la série.

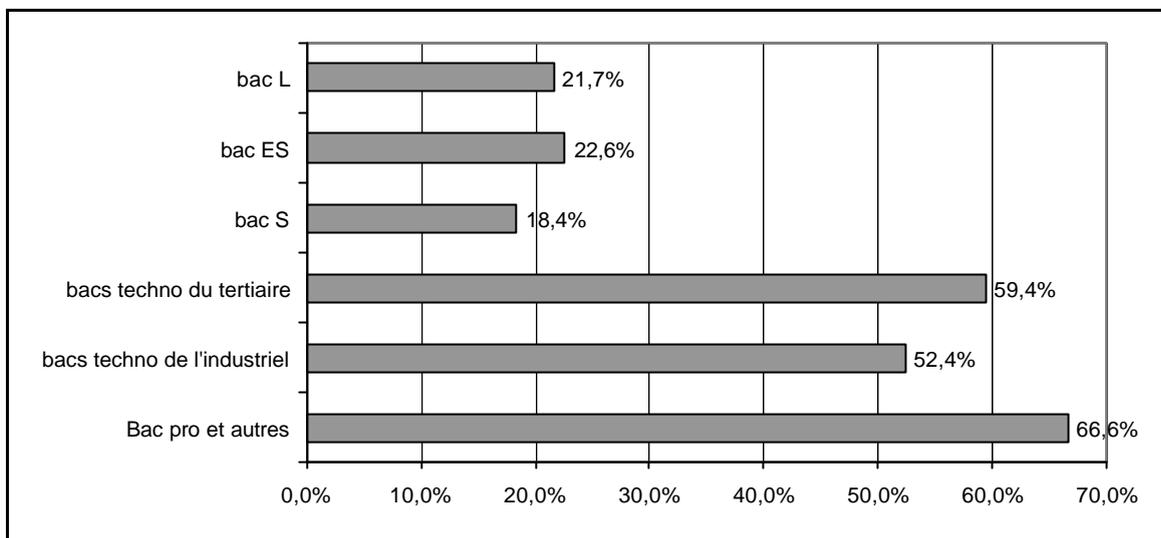
Ces taux de sorties en n+1 appellent différentes réflexions. Pour les bacs professionnels et technologiques se pose peut être plus précisément la question de l'adéquation des formations universitaires longues à ces baccalauréats. Elles peuvent signaler des difficultés d'adaptation ou pour beaucoup d'entre eux une orientation par défaut, faute d'avoir été retenus dans une formation supérieure courte, formations très sélectives et prisées en Bretagne¹³⁸.

Pour les séries générales, L, ES et S, les taux sont assez proches les uns des autres entre 18,5% et 22%. Il est également difficile d'émettre une analyse, puisque l'université peut constituer la 1^{ère} année une solution d'attente avant d'intégrer une autre formation. En l'absence d'information sur la part relative des étudiants concernés par cette "stratégie", il est difficile de quantifier le réel taux d'échec ou de

¹³⁸ L'enquête Génération 2001 du CEREQ dans sa déclinaison régionale avance cet argument pour expliquer les sorties sans diplôme du supérieur qui sont davantage le fait des bacs technologiques et professionnels.

"mauvaises" orientations issus des étudiants titulaires de ces baccalauréats généraux.

Graphique 29. Taux de sortie dans l'enseignement supérieur long à n+1 selon le baccalauréat d'origine



Source : Rectorat de l'académie de Rennes, revue ZOOM, février 2004.

L'observation de la suite des parcours de ces étudiants au-delà de la première année suscite différentes remarques.

Les bacheliers de la série L réussissent particulièrement bien dans les formations universitaires. Une grande majorité d'entre eux s'engage dans une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur long. Ces résultats s'expliquent probablement en partie par les filières ciblées vers lesquelles ils s'orientent (sciences humaines et sociales, lettres, droit). Ils ne se dispersent pas vers différentes formations, mais poursuivent dans la continuité de leurs études initiales.

Les bacheliers de la série S se distinguent par des taux de sortie en 2nde année assez importants. Ce résultat peut s'expliquer de différentes manières : notamment la difficulté des études poursuivies, mais aussi la migration de ces étudiants vers des écoles d'ingénieurs.

Les bacheliers de la série ES présentent des taux de sortie en 1^{ère} année particulièrement importants, surtout ceux choisissant la filière sciences humaines et sociales. Au-delà de la 1^{ère} année, leur parcours tend à se prolonger de façon très proche de la moyenne des bacs généraux.

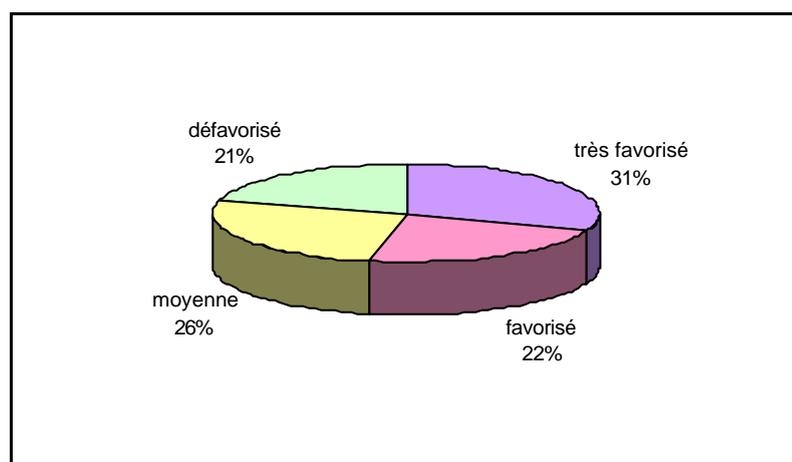
Pour les bacheliers de l'enseignement technologique, le 1^{er} cap à dépasser est celui de la 1^{ère} année, surtout pour la filière STT. Ils ont également plus de difficultés à atteindre une licence. Les STI obtiennent de meilleures performances, probablement parce qu'ils sont moins nombreux et choisissent des filières où la concurrence est moins forte.

3.2.3. Des parcours liés à l'origine sociale

Le suivi de cohorte effectué par le Rectorat breton exergue une autre variable influant sur le parcours des étudiants dans les formations universitaires longues, l'origine sociale des étudiants. Il est intéressant de noter, en outre, que cette variable n'est pas totalement indépendante du baccalauréat d'origine évoqué ci-dessus. En effet, 60% des bacheliers des séries technologiques sont issus de milieux favorisés ou moyens¹³⁹, ce qui n'est le cas que de 45% des bacheliers des filières générales.

La répartition des entrants à l'université par profession et catégorie socio-professionnelle (PCS) est décrite sur le graphique 30 et le taux de sortie en n+1 en fonction de ce critère, sur le graphique 31. Ces deux graphiques mettent en évidence que si les étudiants issus de familles défavorisées ne représentent que 21% de la population universitaire, ils constituent toutefois 29% des effectifs arrêtant leurs études en fin de 1^{ère} année. Ce rapport s'inverse pour les étudiants de familles très favorisées. Ce résultat suggère que les conditions matérielles et peut être culturelles dans lesquelles s'effectuent les études ne sont pas sans conséquences.

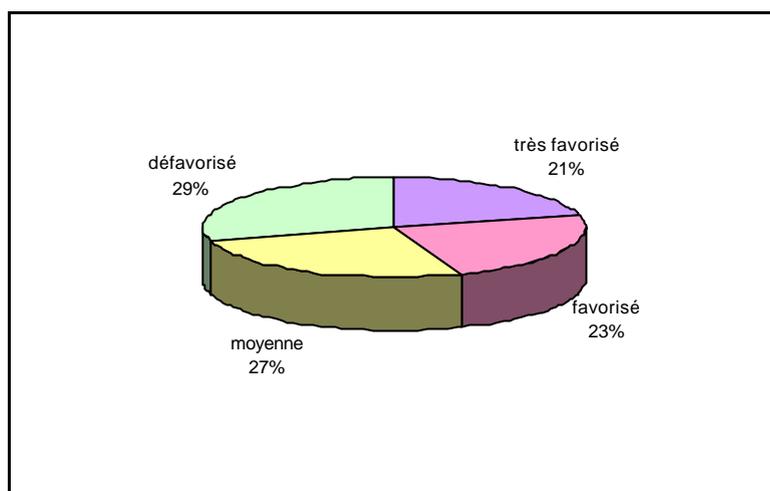
Graphique 30. Répartition des nouveaux étudiants par profession et catégorie PCS



Source : Rectorat de l'académie de Rennes, revue ZOOM, février 2004

¹³⁹ Il est important de rappeler que cette classification des professions et des catégories socio-professionnelles est propre au Ministère de l'éducation nationale. Elle ne retient pas uniquement des critères économiques, mais également des caractéristiques sociales, culturelles.

Graphique 31. Taux de sortie en cours de parcours en fonction de la profession et PCS



Source : Rectorat de l'académie de Rennes, revue ZOOM, février 2004

3.3. Les parcours dans l'enseignement universitaire court (IUT)

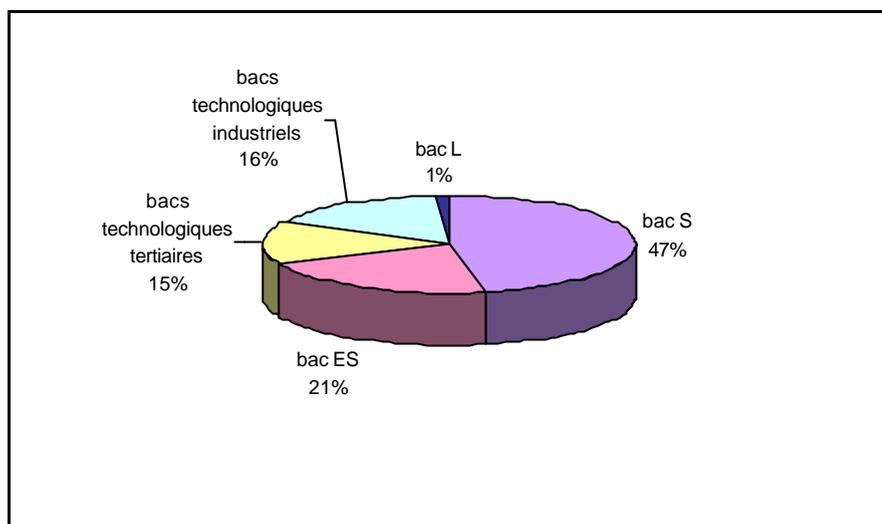
Les parcours dans l'enseignement supérieur court sont fortement dépendants des baccalauréats dont sont titulaires les étudiants. Ces formations sont principalement occupées par des bacheliers généraux, ils y réussissent mieux et ont davantage de chance de poursuivre leurs études au-delà de cette formation.

3.3.1. Des bacheliers généraux majoritaires dans les formations universitaires courtes

Les bacheliers des séries générales sont très majoritaires en 1^{ère} année de DUT (69% des effectifs), et principalement les bacheliers de la série S (cf graphique 32). Ce constat souligne la sélectivité de ces filières, contrairement à leur vocation initiale.

Les garçons sont majoritaires dans ces formations (65% des effectifs). 60% d'entre eux se dirigent vers le secteur industriel (soit 78% des effectifs de ce secteur). Les filles (25% des effectifs) choisissent pour 70% d'entre elles le secteur tertiaire (dont elles représentent 48% des effectifs).

Graphique 32. Répartition des étudiants en DUT selon le baccalauréat obtenu

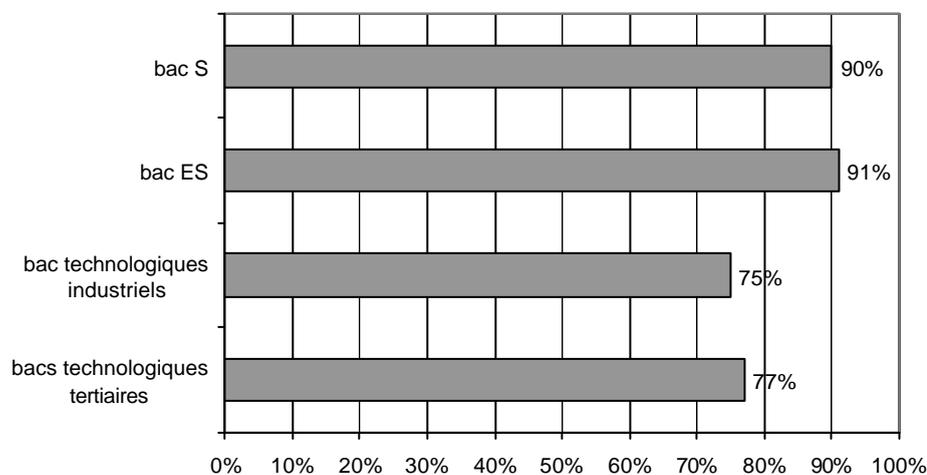


Source : Rectorat de l'académie de Rennes, revue ZOOM, février 2004

3.3.2. Des bacheliers généraux présentant un meilleur taux de réussite

L'analyse des taux de réussite des étudiants en n+1 (cf graphique 33) indique que 85,8% des inscrits en formation universitaire courte poursuivent cette formation à la fin de la 1^{ère} année. Les étudiants qui abandonnent sont principalement des étudiants titulaires d'un baccalauréat technologique plutôt qu'un baccalauréat général. Ce constat est indissociable de la sélectivité qui existe à l'entrée de ces formations. D'après l'étude du Rectorat, l'origine sociale ne constitue pas une variable explicative pertinente pour expliquer les sorties en n+1.

Graphique 33. Taux de réussite dans l'enseignement supérieur court à n+1 selon le baccalauréat d'origine

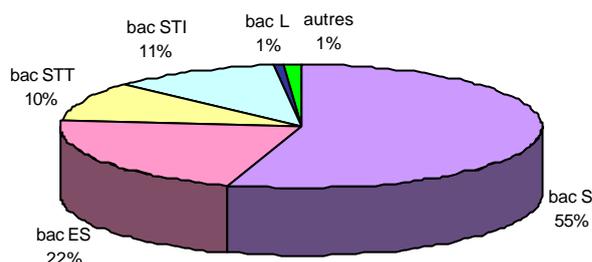


Source : Rectorat de l'académie de Rennes, revue ZOOM, février 2004

3.3.3. Des bacheliers généraux bénéficiant de perspectives plus favorables pour poursuivre leurs études

De même, au-delà du DUT, l'effectif des étudiants qui poursuivent leurs études dans des formations relevant de l'université (51% des effectifs inscrits en formation courte), est composé à 55% de bacheliers de la série S, 22% de bacheliers ES, 11% de bacheliers STI et 10% de bacheliers STT (cf graphique 34).

Graphique 34. Poursuite d'étude au-delà du DUT selon le baccalauréat obtenu



Source : Rectorat de l'académie de Rennes, revue ZOOM, février 2004

Le *genre* et *l'âge* constituent également des facteurs influençant les poursuites d'études. Les filles sont effectivement plus nombreuses à poursuivre leurs études. Tous bacs confondus, elles sont 52% à poursuivre leurs études au-delà du DUT contre 50% des garçons, les bachelières de la série S détenant le plus fort taux de poursuite d'études (64,2%).

De même, l'âge est un facteur influant sur la poursuite d'études. Plus le parcours de l'étudiant est fluide (absence de redoublement), plus ses chances de poursuivre ses études sont importantes.

L'absence de données dans les autres filières de l'enseignement supérieur pour les raisons invoquées en introduction, ne permet pas d'étendre l'étude des parcours des étudiants aux formations non universitaires.

Troisième partie

Analyse des processus
d'orientation dans
l'académie de Rennes

Les élèves rencontrés par le CESR lors des auditions réalisées en lycées, mais aussi le questionnaire transmis à 660 lycéens et apprentis bretons, ont permis de recueillir un certain nombre d'observations sur la façon dont les jeunes perçoivent leur orientation. Si d'après le questionnaire, la plupart d'entre eux s'estiment satisfaits de leur orientation, certaines réponses ou témoignages recueillis lors des auditions, soulignent que cette orientation est souvent le fruit d'une certaine résignation, que l'on soit un "bon" élève ou un élève en difficulté. Ainsi, les jeunes indiquent fréquemment "avoir été orientés". Beaucoup d'entre eux n'ont pas le sentiment d'avoir été totalement maîtres de leur orientation.

S'ils pointent l'importance d'un certain nombre de facteurs institutionnels sur leurs intentions d'orientation (procédures d'orientation, sélectivité des filières, information plus ou moins satisfaisante), ils ne sont pas toujours conscients des multiples facteurs extérieurs à l'institution scolaire qui pré-déterminent en partie leur parcours. Ainsi, le genre, l'origine sociale, l'environnement économique, l'offre locale de formation constituent des facteurs qui vont influencer sur leur trajectoire. Le rôle de ces différents facteurs est analysé dans un premier chapitre. Ces facteurs vont contribuer à ne pas placer tous les élèves dans un même contexte d'égalité des chances. Dans quelle mesure l'école corrige ou éventuellement accentue ces phénomènes ? Le second chapitre tente de répondre à cette question.

Chapitre 1

Les facteurs sociaux, économiques et culturels influant sur l'orientation des jeunes

1. DES ORIENTATIONS DIFFERENCIEES SELON LE GENRE	157
1.1. Des performances et des parcours distincts	157
1.2. Des interprétations sociologiques de ces disparités liées au genre	158
1.3. Le rôle des différents acteurs de l'orientation dans la persistance de ces inégalités	160
1.4. Quelles politiques pour favoriser l'égalité d'accès aux différentes formations ?	162
1.4.1. Les actions en milieu scolaire	162
1.4.2. La sensibilisation des milieux professionnels	164
2. DES ORIENTATIONS LIEES A L'ORIGINE SOCIALE	166
2.1. Des disparités présentes dès l'école primaire et dont l'effet est cumulatif	167
2.2. En fin de troisième, des orientations distinctes selon l'origine sociale	167
2.3. Des choix d'options et d'établissements socialement marqués	169
2.4. Des disparités qui persistent dans l'enseignement supérieur	170
2.5. Quelles politiques nationales pour réduire ces inégalités liées à l'origine sociale ?	170
3. DES ORIENTATIONS QUI VARIENT SELON LES TERRITOIRES	173
3.1. Classification des territoires bretons en fonction de leur profil socio-économique et des parcours observés	173
3.2. Une adéquation formation-emploi est-elle souhaitable ?	176
4. L'INFLUENCE DE LA VIE SOCIALE ET PRE-PROFESSIONNELLE DES JEUNES SUR LEUR ORIENTATION	179

Un certain nombre de facteurs "externes" à l'institution scolaire, liés au genre, à l'origine sociale, au territoire, à l'environnement de l'élève et du jeune influent sur son orientation. Ils sont décrits dans ce chapitre.

1. Des orientations différenciées selon le genre¹⁴⁰

La seconde partie de l'étude a permis de mettre en évidence des différences de parcours scolaires entre les filles et les garçons, d'un point de vue quantitatif et qualitatif dans l'académie de Rennes¹⁴¹. En effet, les filles enregistrent de meilleures performances dans les enseignements secondaire et supérieur, mais elles se distinguent par les types de formations suivies¹⁴². Ces différences d'orientation ont des conséquences importantes, notamment lors de leur entrée sur le marché du travail. Ainsi, elles ont tendance à se diriger vers des formations où les conditions d'insertion sont souvent moins aisées et elles s'excluent des filières les plus « prestigieuses ». L'objectif de cette première partie du chapitre est d'essayer d'expliquer ces différences de parcours liées au genre et de donner des pistes de réflexion sur les politiques les plus efficaces pour les atténuer.

1.1. Des performances et des parcours distincts

Les meilleures performances des filles peuvent être illustrées à partir de plusieurs indicateurs.

Dans l'académie de Rennes, les filles présentent des parcours plus fluides. Elles redoublent en effet moins que les garçons. En classe de 4^{ème}, leur taux de redoublement s'élève à 5,6% contre 7,4% pour les garçons.

Le taux d'admission des filles en 2^{nde} générale et technologique est supérieur de 7,8 points à celui des garçons (68,9% contre 61,1%).

Les taux de réussite des filles au baccalauréat sont également de 2 à 3 points supérieurs à ceux des garçons, toutes séries confondues. Elles décrochent également plus aisément une mention.

Les filles réussissent également mieux dans l'enseignement supérieur ; elles représentent 56,5% des effectifs en 2003-2004 ; leur probabilité d'obtention d'une licence en un an à l'issue du Deug, s'élève à 68,6% (contre 59% pour les garçons).

Les filles et les garçons se distinguent également par leurs parcours. En effet, dès que l'offre de formation s'élargit, filles et garçons ne s'engagent pas dans les mêmes spécialités de formation et suivent des cursus différents.

¹⁴⁰ Voir sur ce point les autres travaux du CESR : *Pour l'égalité entre les femmes et les hommes en Bretagne* Anne SAGLIO – 2004 ; *Les femmes en Bretagne, réflexions pour l'égalité des chances*, Mme Porcher – 1998, ou également C. Guionnet, E. Neveu, *Féminin-masculin, sociologie du genre*, A. Collin, 2004

¹⁴¹ Il est à noter qu'il n'existe pas réellement de spécificité académique, les tendances nationales sont globalement identiques.

¹⁴² Audition de Mme GUENNEUGUES, chargée de mission académique pour l'égalité des chances entre filles et garçons au Rectorat de Rennes, par la Commission "Formations, enseignement supérieur", le 22 novembre 2005.

A tous les paliers de l'orientation, une différenciation des choix de formation s'opère entre les filières littéraires, sociales, tertiaires, où les filles sont très majoritaires et les filières scientifiques, techniques, où les garçons sont sur-représentés. Ces phénomènes peuvent s'expliquer de différentes façons : par la désertion par un des sexes d'une filière de formation et/ou par une orientation massive d'un des sexes vers cette filière. En effet, il est important de préciser que la forte représentation d'un sexe dans une filière n'implique par pour autant une forte concentration des choix d'orientation de ce sexe dans cette filière. Ainsi, on peut constater que si les filles constituent 76% des effectifs de 1^{ère} L, en 2003-2004 dans l'académie de Rennes, elles n'ont été que 13,6% à s'orienter vers la filière L à l'issue de la seconde, contre 24,3% vers la filière S¹⁴³. Si elles sont sur-représentées en 1^{ère} L (alors qu'elles se répartissaient relativement uniformément entre les différentes filières à l'issue de la seconde), c'est donc plus parce que les garçons ne sont pas présents dans les voies littéraires, que parce que les filles s'y orientent massivement. En revanche, en série STI, le phénomène inverse est observé. En filière technologique, la série STI constitue à la fois le 1^{er} choix d'orientation des garçons (13,7% des orientations en fin de 2^{nde}) et l'une des filières les moins attractives pour les filles (1% des orientations des filles à l'issue de la classe de 2^{nde}). De même, 70% des apprentis sont des garçons. Néanmoins, dès que le niveau de qualification en apprentissage augmente, les filles sont davantage représentées¹⁴⁴. En lycée professionnel, les filles se forment beaucoup plus fréquemment que les garçons dans les métiers du secteur des services (66% des effectifs) et sont en général très peu présentes dans les spécialités de la production (13% des effectifs).

Les filles et les garçons suivent également des cursus différents. Les garçons sont ainsi majoritaires dans les cursus courts (BEP, Bac pro).

Dans l'enseignement supérieur, ils sont majoritaires dans les formations les plus encadrées (STS, DUT) ou dans les voies reconnues "d'excellence" (CPGE scientifiques, écoles d'ingénieurs). Les filles sont en revanche majoritaires à l'université (et notamment dans les filières littéraires ou en sciences sociales), du moins jusqu'au master. Au niveau doctorat, les garçons redeviennent plus nombreux, les filles se heurtant au phénomène dit du "plafond de verre". Terme initialement utilisé par les sociologues pour désigner la barrière invisible empêchant les femmes d'atteindre les niveaux hiérarchiques les plus élevés et les plus stratégiques dans les entreprises, il désigne par extrapolation l'ensemble des pratiques sociales et des "lois" non écrites qui s'opposent à l'égalité des individus.

1.2. Des interprétations sociologiques de ces disparités liées au genre

Différentes interprétations sociologiques de ces disparités de choix, de performances et de parcours selon le genre, peuvent être avancées. Trois grandes approches sont généralement présentées : la thèse des acteurs dominés, celle des stratégies

¹⁴³ Cf chapitre 2 de la partie 2.

¹⁴⁴ Cf chapitre 2 de la partie 2.

anticipatrices et celle des choix d'engagement¹⁴⁵. Elles se révèlent plutôt complémentaires que concurrentes.

La thèse des acteurs dominés est l'analyse proposée défendue notamment par Christian Baudelot et Roger Establet¹⁴⁶. Les filles seraient plus enclines à se sous-estimer et les garçons à se surévaluer, notamment dans les matières scientifiques à l'adolescence, âge où s'affirment les identités sexuées. Pour l'expliquer, les auteurs se réfèrent à la théorie de la reproduction des inégalités sociales par l'école. A l'instar des enfants d'ouvriers, les filles feraient des choix de "dominées". En optant pour des études et des métiers prolongeant les fonctions traditionnellement dévolues aux femmes dans la famille (enseignement, santé..), elles intérioriseraient leur destin le plus probable (épouse, mère). Dans ce contexte, l'engagement professionnel demeure secondaire. Dans cette approche, les filles seraient victimes de l'idée généralement répandue que, "par nature", elles ne possèderaient pas les mêmes aptitudes et les mêmes intérêts que les garçons. Cette catégorisation sexuée dispose d'une force structurante qui contribue à expliquer la persistance des disparités. "C'est en tant que fille ou garçon, que les personnes se projettent dans leurs choix ou leurs rejets d'orientation. Il y a mise en jeu de l'identité sexuée"¹⁴⁷. Les choix d'orientation sont de ce fait "instrumentalisés" dans cette recherche identitaire. En effet, l'éducation, les différents modes de socialisation contribuent à construire l'identité sexuelle des individus et les amènent à se conformer à l'attitude attendue de leur genre.

Marie Duru-Bellat¹⁴⁸ ne renie pas la causalité mise en évidence dans cette première approche, mais elle en inverse le sens. Le parcours des filles s'expliquerait moins par un choix lié à la domination, qu'à une anticipation de leur avenir, notamment lié au contexte professionnel qui les attend. Les jeunes filles feraient des choix raisonnés, adaptés aux attentes de la société quant à leurs futurs rôles familial et professionnel. En effet, de nombreux aspects de la vie familiale (éducation des enfants, tâches domestiques) reposent encore principalement sur les femmes. Beaucoup de jeunes femmes intègrent implicitement cette dimension dans leurs intentions d'orientation et limitent donc leurs ambitions. Les garçons ne se posent généralement pas cette question, et leur futur travail reste le centre de leurs préoccupations.

Néanmoins, certains facteurs peuvent contribuer à atténuer cette influence du genre (rôle de l'école, de l'environnement familial). Une étude menée par l'INT (Institut National des Télécommunications)¹⁴⁹ souligne l'importance de deux facteurs dans l'accès à cette école d'ingénieurs pour certaines jeunes filles : un niveau scolaire particulièrement élevé à la fin de leurs études secondaires et une familiarité avec des professions scientifiques ou de l'ingénierie, grâce à l'entourage proche. En effet, certains travaux ont mis en évidence, qu'à l'adolescence, les filles ont des scores d'estime de soi inférieurs à ceux des garçons. Elles ont tendance à douter de leurs capacités à réussir, notamment dans les matières scientifiques et effectuent donc

¹⁴⁵ Catherine MARRY, 2004, "La réussite des filles à l'école", *Sciences humaines*, n°146 ; Audition de Mme GUENNEUGUES, chargée de mission académique pour l'égalité des chances entre filles et garçons au Rectorat de Rennes, par la Commission "Formations, enseignement supérieur", le 22 novembre 2005.

¹⁴⁶ C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, 1998, *Allez les filles !*, coll. "points", Seuil.

¹⁴⁷ F. VOUILLOT, ML. STEINBRUCKNER, 2004, "L'orientation : un instrument du genre", revue *POUR*, n°183.

¹⁴⁸ M. DURU-BELLAT, 1997, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'harmattan.

¹⁴⁹ C. FONTANINI, "L'orientation des filles vers les écoles d'ingénieurs, un exemple : l'institut national des télécommunications", actes du Colloque "Eduquer en orientation" organisé par l'INETOP du 24 au 26 mai 2000.

une auto-sélection vers ces filières. Seules les filles dont la réussite scolaire est la meilleure osent s'engager dans les filières les plus « prestigieuses » de l'enseignement supérieur. Le contexte familial et social est également un facteur important. L'activité professionnelle des mères ou des femmes de l'entourage a une influence sur l'orientation des filles : *"les mères actives prôneraient pour leurs filles un modèle éducatif assez proche de celui valorisé en moyenne pour les garçons, notamment eu égard à des qualificatifs comme l'ambition ou le dynamisme"*¹⁵⁰.

Une troisième approche renverse l'hypothèse d'une soumission des filles et plaide pour une plus grande liberté de leur choix. Elles subiraient une pression moins forte que les garçons pour réussir, selon les critères classiques qui fondent l'excellence sur les mathématiques, l'investissement exclusif dans la carrière. De ce fait, elles seraient plus libres d'affirmer leurs goûts dans leurs orientations¹⁵¹

Les approches présentées ci-dessus ne sont pas antinomiques et apportent chacune un éclairage sur les explications potentielles des inégalités liées au genre. Elles soulignent que *"l'orientation est davantage un symptôme qu'un lieu de représentation des inégalités de genre"*¹⁵². Par conséquent, l'école ne peut pas posséder toutes les clés pour résorber les inégalités.

1.3. Le rôle des différents acteurs de l'orientation dans la persistance de ces inégalités

La problématique de l'orientation se situe à l'interface entre l'école et la vie familiale. Ainsi, les parents, selon le sexe de leur enfant, tendent à le solliciter de façon différente et l'encouragent généralement dans une pratique différenciée des jeux.

A l'école, ces stéréotypes perdurent. Dès l'école primaire, on accepte des petits garçons qu'ils soient plus remuants, plus mobiles. En revanche, les petites filles sont sensées être plus dociles, plus attentives. Or, les individus ont généralement tendance à se conformer aux comportements et aux stéréotypes attendus d'eux.

De même, il est communément avancé que les filles seraient naturellement moins douées que les garçons dans les matières scientifiques. L'OCDE a réalisé une évaluation des connaissances des élèves de 15 ans dans différents pays (test PISA) qui réfute cette idée reçue. Les résultats montrent qu'une différence significative existe, mais elle porte moins sur les mathématiques que sur les lettres.

L'impartialité de la notation des enseignants et des appréciations portées sur le travail des élèves selon leur genre, est également remise en cause par certains auteurs¹⁵³. A notes équivalentes, quelle que soit la matière, les mauvais résultats des garçons seraient assimilés à un manque de travail, ceux des filles à un manque de

¹⁵⁰ M. DURU-BELLAT et JP.DAROUSSE, 1996, "Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents", *Economie et statistiques*, n° 293.

¹⁵¹ Catherine MARRY, 2004, "La réussite des filles à l'école", *Sciences humaines*, n° 146.

¹⁵² Audition de Mme GUENNEUGUES, chargée de mission académique pour l'égalité des chances entre filles et garçons au Rectorat de Rennes, par la Commission "Formations, enseignement supérieur", le 22 novembre 2005.

¹⁵³ F.VOUILLOT, 2003, "Les appréciations des enseignants sur les bulletins scolaires sont elles sexuées ?", *Orientations*, n° 22.

compétences. En outre, les appréciations portées sur les copies des garçons bénéficieraient d'une personnalisation plus importante que celles des filles.

Lors des conseils de classes, une orientation influencée par le poids des stéréotypes (par exemple une jeune fille dont le conseil de classe juge qu'elle doute, à torts, de ses capacités pour intégrer une filière scientifique) n'osera pas contrecarrer ses vœux, par crainte que leur responsabilité dans un éventuel échec ne soit invoquée.

L'école ne réussit donc pas à contrecarrer ces stéréotypes, qui, de ce fait, perdurent.

Démystifier les stéréotypes

Les stéréotypes sexués sont les principaux freins aux évolutions de l'égalité. Ils attribuent aux femmes (et aux hommes) des caractères fixes définis et présentés comme « naturels », « éternels » qui les écartent de certaines tâches ou de certaines fonctions au nom de prétendues inaptitudes.

- Les femmes sont « douces, sensibles » c'est une qualité pour élever les enfants, mais non, dira-t-on, pour exercer des responsabilités au travail ; elles exerceront donc dans le domaine de la santé de l'éducation (33,8% des actives en Bretagne), considérablement plus que les hommes (13,1% des actifs), mais beaucoup moins présentes dans l'encadrement et les postes à responsabilités... malgré leur plus haut niveau de formation. Leur salaire sera donc inférieur de 15% à 20% à celui des hommes.

- Les femmes sont « délicates, attentives », c'est une qualité pour de petits travaux de précisions comme la couture ou l'électronique, le nettoyage... mais non, dira-t-on, pour le travail sur le chantier, la conduite d'engins... et seulement 15% des ingénieurs et 13% des techniciens seront des femmes...

Les stéréotypes offrent donc des réponses toutes faites venant justifier, bien à propos, les inégalités qui sont construites par l'éducation au cours de laquelle s'imprègne la force de ces stéréotypes sur les mentalités. Ils conduisent les femmes à ne pas oser, ne pas tenter, par peur des réactions qu'elles devinent par avance, et qu'elles évitent en les anticipant.

Les stéréotypes fonctionnent alors comme des prophéties autoréalisatrices puisqu'ils conduisent les femmes à respecter les préceptes qu'ils énoncent, après quoi ces termes se trouvent confirmés, puisque la réalité des comportements s'y est conformée... Ils constituent ainsi un moteur sournois de la discrimination.

Dépasser cette pression qu'exercent les stéréotypes ancrés dans les mentalités nécessite pour une fille de « prendre des risques », d'entrer dans des formations où les garçons sont dominants, où les réflexes des enseignants sont parfois inadaptés, où l'entourage féminin sera plus rare et le soutien moins fort ; de même dans l'entreprise, le contact avec les collègues obligera à « gagner » sa place, souvent en se montrant meilleure qu'un garçon pour un poste équivalent...

Autant de freins qui nécessitent un travail de soutien et d'encouragement dans l'orientation, dans la formation et un accompagnement lors de l'entrée au travail dans des secteurs peu féminisés.

Source : Rapport du CESR, Pour l'égalité entre les femmes et les hommes en Bretagne, Anne SAGLIO, 2004, p.47.

1.4. Quelles politiques pour favoriser l'égalité d'accès aux différentes formations ?

Si l'on admet que les différences de parcours observées entre les filles et les garçons sont le résultat d'une certaine reproduction sociale, alors il convient de rompre avec les pratiques discriminantes. Dans ce contexte, le conseil en orientation devrait avoir pour objectif de conduire l'individu à *"s'interroger sur la pertinence des cadres identitaires dans lesquels il se construit et perçoit les autres"*¹⁵⁴. Il s'agit de s'interroger plus généralement sur la place respectivement assignée aux femmes et aux hommes, en repoussant les limites fixées par la société et en élargissant "l'horizon des possibles" de tous les individus. Pour atteindre cet objectif, il convient *"de ne pas concevoir les conduites d'orientation comme des conduites ponctuelles qui n'émergent qu'au moment des paliers d'orientation, mais au contraire comme des conduites qui sont la résultante de la construction personnelle du sujet et de son inscription dans les contextes environnementaux dans lesquels il se développe et évolue : famille, école, groupe de pairs, milieu du travail, ..."*¹⁵⁵

Cette posture implique une sensibilisation des parents, des élèves, de l'équipe éducative, des employeurs et des salariés aux questions de genre.

1.4.1. Les actions en milieu scolaire

L'école, de par sa fonction de socialisation et d'éducation, joue un rôle primordial. L'équipe éducative doit être sensibilisée aux questions de genre et doit apprendre à traiter les filles et les garçons de façon égalitaire dans ses pratiques pédagogiques. Cette sensibilisation doit intervenir dès l'école maternelle : *"il faut lutter pour mettre en place des systèmes d'éducation que nous ne connaissons peut être pas encore, et dès la maternelle. Nous transportons avec nous des modes de pensée et d'action sur lesquels nous ne songeons jamais à nous interroger et qui fonctionnent comme s'ils allaient de soi. Ce fonctionnement nous a été inculqué à travers les gestes, les paroles, les attitudes, les comportements de nos parents, des adultes en général, relayés par tous les messages et signaux explicites et implicites du quotidien"*.¹⁵⁶

L'égalité devrait ainsi être considérée comme un objectif qui doit être intégré dans toutes les politiques et toutes les actions, même à petite échelle. Il s'agit de cultiver dès le départ le principe de l'égalité à l'école (dans les pratiques purement scolaires, mais aussi périscolaires).

Différentes actions peuvent être mises en place :

- **Sensibiliser les personnels du monde éducatif** : lors de la formation initiale des membres de l'équipe pédagogique (enseignants, conseillers d'orientation psychologues, chefs d'établissements, etc.), une sensibilisation aux stéréotypes sexués doit être mise en place. Si c'est déjà le cas pour les conseillers d'orientation psychologues, ça ne l'est pas encore suffisamment à

¹⁵⁴ J.GUICHARD, 2000, "Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation", *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°29.

¹⁵⁵ F.VOUILLOT, 2000, "Eduquer à la mixité de l'orientation : questions et pratiques", actes du Colloque "Eduquer en orientation" organisé par l'INETOP du 24 au 26 mai 2000.

¹⁵⁶ F.HERITIER, 2000, *Le monde de l'éducation*, juin.

l'IUFM (dans l'académie de Rennes des actions en ce sens sont actuellement en cours d'élaboration).

- **Améliorer la mixité dans les formations par des actions d'information.**

Il convient toutefois dans ce domaine d'être vigilant. La mixité peut constituer un moyen pour faire progresser l'égalité. Un certain nombre d'actions ont été mises en place depuis le début des années quatre-vingt sous l'impulsion notamment des ministres chargées des Droits des femmes. Leur objectif était principalement de diversifier les choix professionnels des filles et de favoriser l'entrée d'un plus grand nombre d'entre elles dans les filières scientifiques et techniques. Des campagnes publicitaires ont ainsi été lancées : "Les métiers n'ont pas de sexe" (1982), "C'est technique, c'est pour elle" (1992). Différentes conventions ont été signées. Une des plus récentes est celle du 8 mars 2000 pour "La promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif", signée entre les différents ministères en charge des questions d'emploi et de formation. Le premier axe de cette convention affiche comme objectif "*améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons et veiller à l'adaptation de l'offre de formation initiale aux perspectives de l'emploi*".

Une déclinaison régionale de cette convention a été signée le 8 mars 2005 en Bretagne. Ses objectifs : Développer une culture de l'égalité et lutter contre les discriminations et les violences sexistes ; Elargir les choix scolaires et professionnels des filles et des garçons pour favoriser l'égalité professionnelle et sociale entre les femmes et les hommes. L'académie de Rennes est également engagée avec d'autres services déconcentrés de l'Etat dans la mise en œuvre du PASER (Projet d'Action Stratégique de l'Etat en Région), dont une des priorités est de "*Confirmer la Bretagne à la pointe de la parité*".

Le Conseil régional participe également à de nombreuses actions visant le public jeune : organisation en décembre 2005 des premières biennales de l'égalité femmes/hommes (participation de plus de 800 élèves), financement des projets innovants dans le cadre des chartes de vie lycéenne Karta, proposées à tous les lycées bretons (sensibilisation aux questions d'égalité hommes-femmes, notamment dans les choix d'orientation scolaires). Si ces actions vont assurément dans le sens d'un progrès, il convient cependant d'être vigilant et de ne pas confondre les termes parité et égalité : si l'égalité constitue un objectif à atteindre, la parité ne doit pas être appréhendée comme une valeur en soi.

Précédemment, il a été indiqué le rôle des phénomènes identificatoires, il est donc important que les jeunes filles puissent rencontrer des femmes ayant intégré des postes à responsabilités et exerçant des métiers peu féminisés. De la même manière, les garçons devraient pouvoir échanger avec des hommes évoluant professionnellement dans des milieux traditionnellement féminins, qui souffrent parfois du manque de main d'œuvre masculine (c'est le cas des métiers de services à la personne comme les aides à domicile).

- **Inscrire la problématique de l'égalité dans le projet d'établissement :** informer n'est pas suffisant. Il est important de convaincre les établissements d'inscrire cette problématique dans leur projet d'établissement. Les actions peuvent prendre appui sur le programme d'éducation à l'orientation ou directement dans le cadre des disciplines scolaires. Il est important que

l'équipe pédagogique travaille de façon concertée et qu'il existe des personnes relais dans l'établissement pour encourager ces actions pédagogiques.

- **Créer des conditions d'accueil favorables à la mixité fille / garçons dans toutes les voies professionnelles** : des actions portant sur les aspects matériels doivent être mises en place (amélioration ou création d'équipements, tels que les vestiaires, les sanitaires, l'internat,...), aussi bien pour les filles que pour les garçons.

Les réticences observées à la mise en place de telles actions en milieu scolaire ont différentes explications : le déni (la non prise de conscience de l'importance de cette question), le désintérêt ou le manque de volontarisme, l'incapacité à proposer des solutions, le découragement face à la non reconnaissance des actions mises en place (certaines personnes acceptent de poser le problème, expérimentent quelques actions, mais elles peinent à faire reconnaître leurs initiatives et à dépasser le stade de l'expérimentation).

1.4.2. La sensibilisation des milieux professionnels

Une des interprétations des différences de parcours selon le sexe, tiendrait à une anticipation par les jeunes filles des difficultés qu'elles pourraient rencontrer sur le marché du travail et au sein de leur lieu de travail, notamment dans l'exercice de certaines professions. Si l'on suit ce raisonnement, il est important de changer les représentations des acteurs présents sur le marché du travail. En effet, malgré les progrès constatés, certains employeurs continuent de penser que dans tel secteur ou à tel poste, le recrutement d'un homme serait plus adapté.

De plus, la question de la mixité se pose de façon horizontale, mais aussi verticale. Y compris dans les secteurs où les "talents féminins" sont reconnus, les hommes sont généralement plus présents au sommet de la hiérarchie.

En outre, les activités professionnelles ont une valeur symbolique hiérarchisée selon qu'elles sont considérées masculines ou féminines. Il convient d'être vigilant à ne pas accentuer cette différence. Il faut aussi valoriser le professionnalisme et la technicité des secteurs fortement féminisés¹⁵⁷.

Des entreprises et des branches professionnelles se mobilisent très concrètement pour l'aménagement des conditions de travail, de promotion des femmes dans leur travail, ainsi que pour l'ouverture des métiers réputés masculins. Par exemple, l'Union patronale (UDEM) et la préfecture du Morbihan ont bâti en commun un projet de convention de partenariat sur l'égalité professionnelle qui incite les entreprises à travailler ensemble « *sur le thème de la mixité dans le travail* » afin, notamment, d'identifier « *des réponses innovantes ...* ». Elle prévoit par exemple de diffuser auprès des femmes « *la connaissance des métiers dits masculins* », rejoignant ainsi la volonté politique et les actions menées par les syndicats. La SNCF et PSA Citroën peuvent également être cités pour leurs études et les transformations réalisées sur l'ergonomie de tâches, qui montrent que des aménagements de postes

¹⁵⁷ Audition de Mme GUENNEUGUES, chargée de mission académique pour l'égalité des chances entre filles et garçons au Rectorat de Rennes, par la Commission "Formations, enseignement supérieur", le 22 novembre 2005

traditionnellement masculins permettent de les ouvrir à l'emploi féminin et d'en améliorer l'exercice pour tous.¹⁵⁸

Dans cette perspective, le Conseil régional a annoncé récemment un certains nombre d'actions afin de sensibiliser les entreprises à l'égalité femmes/hommes¹⁵⁹ :

- Mettre en place une conditionnalité des aides aux entreprises. La Région souhaite conditionner ses aides aux entreprises à leur respect de la législation en matière d'égalité professionnelle. Les entreprises bénéficiaires d'aides économiques régionales devront signer une charte de l'égalité.
- Améliorer les conditions de travail. Dès 2005, la Région a amplifié son soutien financier aux organismes accompagnant les entreprises pour améliorer les conditions de travail (l'antenne régionale de l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT), l'association Bretagne Ressources humaines plus...).

Ces actions d'information et de sensibilisation des branches professionnelles doivent être relayées plus largement, afin de permettre aux individus d'exercer le métier qu'ils désirent, quel que soit leur sexe. Il s'agit par exemple d'inciter les entreprises à créer et/ou à améliorer leurs équipements, tels que les vestiaires, les sanitaires, etc., pour être en capacité matérielle d'accueillir des hommes et des femmes. Compte tenu de l'investissement financier que peut représenter l'adaptation des locaux, il est nécessaire de débloquer des aides financières en faveur des petites entreprises qui veulent favoriser en leur sein la mixité homme / femme.

En conclusion, l'atténuation des inégalités de genre passe par une évolution générale des mentalités. Néanmoins, l'école, de part ses responsabilités en terme de socialisation, doit participer activement à cette évolution.

Ces préconisations s'adressent au Conseil régional ainsi qu'à l'État et à l'ensemble des partenaires publics et privés dont la coopération est indispensable pour une amélioration du processus d'orientation.

¹⁵⁸ *Pour l'égalité entre les femmes et les hommes en Bretagne*, Anne SAGLIO – 2004, p.22-23

¹⁵⁹ Cf le site du Conseil régional de Bretagne : www.region-bretagne.fr.

Les préconisations pour favoriser l'égalité d'accès des filles et des garçons aux différentes formations :

1► Poursuivre la sensibilisation de l'ensemble des acteurs intervenant dans l'orientation des jeunes, ainsi que les jeunes eux-mêmes aux questions de l'égalité homme-femme

2► Dans les milieux scolaires :

- **Renforcer la sensibilisation des personnels du monde éducatif et intégrer systématiquement cette problématique dans la formation initiale et continue des enseignants, particulièrement à l'IUFM.**
- **Améliorer la mixité dans les formations par des actions d'information : la Région doit poursuivre son soutien aux différentes actions d'information, dont l'organisation de rencontres entre des jeunes filles et des femmes ayant intégré des postes à responsabilités ou exerçant des métiers peu féminisés, mais également entre des garçons et des hommes travaillant dans des milieux traditionnellement féminins.**
- **Inscrire la problématique de l'égalité dans tous les projets d'établissement, pour des actions pédagogiques concertées.**
- **Créer des conditions d'accueil favorables à la mixité fille / garçons dans toutes les voies professionnelles.**

3► Dans les milieux professionnels :

- **Valoriser le professionnalisme et la technicité des secteurs fortement féminisés dans des actions de communication et de promotion à l'initiative de la Région et de l'Etat.**
- **Inciter les entreprises à créer et/ou à améliorer leurs équipements pour être en capacité d'accueillir des hommes et des femmes, avec le soutien financier de la Région.**

2. Des orientations liées à l'origine sociale

Si globalement les inégalités sociales devant l'accès à l'école ont diminué (allongement général des études, démocratisation de l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur), des disparités sociales importantes persistent dans l'observation des parcours. En Bretagne, la croyance dans la capacité de l'école à permettre une ascension sociale, très fortement ressentie entre les années 60 et 80, ne semble pas avoir disparue. Néanmoins, malgré cette spécificité régionale, les mécanismes de reproduction sociale qui existent globalement dans le système

scolaire français sont également à l'œuvre en Bretagne. Si la massification de l'école a entraîné une amélioration générale du niveau de formation des jeunes, elle n'a pas conduit à une réduction des inégalités selon l'origine sociale, celles-ci s'étant simplement déplacées "vers le haut".

2.1. Des disparités présentes dès l'école primaire et dont l'effet est cumulatif

Différents travaux menés sur ce sujet¹⁶⁰ soulignent que les inégalités sociales sont visibles dès la maternelle et auront par la suite un effet cumulatif. Des écarts dans la maîtrise verbale, mais aussi quant à l'aisance graphique, la structuration spatiale, sont visibles dès l'âge de 4-5 ans entre les enfants de cadres (supérieurs et moyens) et les enfants d'ouvriers non qualifiés¹⁶¹. Leur scolarisation en maternelle ne réduit pas ces écarts : les enfants les plus favorisés arrivent en effet à tirer partie plus rapidement des pédagogies mises en place à ce niveau.

Au fil des années, les effets sont cumulatifs : *"A l'échelle d'une année, l'effet spécifique de l'origine sociale s'avère relativement limité, mais il est systématique, et est incorporé au niveau scolaire, qui sera l'ingrédient principal de la progression au niveau supérieur"*¹⁶². Ces inégalités sociales auront donc un effet pérenne. En effet, en 6^{ème}, les enfants de cadres obtiennent des résultats supérieurs à ceux des enfants d'ouvriers en mathématiques et en français. De plus, leurs redoublements sont moins fréquents dans le primaire. Or, les difficultés rencontrées par un élève dès le primaire vont hypothéquer ses chances de réussite par la suite, en limitant les ambitions de sa famille, mais aussi des enseignants pour lui.

Les interprétations de ces disparités précoces de réussite sont diverses ; celles qui sont exposées ci-dessous apportent chacune un éclairage pertinent sur la question.

Selon Pierre Bourdieu, la proximité entre le milieu familial et celui de l'école est un avantage essentiel. Pratiquer le même langage que celui employé à l'école, avoir des loisirs pédagogiquement orientés, permet de mieux s'y insérer, et ce, dès le plus jeune âge.

D'autres auteurs estiment plus directement que certaines pratiques éducatives ne sont pas aussi stimulantes pour le développement cognitif de l'enfant, ce qui entraînerait des différences en terme de compétences acquises. Elles sont liées aux inégalités de ressources financières, d'accès à la culture.

2.2. En fin de troisième, des orientations distinctes selon l'origine sociale

Le second chapitre de la seconde partie a souligné des choix d'orientation socialement influencés en fin de 3^{ème} dans l'académie de Rennes¹⁶³ : les élèves issus

¹⁶⁰ M.DURU-BELLAT, 2003, "Les causes sociales des inégalités à l'école", revue *Comprendre*, octobre, PUF ; J.GUICHARD et M.HUTEAU, 2005, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod.

¹⁶¹ Cf DURU-BELLAT citée ci-dessus.

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ Ce constat suit les tendances nationales.

de familles très favorisées s'orientent davantage vers la filière générale (ils sont 77,5 % contre 45,4% des familles peu favorisées) que vers la filière professionnelle (4,5% contre 23,5%). De même, ils redoublent moins (3,5% contre 6%).

Ce constat s'explique notamment par des inégalités de performances. Ces différences de performances peuvent être le résultat de conditions moins propices à la réussite scolaire, en termes d'environnement matériel et culturel. En effet, d'après une enquête nationale, au cours de la période 1990-2000, 59% des enfants qui ne disposaient pas d'une chambre pour eux seuls, avaient au moins redoublé une fois à l'âge de 15 ans, contre moitié moins pour ceux qui avaient leur propre chambre¹⁶⁴. De même, on assiste à un fort développement des prestataires de cours à domicile. Leur tarif horaire s'élève aux alentours de 28 euros, avant déduction fiscale de 50% (néanmoins logiquement réduite à zéro pour les ménages non imposables...). Ces cours de soutien ne sont donc pas accessibles aux familles les plus en difficultés. L'environnement culturel est également un facteur permettant d'expliquer les différences de performances. La pratique de loisirs culturels pédagogiquement adaptés permet aux élèves d'être davantage en adéquation avec l'univers culturel scolaire.

Ce constat peut également s'expliquer par des ambitions différenciées selon l'origine sociale des familles. En effet, il est à noter qu'à résultats égaux, les vœux formulés par les familles défavorisées¹⁶⁵ sont moins ambitieux que ceux des familles favorisées. Deux explications de cette auto-sélection peuvent être avancées ; selon la première, la position sociale visée par les familles pour leur enfant serait fonction de leur propre place dans la société. Ces familles défavorisées feraient donc preuve d'une moindre ambition, même si en Bretagne, il semble que l'école apparaisse encore comme un moyen privilégié pour s'élever dans la hiérarchie sociale. De plus, certaines familles, peu à l'aise avec le milieu scolaire, n'osent pas contredire les souhaits du conseil de classe, ne s'y sentant pas autorisé.

Selon une seconde interprétation, les familles réaliseraient un calcul coûts/bénéfices de la poursuite d'étude. Or, dans les familles les moins favorisées, on penserait plus fréquemment que "ça ne vaut pas le coup" de poursuivre des études longues, en raison des charges financières induites, qui apparaissent nécessairement plus lourdes, ou de l'incertitude de la réussite¹⁶⁶, qui dévalue d'autant la prise de risque. En outre, les formations courtes peuvent bénéficier d'une image plus positive que les cursus universitaires.

La permanence de ces disparités s'explique notamment par le fait que les conseils de classe ne contrecarrent pas ce phénomène. Ils ne suggèrent que très rarement une révision des vœux des familles pouvant être jugés trop peu ambitieux. De plus, certains auteurs soulignent que les enseignants eux-mêmes auraient tendance à pérenniser ces comportements, intégrant inconsciemment dans leur jugement le moindre soutien (familial, extra-scolaire), dont ils pourraient bénéficier pour résorber des difficultés scolaires¹⁶⁷.

¹⁶⁴ L.MAURIN, 2004, "Ecole : les beaux jours de l'inégalité des chances", *Alternatives économiques*, n° 228.

¹⁶⁵ La définition de ce terme est celle utilisée dans l'ensemble du rapport (selon les critères du ministère de l'Education nationale).

¹⁶⁶ J.GUICHARD et M.HUTEAU, 2005, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod.

¹⁶⁷ Audition de Pierre MERLE, sociologue, par la Commission "Formations, enseignement supérieur", le 06.07.05

2.3. Des choix d'options et d'établissements socialement marqués

A partir du collège, intervient un autre phénomène lié à l'origine sociale : l'élaboration par les familles favorisées d'une stratégie pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants. Cette stratégie repose notamment sur deux axes : le choix des options au collège et au lycée, ainsi que le choix des établissements.

Dès le collège, les élèves sont amenés à choisir des options et des enseignements facultatifs. Ces choix ne sont pas anodins et préfigurent souvent les choix ultérieurs de séries ou de formation. Or, effectuer des choix judicieux nécessite de posséder une bonne connaissance du système de formation et de son fonctionnement. Choisir la bonne filière implique d'en connaître le contenu, les exigences et les débouchés potentiels ; en effet, les intitulés des formations peuvent être peu explicites ou trompeurs par rapport à leur contenu réel. De plus, si officiellement les options choisies n'engagent pas définitivement l'élève, elles peuvent en réalité lui ouvrir ou lui fermer les portes de certaines filières. Certaines familles peuvent être prises au dépourvu car elles n'auront pas prévu le temps de réflexion suffisant pour anticiper toutes les conséquences de leurs choix à moyen terme. Seuls, les "initiés" connaissent ce fonctionnement parfois implicite du système de formation ; ce sont principalement des familles dont les parents sont diplômés et qui appartiennent aux milieux sociaux les plus favorisés.

Un autre facteur contribue à ne pas placer tous les élèves dans un contexte identique d'égalité des chances : le lieu de scolarisation. En effet, à partir du collège, on observe une concentration dans certains établissements des élèves issus des catégories favorisées (qui sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats). Ce constat s'explique assez logiquement par le regroupement des populations dans certains quartiers, mais aussi par les tentatives de dérogations à la carte scolaire. Afin d'y parvenir, certaines familles choisissent délibérément des options uniquement disponibles dans les établissements souhaités. De même, certains parents choisissent l'enseignement privé pour contourner un choix d'établissement public qui ne leur conviendrait pas. La conséquence de cette concentration sociale des élèves dans certains établissements est la création de contextes éducatifs différenciés où les conditions d'apprentissage et de réussite ne sont pas identiques. L'implication des familles, les exigences des enseignants ne sont pas les mêmes et contribuent à créer un contexte plus ou moins favorable à l'apprentissage, creusant encore davantage les disparités et les inégalités initiales.

Il convient de souligner que la publication du palmarès des lycées français perturbe l'environnement scolaire, ces données annuelles prenant trop souvent la forme d'un "palmarès" des "bons" et "mauvais" lycées. Depuis la fin des années 80, le ministère de l'Éducation nationale publie chaque année des indicateurs de performance¹⁶⁸ des lycées, dans le but de rompre avec les classements simplistes des établissements publiés par la presse, à partir du seul taux de réussite au bac. Si ces indicateurs visent justement à prendre en compte l'origine sociale et l'âge des élèves dans leur probabilité de réussite au bac, leur fiabilité peut cependant être contestée en raison

¹⁶⁸ Le taux de réussite au bac, le taux d'accès au baccalauréat, la proportion de bacheliers parmi les sortants

de " l'effet de marché scolaire, qui fait que ces indicateurs ne sont pas fiables dans le cas de lycées très attractifs ou au contraire très répulsifs"¹⁶⁹. De plus, ces indicateurs tendraient parfois à renforcer les effets de sélection des élèves, effets qu'ils étaient sensés contrer¹⁷⁰.

2.4. Des disparités qui persistent dans l'enseignement supérieur

Le chapitre 2 de la partie 2 de l'étude a mis en évidence la poursuite de l'influence de l'origine sociale dans l'enseignement supérieur et dans ses conditions de réussite. Ainsi, les enfants de cadres sont neuf fois plus nombreux que les enfants d'ouvriers dans les classes préparatoires aux grandes écoles, deux fois plus nombreux à l'université. En revanche dans les filières STS, on compte 14% d'étudiants issus de familles de cadres contre 20% d'étudiants issus de familles d'ouvriers. Les étudiants de familles défavorisés présentent également des taux de réussite moins élevés, ils possèdent le plus fort taux d'abandon en 1^{ère} année. Ces résultats peuvent s'expliquer par les différences de parcours observées dans l'enseignement secondaire (choix de série différenciés selon l'origine sociale), qui induisent de ce fait des parcours distincts dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, à baccalauréat identique, les choix sont à nouveau influencés par l'origine sociale.

Comme on l'a vu précédemment, les conditions matérielles, culturelles sont des facteurs qui permettent d'expliquer ces différences de trajectoire selon l'origine sociale. Les mécanismes de reproduction sociale, repérés tout au long du parcours scolaire des élèves, sont également présents dans l'enseignement supérieur. Cependant, le coût des études (inscription, logement, transport) constitue un facteur discriminant plus spécifique aux étudiants : par exemple, les droits d'inscription des écoles de commerce sont beaucoup plus importants que ceux des universités.

2.5. Quelles politiques nationales pour réduire ces inégalités liées à l'origine sociale ?

Les choix effectués par les familles sont des choix rationnels. Néanmoins, ils sont réalisés dans un certain contexte informationnel, culturel, financier, qui est source d'inégalités.

Les expériences étrangères dans ce domaine peuvent apporter quelques réponses. "Les seuls pays où une certaine démocratisation des carrières scolaires a été observée (Pays-Bas ou Suède) sont ceux où se sont réduites les inégalités sociales de niveau de vie et de sécurité économique, dont on sait qu'elles pèsent sur la sensibilité au risque et donc sur les inégalités de choix scolaires"¹⁷¹. Cette évolution n'ayant pas été constatée dans un contexte de réforme du système éducatif, il

¹⁶⁹ G. FELOUZIS, « Pour mieux prévoir la probabilité de réussite, il faut connaître le niveau scolaire réel des élèves en seconde », site internet www.linternaute.com, mars 2003. G. Felouzis a également écrit "Les indicateurs de performances des lycées, une analyse critique"., dans *Éducation et formations*, n° 70, 2005.

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ M.DURU-BELLAT, 2003, "Les causes sociales des inégalités à l'école", revue *Comprendre*, octobre, PUF.

apparaît que *"la démocratisation scolaire relève bien de facteurs socio-économiques généraux"*¹⁷². La réduction des inégalités de vie entre les groupes sociaux est donc une des conditions essentielles si l'on veut favoriser l'égalité des parcours. Encourager la mixité sociale des logements est notamment une action pouvant permettre d'éviter la concentration des familles défavorisées dans certains établissements¹⁷³.

Néanmoins, cela ne contredit pas la nécessité de mettre en place une politique éducative ciblée dans ce domaine. On constate en effet que les pays qui opèrent une sélection précoce des élèves (Allemagne, Autriche, Luxembourg), présentent des écarts sociaux plus importants que les pays qui ont choisi de différer les choix d'orientation (pays scandinaves). L'asymétrie d'information entre les familles dans ce contexte est en effet moins prégnante. De même, un traitement plus égalitaire des élèves, sans a priori quant à leur origine sociale, contribuerait à réduire le mécanisme de reproduction sociale entretenu par l'institution scolaire.

Des tentatives de "discriminations positives" ont été mises en place avec les Zones d'Education Prioritaires (ZEP), créées en 1981, afin de compenser les inégalités socio-économiques existant au sein de la société française. Certaines observations de terrain montrent que les résultats n'auraient pas été à la hauteur des espérances en terme de réduction des écarts sociaux de réussite scolaire. Le débat autour de l'efficacité de ces mesures n'est toujours pas clos, opposant ceux qui y voient *"un grand remède appelé par de grands maux"* et ceux qui redoutent *"que le remède, in fine, s'avère pire que le mal"*¹⁷⁴. Néanmoins, il convient peut être de s'interroger sur les moyens réellement mis en place (faible diminution de la taille des classes notamment), davantage que sur l'utilité de telles mesures. Actuellement, seulement deux collèges bretons ont été référencés comme "collège ambition réussite" et bénéficient d'aides dans le cadre des ZEP.

A un niveau macroéconomique, cette influence de l'origine sociale est fortement inscrite dans les territoires, puisqu'elle est liée à la structure économique locale. L'objet du prochain paragraphe est d'examiner la relation entre les spécificités socioéconomiques des territoires et les parcours des élèves.

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ Audition de Pierre MERLE, sociologue, par la Commission "Formations, enseignement supérieur", le 06.07.05.

¹⁷⁴ Les politiques de discrimination positive, *Problèmes économiques et sociaux*, n°822, juin 1999, sous la direction de Gwénaële Calvès

Préconisations pour réduire les inégalités liées à l'origine sociale dans l'orientation des jeunes

4► Améliorer les conditions matérielles des études des jeunes issus des familles les moins favorisées :

- *Concernant l'attribution et les modalités de versement des bourses, l'attribution de prêts d'honneur et d'aide au logement¹⁷⁵ pour les étudiants, le Conseil économique et social de Bretagne rappelle l'intérêt de mettre en œuvre les préconisations formulées dans le rapport «les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne », adopté en novembre 2003.*
- *La Région, en liaison avec les autres collectivités territoriales concernées, doit poursuivre la réflexion engagée dans la Stratégie Régionale Emploi Formation, concernant la mise en place d'un accompagnement à la scolarité. Cet accompagnement doit s'adresser à l'ensemble des élèves de Bretagne, en primaire, au collège et au lycée ; il pourrait s'inscrire dans le cadre de l'article 26 de la loi du 22 juillet 83, qui permet aux Communes, aux Départements et aux Régions, d'organiser des activités éducatives complémentaires dans les établissements scolaires, en accord avec leurs responsables. Le bénévolat doit à ce titre être favorisé ; une aide au transport peut également être envisagée.*

5► Organiser la mixité sociale des logements pour éviter la concentration des familles défavorisées dans certains établissements, à travers la politique de la ville.

6► Éviter les choix d'orientation trop précoces. L'orientation doit être conçue comme un processus, dont chaque étape est importante, les intentions d'orientation des jeunes évoluant souvent au cours de leur scolarité.

7► Accompagner les familles et les élèves les moins favorisés dans l'élaboration d'une stratégie visant à soutenir la réussite scolaire de ces derniers :

- *Contribuer à la mise en place d'une formation active à l'orientation, dès la classe de 5^{ème}, afin d'éviter que les élèves n'effectuent un choix en 3^{ème} qui n'aurait pas été préparé.*

¹⁷⁵ préconisations de la FCPE (audition du 13.09.05). Le Conseil régional va créer au 1^{er} août une allocation exceptionnelle de rentrée scolaire d'un montant maximum de 800 euros pour les enfants de ses agents. Son but est d'aider financièrement les familles aux revenus les plus faibles lorsque leurs enfants à charge quittent le domicile familial pour leurs études ou partent en internat.

- Consacrer des temps spécifiques aux élèves les plus indécis et à leur famille, afin de leur permettre de mieux appréhender le contenu, les exigences et les débouchés potentiels des options et enseignements facultatifs.

3. Des orientations qui varient selon les territoires

Différentes études menées par le Rectorat de l'académie de Rennes¹⁷⁶ et le CEREQ¹⁷⁷, soulignent l'hétérogénéité des parcours scolaires selon les territoires, et ce, à l'échelle locale. Ces disparités se caractérisent par des durées d'études, une professionnalisation des formations, un partage entre spécialités de la production et des services, une part de l'apprentissage, distinctes¹⁷⁸. Différents facteurs structurent le territoire : sa composition socio-économique, l'offre de formation disponible (en termes de spécialités de formation, mais aussi de niveau). Ces facteurs sont fortement interdépendants. En effet, les spécificités locales du système de formation répondent en partie à la demande des familles et à celle des entreprises : "*Globalement, la composition socio-économique du milieu local détermine une demande spécifique d'éducation, à laquelle les arbitrages de l'Etat vont généralement répondre*"¹⁷⁹.

3.1. Classification des territoires bretons en fonction de leur profil socio-économique et des parcours observés

Cette classification s'appuie sur les travaux réalisés par le CEREQ¹⁸⁰.

Le CEREQ a ainsi classé les territoires métropolitains, à partir d'un découpage en zones d'emplois, en six grands types de territoires¹⁸¹, présentés sur la carte n°13. Ces six types territoires présentent des caractéristiques fortes qui montrent des liens entre la structure socio-économique, l'offre de formation et les parcours observés sur ces territoires.

¹⁷⁶ Rectorat de l'académie de Rennes, 2005, "Que deviennent les élèves de 3^{ème} ?", revue *ZOOM*, novembre.

¹⁷⁷ CEREQ, 2006, "Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes", revue *BREF*, n°228, mars.

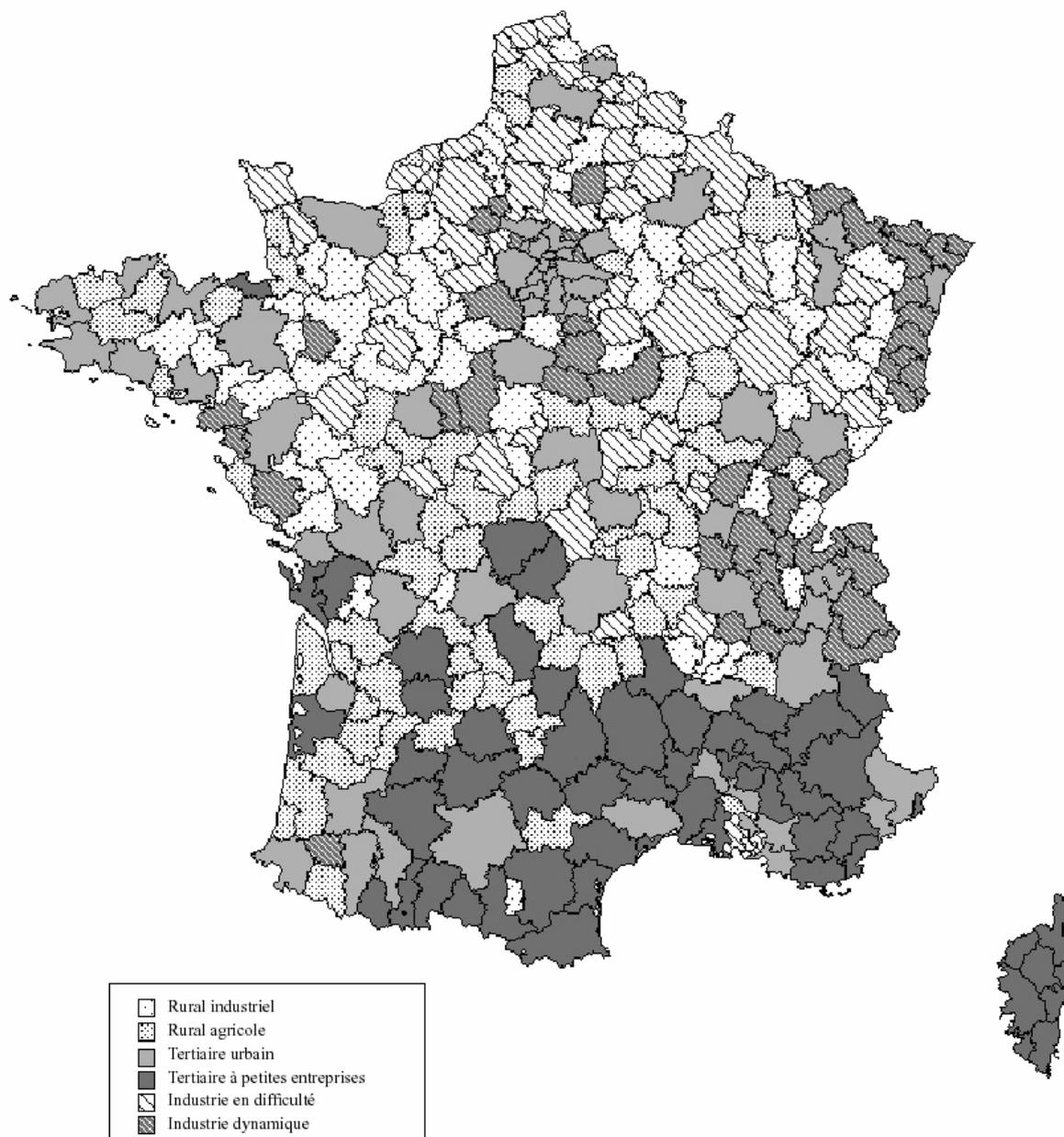
¹⁷⁸ Cf chapitre 2 de la partie 2.

¹⁷⁹ Hillau cité par Y.Grelet, 2004, "La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire", *Formation Emploi*, CEREQ, n°87.

¹⁸⁰ *Ibid.*

¹⁸¹ Ce découpage en zones d'emploi est réalisé par l'INSEE et le ministère de l'Emploi à partir des déplacements entre le domicile et le lieu de travail, ainsi qu'à partir de la nature de l'activité dominante de chaque zone. Le regroupement des 348 espaces en six types de zones d'emploi s'appuient sur différents critères : la proportion d'entreprises de moins de 10 salariés, la part de l'intérim et d'emploi non qualifiés dans l'ensemble des emplois, la part des différents secteurs (administration, agriculture, IAA, ...), le nombre d'ouvriers et employés par rapport au nombre de cadres, la proportion de personnes avec un niveau de formation inférieur au CAP ou au BEP, ...

Carte 13 - Typologie socio-économique des zones d'emploi



Source : CEREQ, 2004.

Ces six grands types de territoires sont :

- Les zones tertiaires urbaines : elles sont caractérisées par la prédominance d'activités de service et un haut niveau de qualification de la population active. Dans ces zones d'emploi, les jeunes se dirigent peu vers les filières professionnelles. En revanche, quand ils la choisissent, ils poursuivent généralement leurs études au-delà du BEP ou du baccalauréat professionnel. On y observe également une part des formations tertiaires plus importantes que la moyenne, répondant aux débouchés offerts sur le marché du travail, mais aussi aux attentes des familles (de part leur catégorie sociale). Sur le

territoire breton, les zones d'emploi qui entrent dans cette catégorie sont celles de : Brest, Quimper, Lorient, Vannes, Rennes, Saint-Brieuc, Lannion.

- Les zones tertiaires avec une forte implantation de petites entreprises : la proportion de travailleurs indépendants y est importante, un salarié sur deux travaille dans le secteur public. Les poursuites d'étude coexistent avec des sorties précoces du système éducatif. La voie professionnelle est peu choisie. En revanche, l'apprentissage est très développé en raison de la présence de petites entreprises. Sur le territoire breton, seul le Pays de Saint-Malo est classé dans ce groupe.
- Les zones industrielles dynamiques : le chômage est peu élevé. Le dynamisme économique ne favorise pas la poursuite d'étude, même dans la voie professionnelle que les élèves sont pourtant nombreux à suivre. Aucune zone d'emploi en Bretagne n'est classée dans cette catégorie.
- Les zones industrielles en difficulté : les difficultés sur le marché du travail sont importantes, mais pour des raisons historiques, l'enseignement professionnel reste important, plus particulièrement dans le domaine de la production. Aucune zone d'emploi en Bretagne n'est classée dans ce groupe.
- Les zones rurales et industrielles : l'agriculture cohabite avec les activités de production. Les emplois sont peu qualifiés. Les taux de scolarisation des 19-25 ans sont relativement peu élevés car beaucoup d'entre eux quittent l'école après le baccalauréat. Dans ces zones, les jeunes s'orientent massivement vers l'enseignement professionnel et vers les domaines de la production, ce qui correspond aux attentes du tissu économique local. Sur le territoire breton, les zones d'emploi de Fougères, Vitré, Redon, Ploërmel et Pontivy Loudéac entrent dans cette classification.
- Les zones rurales et agricoles : l'agriculture occupe une place importante. La main d'œuvre est peu qualifiée. Les jeunes titulaires d'un CAP ou BEP intégrant le marché du travail sont un peu plus nombreux que dans les zones rurales industrielles. Beaucoup de lycéens optent pour la voie professionnelle, mais sont moins attirés par le domaine de la production. Sont classés dans ce groupe en Bretagne : Morlaix, Guingamp, Carhaix, Auray et Dinan.

Si l'on rapproche les résultats de cette étude et de ceux de l'étude effectuée par le Rectorat de l'académie de Rennes sur les parcours des élèves de 3^{ème} au lycée, ces constats concordent¹⁸². Le Rectorat a pour sa part retenu une unité géographique plus large : les Bassins d'Animation de la Politique Educative (BAPE). Néanmoins, le regroupement des différentes zones d'emploi permet de comparer en partie ces résultats. Ainsi, pour les BAPE de Rennes, Quimper, Brest et St-Brieuc, il apparaît effectivement des orientations supérieures à la moyenne académique vers la filière générale et technologique, un taux de promotion de la 2^{nde} professionnelle au niveau IV important. Dans ces bassins, on retrouve une certaine structure socio-économique (activités tertiaires, population de cadres) et une certaine offre de formation (pôles universitaires, lycées prestigieux). Pour les bassins de Carhaix-Morlaix et Fougères-

¹⁸² Dans son « *Diagnostic territorial emploi-formation* » de février 2006, le GREF Bretagne propose une analyse de la dynamique formation dans les Pays bretons. Elle ne sera pas exploitée ici, du fait de la difficulté de croiser des données construites sur trois découpages territoriaux distincts (zones d'emploi, BAPE et Pays).

Vitré, on observe des parcours dans la voie professionnelle supérieurs à la moyenne nationale, des poursuites d'études dans la filière générale peu importantes. La structure socio-économique de ces bassins (débouchés assez nombreux sur des emplois peu qualifiés qui peuvent inciter des jeunes peu mobiles à sortir plus tôt du système éducatif) et l'offre de formation (filières professionnelles développées) constituent des éléments d'explication de ces parcours.

Néanmoins, la structure socio-économique et l'offre de formation ne permettent pas d'expliquer totalement les différences locales de parcours observés. L'étude du rectorat fournit d'autres éléments d'analyse, tels les taux de redoublement ou la fluidité des parcours qui diffèrent selon les bassins. Des disparités territoriales de conceptions pédagogiques peuvent également avoir une influence sur les trajectoires des élèves (pratique du redoublement plus ou moins élevée, exigence des conseils de classe plus ou moins importante).

Ces différents effets du territoire agissent selon un mécanisme circulaire, qui va se poursuivre lors de l'insertion sur le marché du travail. L'origine sociale des parents et l'environnement économique structurent le capital de formation des jeunes se présentant sur le marché du travail. Le marché du travail et la structure productive de l'économie vont à leur tour agir sur le volume des emplois disponibles et contribuer à rapprocher les enfants de la position sociale de leurs parents. Ce schéma de la reproduction sociale dans les territoires est principalement observé pour les jeunes "captifs", c'est-à-dire peu mobiles (donc les moins qualifiés).

Ces spécificités locales, toutefois moins marquées en Bretagne que dans d'autres régions françaises (où l'offre de formation est répartie parfois de façon très déséquilibrée et où la mixité sociale est moins élevée), soulignent l'importance d'une approche territorialisée de la politique éducative¹⁸³. Ainsi, le manque de mobilité de certains jeunes sortant du système scolaire avec un niveau de qualification CAP ou BEP (en raison d'une offre de formation limitée ou parce que le tissu économique leur offre des opportunités à ce niveau de qualification) mérite d'être analysé. Faut-il les inciter à être plus mobiles ? Doit-on veiller à enrichir l'offre de formation pour leur permettre de poursuivre leurs études ? De même, l'orientation en formation professionnelle plus importante des élèves de milieux défavorisés peut être accentuée par les effets du territoire. Il convient donc de les prendre en compte dans la politique éducative mise en place.

3.2. Une adéquation formation-emploi est-elle souhaitable ?

La localisation de certaines formations (universitaires, professionnelle) n'est pas indépendante de la structure socio-économique du territoire. Néanmoins, le système éducatif doit-il chercher à adapter son offre de formation de façon très fine (ouverture de sections, redéploiement) aux besoins de l'économie ?

¹⁸³ CEREQ, 2006, "Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes", revue *BREF*, n° 228, mars.

Certains discours sur les difficultés de recrutement dans certains secteurs laisseraient à penser que le système éducatif est défaillant et pas assez réactif aux besoins de l'économie. Cette affirmation nécessite toutefois d'être largement nuancée¹⁸⁴.

En effet, si le principe d'une nécessaire adéquation formation-emploi était adopté, il se heurterait à différentes difficultés :

- la réactivité du système de formation. La création de nouvelles formations implique des délais nécessaires à leur mise en place : conception pédagogique des programmes, délais administratifs, délais pour communiquer sur l'utilité de ces formations auprès des futurs élèves. Ces délais sont incompressibles et demandent quelques années.
- L'identification des besoins de main d'œuvre des entreprises. Ce temps de latence entre la mise en place de la formation et son début effectif implique donc que le besoin de formation ne soit pas conjoncturel, au risque dans ce cas d'être non satisfait à temps. Or, si de grandes tendances peuvent être dégagées, effectuer de la prospective à moyen ou long terme à l'échelle des branches professionnelles s'avère un exercice très délicat : les entreprises se montrent de fait prudentes à l'égard de prévisions incertaines. Ces difficultés sont liées aux multiples facteurs qui agissent, parfois de manière soudaine, sur le marché du travail (crises économiques, crises politiques, innovations technologiques, essor rapide de certains secteurs, ...).

Néanmoins, le bien-fondé même de cette recherche d'adéquation entre la formation et l'emploi mérite d'être examiné. On assiste à une mobilité professionnelle de plus en plus importante. En effet, on constate que moins de la moitié des actifs exerce une activité en rapport avec leur formation initiale¹⁸⁵. Ce constat ne peut pas s'expliquer seulement par l'inadéquation de la formation à l'emploi. La mobilité professionnelle joue un rôle prépondérant. Ainsi, certains métiers enregistrent des pénuries chroniques, les salariés les quittant pour diverses raisons : leur rémunération, leur pénibilité, des perspectives de carrière insuffisantes,...

Ce phénomène de mobilité professionnelle est nécessairement amené à s'accroître avec l'allongement de la durée d'activité, avec le développement de la formation continue et plus largement avec le développement de la notion de formation tout au long de la vie.

Dans ce contexte, il est important de s'interroger sur les missions dont est comptable l'école vis-à-vis de l'économie : doit-elle former les individus à l'exercice d'un métier, sanctionné par un diplôme spécifique ou doit-elle leur donner des *"compétences de base pour compléter leurs savoir-faire dans une vaste gamme de situations professionnelles"*¹⁸⁶ ? Dans le contexte actuel de mobilité professionnelle, dont le corollaire indispensable est une réactualisation des connaissances et des

¹⁸⁴ CESR de Bretagne, 2005, *Perspectives de l'emploi et du travail en Bretagne, pour une volonté anticipatrice*, rapporteurs Jean HAMON et Joseph PENNORS ; M.BRUYERE, JM.ESPINASSE, B.FOURCADE, 2004, "L'école face aux besoins de l'économie", *CPC info*, n° 38.

¹⁸⁵ Voir pour compléter ce constat l'évaluation effectuée en 2006 par le GREF sur le programme régional des stages.

¹⁸⁶ M.BRUYERE, JM.ESPINASSE, B.FOURCADE cité dans le rapport du CESR de Bretagne, 2005, *Perspectives de l'emploi et du travail en Bretagne, pour une volonté anticipatrice*, rapporteurs Jean HAMON et Joseph PENNORS.

compétences, et où l'école n'est pas la seule source d'apprentissage mais s'inscrit en amont de l'insertion dans l'entreprise, il semble indispensable que l'école se donne pour objectif de faire acquérir par chacun des aptitudes et des compétences que l'individu pourra développer et utiliser au cours de son parcours professionnel.

Simultanément, il semble également primordial de veiller à ce que l'offre de formation ne soit pas entièrement déconnectée des débouchés existants sur le marché du travail. Certaines filières semblent effectivement accueillir un nombre d'étudiants disproportionné par rapport aux besoins réels d'emplois vers lesquels ces formations doivent conduire. Le cas des filières psychologie, STAPS et histoire de l'art est souvent mentionné à ce titre.

Préconisations pour prendre en compte les effets du territoire dans les processus d'orientation des jeunes

8► Ne pas concevoir l'offre de formation dans une logique strictement ?adéquationniste? par rapport à l'offre d'emploi. Le rôle de l'école est d'abord de permettre aux jeunes d'acquérir, tout au long de leur cursus scolaire, des savoirs et des compétences de base, à réinvestir et à développer dans des situations professionnelles diverses. Ces compétences doivent également leur permettre de s'inscrire dans un processus de formation tout au long de la vie.

9► Veiller simultanément à ne pas totalement déconnecter l'offre de formations des débouchés repérés sur le marché du travail. La Région et les collectivités locales infra-régionales pourraient notamment soutenir les initiatives visant à provoquer des rencontres entre les élèves, les étudiants et les milieux professionnels¹⁸⁷. Les échanges entre étudiants, élèves et jeunes récemment entrés sur le marché du travail doivent être privilégiés.

10► Prendre en compte l'influence du territoire sur l'orientation des jeunes, en adoptant en région une approche territorialisée et cohérente de l'orientation. Selon les problématiques locales, il s'agit d'encourager les jeunes les moins favorisés à la mobilité ou d'enrichir l'offre de formation pour leur permettre de poursuivre leurs études, avec l'aide de la Région.

11► Coordonner l'offre des régions du grand ouest (notamment les formations rares et les formations post bac), afin de conserver sa diversité.

¹⁸⁷ L'initiative «Semaine école-entreprise», née de l'initiative conjointe du MEDEF et du Ministère de l'éducation nationale, consiste à proposer l'intervention d'un chef d'entreprise ou d'un cadre dans les collèges et lycées, sur le mode du témoignage. Voir le rapport du CESR « 50 CLES pour l'emploi en Bretagne – Coopérations Locales pour l'Emploi et la Solidarité », A. Saglio et I. Richard, janvier 2006, p.69 (fiche 18)

4. L'influence de la vie sociale et pré-professionnelle des jeunes sur leur orientation

De nombreux autres facteurs contribuent à la construction des intentions d'orientation des élèves. Sans chercher à être exhaustif, on peut notamment souligner l'importance de leur environnement amical et familial, ainsi que les activités associatives et les petits boulots qu'ils réalisent. Le développement qui suit s'appuie largement sur le rapport du CESR réalisé en 2003 sur les jeunes en Bretagne¹⁸⁸.

La construction de l'identité personnelle de l'adolescent s'effectue dans un contexte où s'exercent des influences extérieures plus ou moins importantes.

Ainsi, lors des auditions réalisées par le CESR, certains élèves auditionnés ont souligné le rôle de leurs "copains" quant à la définition de leur projet de formation : rôle informatif sur leurs expériences scolaires, mais aussi volonté de suivre les mêmes études pour rester dans le cercle amical. Le rapport du CESR sur les jeunes en Bretagne fait état de différents travaux de sociologues, dont certains observent que pour les jeunes, les relations avec le "groupe de pairs" sont primordiales¹⁸⁹. Le groupe d'amis serait " *le creuset des valeurs et le lieu des expérimentations pour les jeunes*", chez lesquels il existerait une grande solidarité générationnelle, pour les problèmes d'argent, de travail, etc.¹⁹⁰

Au-delà des mécanismes de reproduction sociale, la famille, qui tient une place centrale¹⁹¹ dans la vie affective des jeunes, constitue un groupe d'acteurs influents sur le choix d'orientation. Il arrive d'ailleurs que le jeune soit tiraillé entre les désirs de ses parents, le souhait de l'école et ses propres attentes vis-à-vis de l'avenir.

Les activités associatives et les petits travaux d'été sont également, pour certains élèves, une façon d'être confrontés à la vie active qui leur permet de mûrir, voire de se trouver une vocation. Contrairement au discours ambiant, les jeunes, et notamment ceux qui sont scolarisés, s'engagent volontiers dans la vie associative : ils sont au moins aussi souvent adhérents d'associations que la moyenne des Français¹⁹². Si les étudiants s'engagent bénévolement par altruisme, ils ont aussi, dans certains cas, une stratégie d'insertion professionnelle : ils vivent leur participation à la vie associative comme un moyen d'acquérir une expérience qui sera utile pour les choix d'orientation. De la même manière, les "petits boulots" effectués par une large majorité de jeunes durant l'été ou au cours de l'année, peuvent les conduire à définir un projet professionnel, à modifier ou à abandonner un choix

¹⁸⁸ Andrée Cario, Jean Lemesle, *Les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne*, Rapport du Conseil économique et social de Bretagne, Novembre 2003

¹⁸⁹ Bernard Roudet, Jean-François Tchernia, « L'amitié, une valeur toujours centrale », dans Olivier Galland, Bernard Roudet (Dir.), *Les valeurs des jeunes : tendances en France depuis 20 ans*, l'Harmattan, coll. Débats Jeunesse, 2001, pp 47-77

¹⁹⁰ Audition de Yves Lambert, spécialiste des religions et des croyances, dans le cadre du rapport de A. Cario et J. Lemesle, *Ibid*.

¹⁹¹ A. Cario et J. Lemesle, *Ibid*, p.213

¹⁹² *Ibid*, p.227

d'orientation. Selon une étude du Crédoc¹⁹³, ces expériences révéleraient parfois "des intérêts et des capacités insoupçonnées", qui devraient "d'avantage être pris en compte au moment des choix d'orientation et d'insertion".

Préconisations pour la prise en compte de la vie sociale et pré-professionnelle des jeunes dans leur orientation

12► Encourager les jeunes à s'engager et à prendre des responsabilités, notamment dans les associations, afin d'acquérir une expérience utile dans les choix d'orientation.

13► Prendre d'avantage en compte, dans le processus d'orientation, l'ensemble des expériences des jeunes, et notamment les emplois occasionnels et/ou saisonniers ainsi que les stages, dans le but de valoriser les compétences acquises et les capacités révélées dans le cadre de ces activités¹⁹⁴.

14► Développer les passerelles avec le monde du travail tout au long de la formation :

- La pratique des stages doit être généralisée et sécurisée : pour cela, il convient de renforcer l'accompagnement des jeunes dans la recherche de leur stage et dans leur intégration à la structure d'accueil, ainsi que de leur assurer un cadre d'exercice décent. A ce titre, le Conseil économique et sociale de Bretagne rappelle qu'il avait notamment préconisé dans son rapport « Les stages en milieu professionnel en Bretagne »¹⁹⁵, la sécurisation juridique des stages ainsi que la meilleure indemnisation des élèves et étudiants.

¹⁹³ V. Cohen-Scali, "Quand les petits boulots des étudiants influencent leurs projets professionnels" dans CREDOC – Consommation et modes de vie, n°180, décembre 2004

¹⁹⁴ Cette préconisation est largement inspirée de celle réalisée par V. Cohen-Scali, *Ibid.*

¹⁹⁵ Rapporteurs : A. Ehrel, R. Le Gouguec, novembre 2004.

Chapitre 2

Le rôle des facteurs institutionnels

1. DE LA NECESSITE DE SIMPLIFIER, CLARIFIER ET MODIFIER LES MODALITES DE L'ORIENTATION	185
1.1. Un système de formation peu lisible pour les familles	185
1.2. Des orientations surtout guidées par les résultats scolaires	186
2. DE BONNES PERFORMANCES ACADEMIQUES QUI NE DOIVENT PAS MASQUER CERTAINES DIFFICULTES	189
2.1. Une académie qui se caractérise par ses bonnes performances	189
2.2. Une réussite qui n'est pas encore la "réussite de tous"	189
2.2.1. Mieux prendre en compte la difficulté scolaire et les parcours atypiques	190
2.2.2. Renforcer la valorisation de la voie professionnelle et de la carte des formations	192
3. DE L'IMPORTANCE DE L'ELABORATION CONCERTEE D'UN PROJET D'ETABLISSEMENT INTEGRANT L'EDUCATION A L'ORIENTATION	196
3.1. Le projet d'établissement, socle de la politique d'orientation	197
3.2. La mobilisation et la concertation des différents acteurs	197
3.2.1. Des contraintes liées aux emplois du temps	198
3.2.2. Un manque de formation pour assurer les tâches d'orientation	198
3.2.3. Des moyens humains et financiers inadaptés	199
3.2.4. Des parents d'élèves mobilisés mais insuffisamment associés aux procédures d'orientation	199
4. AMELIORER LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION	201

Le premier chapitre de cette troisième partie a souligné l'influence des facteurs sociaux, économiques, culturels qui agissent sur les orientations des jeunes. Ces facteurs ont souvent un fort ancrage territorial et peuvent contribuer à ne pas placer tous les jeunes dans un même contexte d'égalité des chances. Si les réponses dans ce domaine relèvent davantage d'une évolution de la société et de réformes structurelles, dans quelle mesure l'école peut-elle aider les élèves à sortir de ces déterminismes et à exprimer leurs choix le plus "librement" possible ?

1. De la nécessité de simplifier, clarifier et modifier les modalités de l'orientation

La vie scolaire est rythmée par des procédures d'orientation qui sont particulièrement importantes en fin de 3^{ème} et de 2^{nde}. Certaines familles se retrouvent parfois démunies lorsqu'elles doivent effectuer un choix. Elles ne saisissent pas toujours tous les enjeux de ces décisions. De plus, ces choix peuvent leur paraître en grande partie prédéterminés, notamment par les résultats scolaires.

1.1. Un système de formation peu lisible pour les familles

L'élève et sa famille vivent généralement la phase de formulation des vœux d'orientation comme une période complexe. C'est une étape qui souvent n'a pas été assez anticipée par l'élève et sa famille et qui implique une prise de décision rapide. Cette étape est d'autant plus délicate pour les élèves se dirigeant vers la voie professionnelle, car il leur est demandé d'effectuer un choix précoce, nécessitant une certaine maturité, alors qu'ils rencontrent pour beaucoup d'entre eux des difficultés (scolaires et parfois personnelles).

Le premier chapitre de cette troisième partie a souligné également l'inégal accès à l'information des familles, celui-ci étant fortement lié à leur origine sociale ou leur niveau d'étude. En effet, le système de formation est complexe et seules les familles d'« initiés » (familles favorisées, familles proches du milieu de l'éducation) arrivent à s'y retrouver et à en saisir les opportunités.

Plusieurs facteurs contribuent à rendre le système éducatif peu lisible pour les familles :

- **Une offre de formation très importante, notamment en Bretagne** (qui compte beaucoup de formations agricoles, maritimes). Il est parfois difficile d'en connaître exactement les contenus, les débouchés. Ce manque de lisibilité existe également pour les filières professionnelles (par exemple, on ne connaît pas toujours les débouchés des BEP). Le choix des différentes options fait également l'objet de difficultés pour certaines familles, comme il l'a déjà été signalé précédemment (voir chapitre 1, section 2.3. « Des choix d'options et d'établissements socialement marqués »). Elles n'ont pas toujours conscience des enjeux que cela implique ; En effet, même si officiellement la seconde est une classe de détermination, on peut se demander si elle ne se transforme pas implicitement en seconde de spécialisation.
- **Des dénominations de séries, de filières professionnelles, parfois peu explicites.** Ainsi, la filière professionnelle "matériaux souples" correspond aux

métiers de la mode, ce qui est loin d'être évident de prime abord...L'utilisation courante de sigles (par exemple STAE, pour Sciences et Technologies de l'Agronomie et de l'Environnement ou STG pour Sciences et Technologies de la Gestion) contribue également à éloigner davantage les parents du milieu de l'éducation. De plus, ces dénominations évoluent sans cesse, ce qui nécessite de se tenir régulièrement informé.

1.2. Des orientations surtout guidées par les résultats scolaires

A tous les niveaux, du secondaire à l'enseignement supérieur, les résultats scolaires restent un des principaux critères d'orientation, ce qui laisse finalement peu de place à la prise en compte des préférences personnelles (contrairement aux ambitions affichées de la politique d'éducation à l'orientation¹⁹⁶) et peut stigmatiser les élèves en situation d'échec.

Ce poids des notes sur l'orientation intervient que l'on soit classé dans la catégorie des "bons" élèves ou dans celle des élèves en difficulté. En effet, un "bon" élève sera également soumis à cet impact de la notation sur son parcours, car ses préférences peuvent être contraintes, si elles ne correspondent pas aux formations les plus sélectives que ses notes peuvent lui faire ambitionner. Certaines associations de parents d'élèves auditionnées par le CESR regrettent que les aspirations, les prédispositions des élèves dans certains domaines ne soient pas davantage prises en compte¹⁹⁷.

Se pose alors la question de l'évaluation de ces aspirations et du degré de motivation des jeunes. Cette question est complexe : comment mesure-t-on la motivation ? Il faut sans doute faire une distinction entre la poursuite d'études générales, où le critère de réussite scolaire est pertinent, et une orientation vers une formation différente où ce critère unique des notes devient moins prégnant.

L'appréciation uniquement scolaire des aptitudes des élèves peut prêter à questions dans un contexte où les compétences recherchées par les entreprises sont très larges. En effet, la capacité de travail en groupe, la créativité, constituent par exemple des compétences tout aussi nécessaires pour bien s'insérer en entreprise. Cette évaluation des aptitudes des élèves uniquement à partir de matières scolaires peut donc être discutée pour deux raisons : d'abord, l'école ne peut détenir le monopole de l'évaluation des savoirs acquis, d'autant plus que cette vision didactique entraîne une sélection des jeunes, et ce, dès la maternelle¹⁹⁸. Ensuite, cela stigmatise

¹⁹⁶ voir à ce propos le chapitre 1 de la partie 1.

¹⁹⁷ Audition de M.DRISS, représentant de la PEEP, par la commission "Formation, enseignement supérieur" le 13 septembre 2005. Dans cette perspective, la PEEP a développé un logiciel "La Rose des talents" qui se présente sous la forme d'un questionnaire adapté à l'âge de l'élève (il existe une version collège, lycée, enseignement supérieur). Les réponses au questionnaire permettent, grâce à un logiciel, d'attribuer des points à des verbes ciblés, traduisant des types de comportements (écouter, protéger, entreprendre, analyser,...) et correspondant à des profils de personnalité. Ces "talents" sont rapprochés de larges secteurs professionnels.

¹⁹⁸ Marie Duru-BELLAT, 2006, "La dictature des diplômes serait elle une menace pour l'avenir des jeunes ?", *Télérama*, n°2925.

les élèves en situation d'échec scolaire et contribue à dévaloriser les filières professionnelles qui sont souvent assimilées à des voies de relégation, alors qu'elles font appel à d'autres savoirs, insuffisamment reconnus. Les éléments des pratiques et des cultures professionnelles et technologiques doivent être autant valorisés que les autres dimensions de la culture scolaire : « l'intelligence n'est pas intellectuelle, la frontière entre compétences intellectuelles et compétences manuelles est aberrante »¹⁹⁹.

En outre, sans remettre en cause le principe de notation, la question de son objectivité peut également être soulevée. En effet, si la distinction des très bons élèves et des élèves très en difficultés n'est généralement pas sujette à discussion, il n'en est pas de même pour les élèves se situant dans la moyenne. Des écarts de notation entre des copies identiques peuvent de fait apparaître selon la sévérité de l'enseignant, mais aussi selon éventuellement leur dépendance vis-à-vis de certains stéréotypes (de genre, sociaux...²⁰⁰).

Cette sélection par les notes contribue à maintenir une véritable hiérarchie entre les différentes séries et formations, accentuant encore d'avantage le rôle sélectif des notes de certaines disciplines. La série S occupe ainsi une place hégémonique : elle regroupe ainsi la moitié des effectifs issus de la classe de seconde choisissant la voie générale. Cependant, d'après une enquête effectuée par le ministère de l'éducation nationale²⁰¹, le goût des sciences constitue la principale raison du choix de la série S, uniquement pour 44% des bacheliers S. Pour un peu plus de 30% d'entre eux, l'objectif est de se garder le plus possible de portes ouvertes. Ils y sont d'ailleurs incités par leurs parents, leurs professeurs. C'est pourquoi, on constate que seulement 67% des élèves qui choisissent cette série au lycée, suivent un enseignement post-bac scientifique.

Ce système de notation fait également sentir ses effets au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur : la hiérarchie des notes au baccalauréat conditionne la répartition des élèves entre les classes préparatoires des grandes écoles, les IUT (quitte à accéder à l'université après l'obtention du DEUST), et enfin les universités, à l'entrée desquelles il n'existe pas de barrières.

¹⁹⁹ Audition de Pierre MERLE, sociologue, par la Commission Formation - enseignement supérieur, le 06.07.05.

²⁰⁰ Voir à ce propos le chapitre 1 de la partie 3.

²⁰¹ Ministère de l'Éducation nationale, 2005, "Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat", *Note d'Information*, avril 2005.

Préconisations pour simplifier et modifier les modalités de l'orientation

15► Améliorer la connaissance de l'affectation des jeunes, actuellement limitée aux formations Éducation Nationale, Agriculture et Mer du réseau public. Le GREF pourrait être le pilote de cette étude chiffrée qui contiendrait l'offre de formation, la demande des jeunes, la sélectivité et les critères de sélection de toutes les autres formations (apprentissage, établissements privés sous contrat, formations sanitaires et sociales...).

16► Améliorer la connaissance du devenir des élèves après leur sortie de formation des établissements, par le biais des suivis de cohortes. La Région doit soutenir les institutions spécialisées dans l'organisation et l'intensification de ce suivi.

17► Systématiser l'organisation de temps spécifiques pour les élèves et leur famille dès la 5^{ème}, en partenariat avec les lycées, afin de leur permettre d'acquérir une meilleure connaissance du système de formation, du contenu et des débouchés des filières proposées. Le Conseil Régional et les Conseils Généraux pourraient, de façon concertée, accompagner et valoriser ces actions, comme par exemple l'aide au transport des élèves pour des visites d'établissements de formation et d'entreprises, l'achat de matériel pédagogique,...

18► Placer au cœur du choix d'orientation les attentes individuelles des élèves, tout en travaillant en permanence sur les représentations sociales du travail et des métiers, ainsi que sur les contraintes du système de formation et de l'emploi. Il s'agit de permettre aux élèves d'effectuer des choix éclairés et de construire leur identité.

19► Recentrer l'orientation éducative autour de temps et d'espaces dédiés à l'apprentissage de la réflexion sur soi, effectué par des professionnels. Il s'agit de permettre aux jeunes d'exprimer leur problématique personnelle et de trouver un sens à leur scolarité.

20► Doter systématiquement chaque élève d'un « passeport orientation – formation » dès la classe de 4^{ème} afin de formaliser son projet personnel.

21► Établir des « bilans de perspectives » pour accompagner chaque élève aux moments stratégiques de son parcours de formation (par exemple en 3^{ème} et/ou en Terminale). Ils prendraient en compte les résultats scolaires et valoriseraient l'ensemble des compétences et aptitudes acquises et/ou mises en œuvre en dehors du cadre scolaire.

22► Travailler avec les jeunes sur la notation, sur leur propre évaluation scolaire, afin qu'ils maîtrisent mieux leur choix de formation.

23► Développer, avec l'appui du Conseil régional, des expérimentations innovantes pour accompagner le jeune dans la construction de son projet personnel par une «éducation aux choix», lui permettant d'acquérir une maîtrise de la recherche d'information.

2. De bonnes performances académiques qui ne doivent pas masquer certaines difficultés

Si l'académie de Rennes se distingue depuis une vingtaine d'années par ses bonnes performances, elle doit également veiller à ce que cette réussite devienne la réussite de tous les élèves.

2.1. Une académie qui se caractérise par ses bonnes performances

Comme le rapport l'a souligné à de nombreuses reprises, l'académie de Rennes se distingue des autres académies notamment par un taux de réussite au baccalauréat élevé, un fort taux de scolarisation des 16-19 ans et des sorties sans qualification faibles.

Ces performances peuvent être attribuées à différents facteurs²⁰² :

- des facteurs historiques et culturels: une industrialisation plus lente en Bretagne qui n'a pas "détourné" les jeunes de l'école et la conviction forte que l'école est un vecteur de promotion sociale.
- Une offre de formation diversifiée et bien répartie sur le territoire.
- Un contexte économique et social favorable et cohérent : il n'y a pas en Bretagne de territoires très défavorisés. En outre, au regard des autres régions, les différentes catégories sociales sont réparties territorialement de façon assez homogène.

2.2. Une réussite qui n'est pas encore la "réussite de tous"

Si globalement l'académie de Rennes se caractérise par ses bonnes performances, cela ne signifie pas que cette réussite soit individuellement partagée²⁰³. Il convient d'être vigilant dans différents domaines.

²⁰² Cf chapitre 1 de la partie 1.

²⁰³ voir également à ce propos le rapport du CESR de Bretagne , *Les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne*, rapporteurs Andrée Cario et Jean Lemesle, Novembre 2003.

2.2.1. Mieux prendre en compte la difficulté scolaire et les parcours atypiques

L'académie de Rennes s'est longtemps caractérisée par des taux de redoublement élevés par rapport à la moyenne nationale, ce qui peut signifier une incapacité à répondre autrement à la difficulté scolaire. Ces taux de redoublement étaient particulièrement importants au collège et plus particulièrement à l'issue de la classe de 5^{ème} ²⁰⁴. Cette tendance est actuellement en train de s'atténuer. Si les taux de redoublement à l'issue des classes de 5^{ème} et de 2nde sont toujours plus élevés que la moyenne nationale, cet écart s'est réduit. Toutefois, le redoublement ne peut constituer la seule réponse à la difficulté scolaire²⁰⁵. D'autant plus que lorsqu'il intervient tôt dans la scolarité, il peut hypothéquer les chances de réussite ultérieure de l'élève et peut aboutir à un décrochage scolaire.

Les sources de ces difficultés scolaires ou du décrochage sont diverses : manque de confiance en soi, différences relationnelles, mal-être, handicap, problèmes familiaux, addictions diverses,...

L'adolescence constitue une période où le jeune est particulièrement fragile, où il construit son avenir par tâtonnement. Il est donc important de laisser du temps aux jeunes qui en ont davantage besoin pour construire leur parcours, de leur permettre quelques "détours" avant de trouver leur voie. Cela nécessite donc de savoir détecter les difficultés que rencontrent les jeunes et de prévoir des mesures adaptées.

La détection des difficultés rencontrées par les jeunes n'est pas toujours aisée. Certains signes précurseurs peuvent être notés, tels la démotivation, des résultats scolaires faibles, l'absentéisme scolaire. Le rectorat de l'académie de Rennes a mené une enquête sur le décrochage scolaire dans les lycées professionnels en 2001²⁰⁶. Les décrocheurs représentent en 1999-2000, 3,2% des effectifs de lycées professionnels. Dans un cas sur trois, l'établissement n'a pas détecté de signes avant-coureurs du décrochage et les actions d'accompagnement ont été peu nombreuses. Il est à noter également dans cette étude, que les familles sont peu sollicitées par les établissements pour rechercher une solution à ce décrochage.

Il revient donc à l'équipe éducative (enseignants, médecins et infirmières scolaires, assistante sociale, Conseillers d'Orientation Psychologues), aux parents, d'être particulièrement vigilants. Pourtant, il est constaté que le suivi individualisé des élèves est difficile à mettre en place concrètement. Par exemple, un médecin scolaire dans l'académie de Rennes a sous sa responsabilité environ 5 000 élèves²⁰⁷, ce qui ne lui permet pas d'accorder un rendez-vous systématique à chacun, lui permettant de détecter un problème éventuel.

²⁰⁴ A l'issue de la classe de 3^{ème}, les taux de redoublement étaient moins élevés que la moyenne nationale, une 1^{ère} sélection des élèves ayant été effectuée à l'issue de la classe de 5^{ème}. De nombreux élèves étaient en effet par la suite orientés en 4^{ème} technologique.

²⁰⁵ De nombreux sociologues, dont Pierre MERLE auditionné par le CESR dans le cadre de cette étude, remettent en cause son efficacité. Ils font remarquer que le redoublement peut entraîner une perte de confiance en lui de l'élève. De plus, les pays dans lesquels on redouble le moins, sont aussi ceux où les évaluations du niveau des élèves sont les meilleures (pays du nord de l'Europe).

²⁰⁶ Rectorat de l'académie de Rennes, "Les décrocheurs, un phénomène limité", ZOOM, mars 2001.

²⁰⁷ Cf chapitre 2 de la partie 1.

A l'université, le décrochage est un phénomène très préoccupant en première et deuxième année : *"très rares sont les disciplines universitaires dans lesquelles les étudiants décrocheurs sortent sans amertume et sans séquelles ! (...) Dans ce cas, c'est la culture académique qui manque tant pour se repérer à l'université que pour préparer les concours ; dans d'autres, c'est l'absence de perspectives d'orientation sérieuses qui fait échouer ces jeunes dans des filières trop floues ou trop généralistes ; dans d'autres encore, c'est l'écoute, le soutien, la diversification, le tutorat...qui n'arrivent pas au bon moment pour pallier aux manques de motivation, d'autonomie et d'acquis scolaires."*²⁰⁸

Afin de lutter contre l'échec scolaire et soutenir les parcours atypiques, différentes mesures peuvent être mises en place²⁰⁹ :

- **Réagir vite en repérant précocement la difficulté scolaire.** Plus les difficultés sont repérées rapidement, plus il est aisé d'y remédier. Ainsi, dès le premier trimestre, une vigilance accrue des élèves en difficulté doit être réalisée avec proposition d'actions de soutien. Néanmoins, les actions existantes restent souvent expérimentales et ne sont pas généralisées.
- **Développer des passerelles entre les différentes formations, introduire de la souplesse :** Il est important que les élèves ayant un parcours atypique puissent avoir recours à des classes passerelles telles les secondes spéciales ou premières d'adaptation, les BEP en un an, à des équivalents permettant de contourner le baccalauréat (capacité en droit) et à des structures telles que les Maisons familiales et rurales.
- **Renforcer les contacts entre les établissements d'enseignement différents pour favoriser la mobilité des élèves selon leurs besoins.** Une politique de coopération entre ces différents établissements favoriserait effectivement une meilleure circulation de l'information concernant les passerelles existant entre les différentes formations.
- **Renforcer les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur :** les nombreuses réorientations enregistrées, notamment lors des deux premières années qui suivent le baccalauréat, impliquent de s'interroger sur le lien entre le lycée et l'enseignement supérieur, même si ces ruptures se constatent à tous les niveaux. La grande hétérogénéité des formations post-bac et leurs conditions d'accès, les rendent peu lisibles pour les jeunes et leur famille. Un pilotage unifié de ces formations serait certainement souhaitable (mise en place d'une carte des formations post-bac déconcentrée au niveau académique).
Un renforcement des liens entre les enseignants du secondaire et de l'enseignement supérieur est également souhaitable. Il permettrait aux enseignants du secondaire d'être mieux informés sur les différentes filières post-bac et sur les attentes des

²⁰⁸ Pascal PLANTARD, cité dans le rapport du CESR de Bretagne, *Les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne*, rapporteurs Andrée Cario et Jean Lemesle, Novembre 2003.

²⁰⁹ Voir notamment, B.BERGER et G.FRANCEQUIN, 2005, "La revanche scolaire des élèves multi-redoublants, relégués, devenus super-diplômés", ERES, PARIS.

enseignants du supérieur. Les élèves pourraient ainsi être systématiquement formés aux méthodes d'enseignement du supérieur, par leurs enseignants du secondaire. Cette interconnaissance est d'autant plus importante que selon la Loi Savary de 1984 (article 14), les bacheliers français sont libres de s'inscrire dans n'importe quelle filière universitaire, indépendamment de leur parcours scolaire antérieur.

La transition entre le lycée et l'enseignement supérieur étant parfois difficile pour les étudiants (méthodes de travail différentes, autonomie nouvelle à gérer, ...), il est important d'aider les étudiants en échec en début de cycle. Ainsi, certaines universités, telle l'Université de Bretagne Sud ont instauré des dispositifs en premier cycle (modules spécifiques, tutorat), afin que les étudiants puissent réfléchir et mûrir leur projet personnel²¹⁰. La généralisation de tels dispositifs doit être encouragée.

- **Dédramatiser la difficulté ou l'échec scolaire** : *"Pour tous ces jeunes en "galère" [...], ce n'est pas une deuxième chance qu'il faut, mais autant de chances que nécessaire pour leur permettre de remettre le pied à l'étrier"*²¹¹. Il est ainsi important de modifier la conception traditionnelle de la réussite. Un parcours "réussi" ne correspond pas forcément à un parcours linéaire, sans "détours" : il peut se traduire par une réussite personnelle, synonyme d'intégration sociale et de bien-être. Redonner confiance aux jeunes ayant connu des échecs est un des premiers objectifs à atteindre. Il est indispensable que la notion d'échec soit modifiée dans notre société. Un échec est perçu comme irrémédiable, définitif, s'étendant à l'ensemble de la personne, alors qu'il peut constituer un moyen de rebondir et de progresser, à condition qu'il soit analysé objectivement et utilisé positivement.
- **Redonner du sens et des perspectives aux jeunes en formation.** Beaucoup de jeunes, notamment ceux qui "décrochent" n'ont aucune vision de ce que l'école attend d'eux.

2.2.2. Renforcer la valorisation de la voie professionnelle et de la carte des formations

L'orientation contrainte vers l'enseignement professionnel n'est pas bien vécue par les élèves. Elle peut être assimilée à une "relégation", surtout si les premiers vœux des élèves en filière professionnelle ne sont pas retenus par manque de place. A contrario, l'orientation choisie vers les filières professionnelles est souvent synonyme d'épanouissement, pour des élèves qui peuvent ainsi se réaliser dans l'apprentissage du métier auquel ils se destinent.

Dans les sections professionnelles pour lesquelles le nombre de demandes est largement supérieur au nombre de places, le Rectorat a mis en place une procédure d'affectation multicritères (PAM). Pour l'affectation des élèves de 3^{ème} et de 2^{nde} dans ces filières sélectives, il y a un barème tenant compte des résultats scolaires et des comportements. Or, l'évaluation comportementale se base sur des critères

²¹⁰ Audition de M.BEDEL, Vice-Président du CEVU de l'Université de Bretagne Sud, par la commission "formations, enseignement supérieur" le 27 juin 2005.

²¹¹ CESR de Bretagne, *Les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne*, rapporteurs Andrée Cario et Jean Lemesle, Novembre 2003.

relativement aléatoires et subjectifs, dont tous les établissements ne tiennent pas compte de la même manière. En outre, le PAM a tendance à inciter les élèves à choisir stratégiquement leur premier vœu d'orientation, plutôt que par rapport à leur préférence ; le taux affiché de satisfaction prend alors un sens différent. Il serait donc souhaitable qu'un bilan des effets du PAM soit réalisé.

Les filières professionnelles souffrent d'un problème d'image. Ainsi, certains métiers de l'industrie, de l'artisanat et des services véhiculent parfois une réputation de pénibilité du travail. Au-delà de l'image de ces métiers, il conviendrait de travailler sur leur attractivité et leurs conditions d'exercices et leurs évolutions. De même, les médias parlent peu des baccalauréats professionnels²¹². Par exemple, le début des épreuves du baccalauréat est assimilé à l'épreuve de philosophie du baccalauréat général, alors que les candidats au baccalauréat professionnel ont déjà débuté leurs épreuves à cette même époque... En 2006, on a pu constater une meilleure communication sur le baccalauréat professionnel. Quel que soit le calendrier des épreuves, il semble indispensable de maintenir cette communication dans les années à venir. De plus, la dénomination "formation professionnelle" possède une connotation trompeuse, puisque 60% des formations universitaires débouchent sur des diplômes à destination de professions connues : avocat, médecin, ingénieur, ... Il faudrait relativiser la notion de professionnalisation, qui n'est pas simplement affaire de spécialisation professionnelle mais aussi affaire de compétences élargies à des domaines pas toujours spécialisés.

Ces formations professionnelles sont, en certains cas, appelées "filières courtes", alors qu'en nombre d'années d'études, elles peuvent s'apparenter à des filières plus ou moins longues (ex : BTS prolongé par une licence professionnelle ou plus, DUT ouvert sur une licence et des master généralistes...).

Certaines filières sont très sélectives. Le rectorat de l'académie de Rennes calcule ainsi des indices de sélectivité (nombre de candidats 1ers vœux/nombre de places). En première année de CAP, en juin 2005, les formations les plus sélectives sont esthétiques et cosmétiques (indice égal à 7,07), dessinateur d'exécution en communication graphique (indice égal à 4,20), métiers de la petite enfance (indice égal à 2,73) En revanche, mécanicien en maintenance de véhicules (bateaux de plaisance, pêche), tapissier d'ameublement ne sont pas des formations considérées comme attractives par les jeunes (indices de 0,35 et 0,64).

Il est à noter que la demande des jeunes fluctue d'une année à l'autre. Par exemple, depuis deux ans, on assiste à un retour en force de la demande de formation pour les professions du bâtiment, en contrepartie d'une diminution de la demande pour l'industrie. Ces fluctuations de la demande rendent difficiles les prévisions concernant l'offre de formation.

L'élaboration de la carte des formations résulte d'un croisement entre :

- Des critères relatifs à l'insertion professionnelle et aux besoins de l'économie²¹³. L'avis des branches professionnelles est dans ce domaine très

²¹² Audition de Mme REGNIEZ, proviseur, et de l'équipe pédagogique du lycée professionnel Jean Guéhenno de Fougères par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 17 octobre 2005.

²¹³ Contribution écrite de M.MERIAUX, délégué académique aux enseignements techniques.

important, mais il se heurte parfois à leur capacité à anticiper leurs besoins de main d'œuvre à moyen terme. Quand il n'existe pas de branche professionnelle, la difficulté est accrue (métiers transversaux, secteur de service à personne, social, ...).

- Des critères relatifs à l'attractivité des formations. Néanmoins ce critère est pondéré par le premier car les formations les plus attractives ne sont pas forcément celles qui offrent le plus de débouchés.
- Des critères liés à la démographie et aux politiques de l'Etat : l'ouverture de sections implique que des enseignants dans les matières professionnelles y soient nommés, et donc auparavant formés, ce qui prend du temps.
- Des considérations sur la cohérence de l'offre des différents réseaux (Education nationale, réseaux de l'enseignement agricole, apprentissage). Cette caractéristique forte de la Bretagne implique la nécessité d'une large concertation des acteurs (Etat, collectivités territoriales, monde économique et social).

Les modifications de la carte des formations se heurtent toutefois au manque de mobilité des jeunes et à la difficulté de reconverter les personnels. Il est également important de maintenir une certaine offre de proximité.

Préconisations pour la « réussite de tous »

24► *Dédramatiser la difficulté ou l'échec scolaire et travailler sur les représentations sociales de la réussite, qui associent un parcours « réussi » à un parcours linéaire*

Préconisations pour mieux prendre en compte la difficulté scolaire et les parcours atypiques dans l'orientation des jeunes :

25► *Développer des passerelles entre les différentes formations et introduire plus de souplesse pour les élèves ayant un parcours atypique :*

- *Accroître le nombre de classes passerelles et les équivalences permettant de changer de filière de formation ;*
- *Développer les aménagements de parcours facilitant la réorientation des jeunes.*

26► *Développer les relations entre les collèges et les lycées pour favoriser l'adaptation des élèves de seconde. Favoriser les échanges entre les professeurs des collèges, les professeurs des lycées et les élèves concernant les exigences, les contenus et les pratiques d'enseignement, ainsi que les procédures d'orientation.*

27► *Renforcer les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur :*

- *Les liens entre les enseignants de l'enseignement supérieur et du secondaire doivent être renforcés, afin que ces derniers soient mieux informés des différentes filières post-bac, des exigences et objectifs de l'enseignement supérieur ;*
- *La transition entre le lycée et l'enseignement supérieur doit être facilitée, notamment à travers la généralisation de dispositifs visant à soutenir les étudiants dans l'apprentissage d'une nouvelle autonomie et par la mise en oeuvre d'une stratégie active d'orientation (entretien individuel d'orientation,...) lors des deux premières années post-bac.*
- *Une carte des formations post-baccalauréat pourrait être mise en place à l'échelle des académies par l'ONISEP ; elle pourrait être intégrée dans NADOZ.*

28▶ *Conforter les établissements dans leur mission de prévention des décrochages, des sorties prématurées et d'aide à la rescolarisation ou à l'insertion pour tous les élèves.*

29▶ *Conforter la Mission générale d'insertion (MGI) et la Mission d'Insertion des Jeunes de l'Enseignement Catholique (MIJEC) dans leur mission d'aide à la rescolarisation et à l'insertion des jeunes sortant sans solutions du système scolaire.*

30▶ *Repérer et faire connaître des dispositifs innovants de détection des élèves susceptibles d'abandonner l'école et mettre en place les solutions adaptées.*

Préconisations pour favoriser l'insertion des jeunes sortis sans qualification du système scolaire :

31▶ *Organiser un bilan de compétences financé par la Région pour chaque jeune sorti sans qualification du système scolaire, afin de faciliter sa réorientation.*

32▶ *Permettre aux Missions locales de disposer d'outils plus réactifs et plus souples afin de faire face aux besoins exprimés par les jeunes et de ne pas « les perdre de vue » :*

- *Les délais d'accès aux Prestations d'Orientation Professionnelles (POP) doivent être réduits²¹⁴ ;*

²¹⁴ Voir Partie 1, chapitre 2, 1.4.3 « les missions locales : pour une approche globale du jeune adulte en difficulté »

- Le Conseil régional pourrait s'inspirer de l'expérience conduite en Ile de France, Région qui a mis en place des formules de trois semaines où pendant la 1^{ère} semaine, le jeune discute de son projet, la seconde une découverte du métier est organisée et enfin la dernière semaine s'achève par un stage en entreprise.

Préconisations pour valoriser la voie professionnelle

33► Valoriser la formation professionnelle et technologique par des actions innovantes et attractives. En 2006, les médias ont mieux communiqué sur le baccalauréat professionnel, notamment au début des épreuves : il est indispensable de maintenir cette communication dans les années à venir

34► Elargir l'offre de formations en alternance, notamment pour les formations supérieures ; l'alternance doit constituer une véritable alternative pédagogique.

35► Soutenir le développement des contrats de professionnalisation et le suivi des bénéficiaires.

3. De l'importance de l'élaboration concertée d'un projet d'établissement intégrant l'éducation à l'orientation

La première partie de l'étude sur le contexte et l'évolution des politiques d'orientation ces cinquante dernières années, a mis en évidence la forte évolution du concept d'orientation dans le cadre de la Loi (voir à ce propos l'analyse détaillée effectuée dans le chapitre 1 de la partie 1). En effet, les directives officielles, notamment celles parues dans les années quatre-vingt ont souligné l'importance de concevoir l'orientation comme un processus continu se déroulant sur l'ensemble de la scolarité, et non plus uniquement comme une procédure ponctuelle d'affectation des effectifs. En effet, l'éducation à l'orientation, concept apparu officiellement à la fin des années quatre-vingt, envisage l'orientation comme un processus qui s'étend du collège au lycée et dont l'objectif est d'apprendre à l'élève à effectuer des choix autonomes et ce, en mobilisant l'ensemble de l'équipe éducative et de ses partenaires. Néanmoins, comme la première partie de l'étude l'a souligné, la transposition de ces directives officielles dans les établissements est complexe et repose sur plusieurs conditions décrites ci-dessous.

3.1. Le projet d'établissement, socle de la politique d'orientation

Les différentes auditions menées par le CESR soulignent que l'établissement constitue le niveau pertinent d'élaboration, d'organisation et de réalisation de la politique d'orientation. En effet, le projet d'établissement va permettre la mise en place d'une stratégie définie sur plusieurs années et rassemblant l'ensemble de l'équipe éducative et de ses partenaires (parents, professionnels).

Ce projet d'établissement doit prendre en compte l'évolution des besoins et la maturité de l'élève, mais aussi la diversité des situations personnelles. En effet, les actions pédagogiques mises en place au collège divergeront logiquement de celles instaurées au lycée ou dans l'enseignement supérieur. D'actions visant à une meilleure connaissance de soi au début du collège, elles pourront s'enrichir, au lycée et au-delà, d'une connaissance plus précise des métiers. Les actions visant à la connaissance de soi, l'apprentissage aux choix sont plus délicates à mettre en place car elles font appel à une dimension plus psychologique de l'orientation (sur laquelle des opinions divergentes peuvent exister). Elles sont de ce fait intégrées plus difficilement dans les projets d'établissements. En revanche, concernant la découverte des métiers, des initiatives diverses sont mises en place : organisation de mini-stages en lycées professionnels, participation à des forums métiers, pratique de l'alternance en 4^{ème} et 3^{ème}, ... De même, la diversité des élèves et de leurs situations doit être prise en compte. La difficulté scolaire, le handicap sont des facteurs qui doivent être intégrés dans le projet d'établissement. Certains établissements auditionnés par le CESR²¹⁵ ont ainsi mis en place différentes initiatives : observatoire du décrochage scolaire qui repère les jeunes en difficultés dès le début d'année afin qu'une remédiation soit tentée rapidement, classes relais, ...

L'intégration de la politique d'orientation dans le projet d'établissement est dans les faits, très variable. S'il n'existe pas d'une manière générale d'opposition de principe des chefs d'établissements, ils se retrouvent en revanche confrontés à différentes difficultés : le manque de formation à l'orientation des personnels concernés, spécifiquement des enseignants, les divergences de conceptions des différents acteurs (enseignants, conseillers d'orientation psychologues, ...) quant aux actions à mettre en place, le manque de temps pour les intégrer dans les programmes scolaires. Ces points sont développés par la suite.

3.2. La mobilisation et la concertation des différents acteurs

L'insuffisance de mobilisation et de travail en équipe des différents acteurs de l'orientation constitue le principal frein à la mise en place d'une politique d'orientation efficace dans les établissements. Ces difficultés s'expliquent par différents facteurs :

²¹⁵ Audition de M. Hervé PETIT chef d'établissement du lycée professionnel privé Saint-Michel de Priziac, le 13 décembre 2005 ; Audition de Mme REGNIEZ, proviseur, et de l'équipe pédagogique du lycée professionnel Jean Guéhenno de Fougères par la commission "Formations, enseignement supérieur" le 17 octobre 2005 ; Audition de M. Olivier BABUT, principal du collège Les Chalais à Rennes, le 13 février 2006 ; Audition de Mme Christine Le Pourcelet, médecin scolaire, le 16 janvier 2006.

le manque de temps, de formation et de moyens humains, et l'insuffisante mobilisation des parents.

3.2.1. Des contraintes liées aux emplois du temps

Les élèves auditionnés par le CESR ou interrogés dans le questionnaire regrettent le peu de temps consacré à l'orientation dans leur emploi du temps. Si la plupart des enseignants et plus particulièrement les professeurs principaux sont motivés pour assumer les tâches qui leur incombent en matière d'orientation, ils se heurtent souvent au manque de temps pour le faire. Ils privilégient par conséquent leurs programmes disciplinaires. En effet, l'organisation du temps scolaire laisse d'une manière générale peu de place aux activités d'orientation. Néanmoins, ces dernières pourraient, avec de la préparation, être intégrées aux programmes scolaires et ne pas être traitées en dehors des cours traditionnels.

Les élèves auditionnés ou interrogés par l'intermédiaire du questionnaire sont assez critiques vis-à-vis des conseillers d'orientation psychologues exerçant en établissements²¹⁶. Ils regrettent de les voir peu souvent. Certains ne connaissent même pas leur existence. Les conseillers d'orientation psychologues pâtissent en ce sens des contraintes liées à leur activité éclatée et à leur nombre insuffisant. En effet, ils partagent leur temps entre plusieurs établissements et le CIO dont ils dépendent (en moyenne, dans l'académie de Rennes, 55% de leur temps est consacré aux établissements et 45% au travail en CIO). Ce manque de disponibilité est une source d'insatisfaction pour eux-mêmes, pour les élèves, mais aussi pour certains chefs d'établissement qui regrettent de ce fait de ne pas pouvoir davantage les associer à l'élaboration et la mise en place du projet d'établissement²¹⁷.

3.2.2. Un manque de formation pour assurer les tâches d'orientation

Les enseignants auditionnés par le CESR ont déclaré être souvent démunis pour aider leurs élèves. En effet, ils reconnaissent être dépourvus de formation pour le faire. Ce manque de formation intervient à différents niveaux. D'une manière générale, les enseignants sont insuffisamment sensibilisés à la problématique de l'orientation : quelles actions mettre en place afin de répondre aux besoins évolutifs et divers exprimés par l'élève tout au long de son parcours scolaire, comment lutter contre les stéréotypes véhiculés par la société et par l'école elle-même ? De façon plus précise, les élèves regrettent le manque d'informations fournies par les enseignants sur les filières de formation et notamment sur la voie professionnelle (et ses débouchés).

Ces lacunes pourraient être comblées par une formation initiale et une formation continue adéquates.

En effet, il conviendrait que les futurs enseignants soient plus fortement mobilisés sur la problématique de l'éducation à l'orientation à l'IUFM. Des initiatives isolées se

²¹⁶ Ce constat est à relativiser pour leur activité en CIO.

²¹⁷ Néanmoins, il convient aussi de s'interroger sur l'insuffisante exploitation des compétences et des travaux des COP par certains chefs d'établissements (suivi de cohorte, études auprès des bassins,...).

mettent en place, telle une sensibilisation sur l'implication des différenciations de genre et leur impact sur l'orientation (pratiquée à l'IUFM de Rennes). Néanmoins, ces actions ne devraient pas rester ponctuelles et devraient être systématiquement intégrées dans la formation initiale des enseignants.

De même, lors de l'exercice de leur métier, un temps destiné à la formation continue pourrait être instauré prévoyant des stages en entreprise et une information régulière sur les différentes filières de formation (qui évoluent rapidement).

3.2.3. Des moyens humains et financiers inadaptés

Les insuffisances en matière d'orientation pointées dans la première partie de l'étude à l'université, sont en partie dues au manque de moyens humains et financiers disponibles pour assurer ces tâches dans les SUIO. Par conséquent, ces fonctions sont souvent assurées par des personnes dont ce n'est pas la mission première et l'information transmise n'est pas toujours suffisante. Elle vise davantage à apporter un soutien psychologique ou une assistance (logement, travaux d'appoint, etc). Concernant les autres structures de l'enseignement supérieur, les situations sont très diverses.

Il conviendrait probablement de créer des structures ouvertes à plusieurs filières et établissements, en mutualisant les moyens. Les actions mises en place favoriseraient les actions centrées sur le début de cursus, où les abandons et échecs sont particulièrement importants.

3.2.4. Des parents d'élèves mobilisés mais insuffisamment associés aux procédures d'orientation

Si les familles bretonnes s'investissent particulièrement dans la scolarité de leurs enfants, cet engagement se mesure plus par le temps que les parents accordent au suivi de leur enfant que par l'appartenance à des associations de parents d'élèves. D'après un rapport du Ministère de l'Education nationale sur l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes, les familles ne sont pas particulièrement associées sur le plan éducatif dans l'enseignement public .

L'inspection générale de l'éducation (IGEN) demande²¹⁸, à ce titre, que « *la participation des parents dépasse la présence formelle aux instances participatives de l'établissement* ». Il est notamment suggéré de « *redéfinir les droits des parents en matière de participation au projet éducatif* » et de faire un effort particulier auprès des familles en difficulté²¹⁹. L'IGEN préconise également la mise en place de « *lieux de paroles* », salles des parents ou lieux de rencontres. Le Ministère de l'éducation nationale, sur la base de ce rapport, a élaboré un projet de décret sur le statut des parents d'élèves. Il devrait préciser l'intervention des associations de parents d'élève dans les établissements scolaires. En complément, une charte des droits et des devoirs des parents d'élèves devrait être rédigée, dans le but d'être distribuée à tous les parents d'élèves en début d'année scolaire.

²¹⁸ L'IGEN est l'auteur d'un rapport qui devrait paraître officiellement au courant du mois de juillet 2006

²¹⁹ Ces extraits du rapport de l'IGEN sont cités dans l'article de C. Rollot, publié dans Le Monde du 10.06.06 : « Un statut des parents d'élèves devrait être créé par décret »

Lors d'une audition réalisées par la Commission «Formation - Enseignement La Supérieur » dans un lycée professionnel breton, l'équipe pédagogique avait souligné la solitude des élèves face à leur orientation, notamment pour ceux dont les familles sont les plus en difficulté. Il avait également été indiqué que les parents d'élèves étudiant en lycée professionnel auraient tendance à moins s'impliquer dans la scolarité de leur enfant car ils pensent que leur enfant est un jeune adulte, qui a fait un choix d'orientation qu'il doit assumer.

Préconisations pour la réalisation d'une politique d'orientation concertée dans les établissements

36► Inclure systématiquement une politique d'orientation permanente dans les établissements, en l'intégrant à leur projet global et en tenant compte de la diversité des situations et des besoins des jeunes. Les établissements constituent un niveau pertinent pour l'élaboration, l'organisation et la mise en œuvre d'une telle politique et doivent réserver des temps spécifiques à l'orientation.

37► Poursuivre la mise en synergie des différents acteurs de l'Accueil, Information, Orientation et Accompagnement (AIOA), comme le prévoit la Stratégie Régionale Emploi Formation, par la mise en place rapide des Maisons de la formation. Il s'agit de rendre plus lisible, plus accessible et plus performante l'offre multi-institutionnelle qui existe en Bretagne.

38► Poursuivre et renforcer le rapprochement entre les branches professionnelles et les CIO, pour que l'orientation tout au long de la vie ne reste pas qu'un concept.

39► Intégrer la problématique de l'orientation dans la formation de tous les enseignants et formateurs :

- **Renforcer les modules de formation au processus et aux procédures de l'orientation, dans le cadre de l'IUFM et des autres centres de formation.**
- **Organiser chaque année pour tous les enseignants une séquence d'actualisation des connaissances et des temps de réflexion sur l'orientation et l'évolution du travail, en s'appuyant systématiquement sur l'outil NADOZ. Les autorités académiques concernées devraient favoriser des stages en entreprise pour les enseignants dans leur formation continue²²⁰.**

²²⁰ Ce type d'action a déjà été mis en place dans le Morbihan, dans le cadre d'un partenariat entre l'Union Départementale des Entreprises du Morbihan et la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique, voir le rapport du CESR « 50 CLES pour l'emploi en Bretagne – Coopérations locales pour l'emploi et la solidarité », adopté en janvier 2006.

40► Permettre aux Conseillers d'Orientation Psychologues, en augmentant leurs effectifs, d'être plus présents dans les collèges et lycées. Ils pourraient ainsi mieux répondre aux demandes des jeunes et de leur famille.

41► Demander au rectorat de mieux communiquer vers les jeunes et leur famille, sur le travail des CIO et des Conseillers d'Orientation Psychologues.

42► Renforcer la mise en réseau des SUIO et privilégier notamment les actions menées sur le début des cursus.

43► Favoriser une implication plus forte des parents d'élèves dans l'élaboration des différentes étapes du processus d'orientation de leurs enfants, notamment par des expérimentations dans le cadre des projets d'établissements.

4. Améliorer le traitement de l'information

Etre bien informé, c'est pouvoir effectuer des choix plus "librement", en évitant certains préjugés.

L'information peut être de différente nature : information sur soi, sur les filières et leurs débouchés, sur les métiers. Il est important qu'elle soit effectuée par des professionnels et en toute objectivité²²¹ et adapté au niveau de compréhension des élèves.

Comme le rapport l'a rappelé plusieurs fois, la connaissance de soi, apprendre à effectuer des choix de façon autonome, est un objectif insuffisamment préparé au sein de l'institution scolaire.

Concernant les formations et les métiers, le chapitre 2 de la seconde partie a souligné la grande diversité des sources d'information disponibles (ONISEP, CIDJ, prestataires privés, professionnels...), disponibles sur différents supports ou dans différents contextes (brochures, Internet, à partir d'entretiens individuels, stages, ...). Il est à noter l'attractivité différente de ces sources d'information auprès des jeunes. D'après le questionnaire réalisé par le LARES²²² et le conseil régional des jeunes lycéens et apprentis bretons, leurs principales sources d'information sont Internet (fortement plébiscité), les brochures de l'ONISEP et les rencontres de type forum ou portes ouvertes. Néanmoins, lorsqu'on leur demande s'ils connaissent le site NADOZ, déclinaison régionale du site de l'ONISEP, seuls 17% des élèves interrogés l'identifient. On constate également que les acteurs du monde éducatif dans ou hors de l'établissement connaissent peu ou pas du tout le site NADOZ (par exemple en Ile-et-Vilaine, l'opération « Ordi 35 » a permis à tous les élèves de 3^{ème}

²²¹ Cf chapitre 1 de la partie 1.

²²² Laboratoire de Recherches en Sciences Humaines et Sociales de l'Université Rennes 2

de posséder un ordinateur en cours et à domicile). Ainsi, on peut légitimement se poser la question des sites qu'ils consultent et de l'organisation de leur démarche de recherche d'information.

En effet, si les élèves et leur famille ont à leur disposition une multitude de sources d'information, il leur manque probablement souvent une aide pour trier et traiter cette information efficacement. Il est important que l'objectivité de l'information transmise soit garantie. Ainsi, le travail de l'ONISEP est à ce titre remarquable, mais mériterait d'être davantage connu ; le site NADOZ offre les données principales et des données pertinentes sur les questions de filières, des études et des perspectives d'emploi. L'information seule ne suffit donc pas : chacun y puise ce qu'il souhaite, sans forcément prendre en compte l'ensemble du « champ des possibles ».

Préconisations pour améliorer l'information des jeunes sur leur orientation

44► Mobiliser et mutualiser les ressources et les outils d'information disponibles sur le thème de l'orientation, en étant attentif à leur fiabilité et à leur neutralité. Communiquer sur les outils existants, dont certains restent peu connus du public, comme par exemple NADOZ.

45► Accompagner davantage les jeunes et leur famille dans le tri et dans l'appropriation de l'information disponible :

- **Former les jeunes et leur famille à la recherche d'informations sur l'orientation par Internet, afin de les aider à prendre du recul par rapport à une information foisonnante et parfois contradictoire.**
- **Privilégier des outils clairs, pédagogiques et gratuits (documents ONISEP,...), sous des formes adaptées aux attentes des jeunes et à leur niveau de compréhension.**
- **Aider les jeunes à préparer les rencontres du type portes ouvertes et forums pour que leur recherche d'information soit utile et efficace**

46► Favoriser l'organisation de rencontres entre les anciens élèves et les jeunes en formation, pour des échanges permettant d'apprécier les enjeux de l'orientation et d'apporter une information concrète et vécue, accessible aux élèves très sensibles aux échanges d'expériences.

47► Favoriser une meilleure connaissance des milieux professionnels et des secteurs d'activités par l'ensemble des équipes pédagogiques, pour rendre plus concrète l'importance de l'information des élèves et les enjeux de l'orientation.

48► Renforcer l'information concernant les formations disponibles dans les régions périphériques.

Conclusion

Auditions

Les titres et mandats correspondent à la situation au moment de l'audition.

Mme Véronique ALBESA	Déléguée régionale adjointe à l'ONISEP Bretagne
Mme Colette BABOU	Déléguée Générale de l'association Faculté des Métiers de Ker Lann
M. Olivier BABUT	Principal – Collège "Les Chalais" à Rennes
M. Jean-Luc BALLOUARD	Président de l'Association "Fédération des Conseils de parents d'élèves" (FCPE) d'Ille-et-Vilaine
M. Didier BANTAS	Direction régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse
M. Frédéric BEDEL	Vice-Président du Conseil des études et de la vie universitaire de l'Université de Bretagne Sud
M. Thierry BOY	Enseignant formateur à l'Institut National d'Études du Travail et de l'Orientation professionnelle (INETOP)
Mme Anne CARRIOU-DURAND	Chef d'établissement – Lycée professionnel Saint Joseph de Fougères
M. Jean-Pierre CARTIER	Enseignant - Formateur à l'Institut National d'Études du Travail et de l'Orientation professionnelle (INETOP)
M. Thierry CHANCEREL	Vice-Président de l'Association "Fédération des Conseils de parents d'élèves" (FCPE) du Finistère
Mme Marie-Sophie COEDET	Responsable du Service Formation continue à la Faculté des Métiers de Ker Lann
M. Joël CRUSSON	Journaliste à Ouest-France, responsable de la rubrique "Spécial Avenir"
Mme DEROCHE	Présidente du Comité régional "Union régionale des parents d'élèves" (URAPEL) et de l'association URAPEL des Côtes d'Armor
M. DRISS	Vice-Président du Comité régional "Fédération des Parents d'élèves de l'enseignement public" (PEEP)
Mme ETESSE	Président de l'Association "Fédération des Conseils de parents d'élèves" (FCPE) des Côtes d'Armor
Mme Anne FAYOLLE	Directrice de la Mission locale de Rennes
M. Patrick GAROTIN	Chef du Service Académique d'Information et d'Orientation au Rectorat de l'Académie de Rennes
Mme Nicole GUENNEUGUES	Chargée de mission académique pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons
Mme Valérie GRUMETZ	Conseillère d'orientation, Psychologue
M. Bernard MARCHAND	Directeur de l'Institut de Formation de l'Artisanat de la Chambre des Métiers d'Ille-et-Vilaine
Mme Marie-Thérèse HERGOUALC'H	Directrice du Centre d'Information et d'Orientation de Brest
M. Robert JESTIN	Président de la Faculté des Métiers de Ker Lann
Mme Marie-Andrée LHERMITTE	Inspectrice information et orientation à l'Inspection Académique d'Ille-et-Vilaine
M. Jean-Pierre LE BRIS	Proviseur - Lycée Charles de Gaulle à Vannes – Responsable académique du SNPDEN
M. Philippe LE FAOU	Chef d'établissement – Lycée Notre-Dame de Guingamp
Mme Rozenn LE GALL	Principale adjointe – Collège "Les Chalais" à Rennes
M. Jean-Pierre LE GUYADER	Président de l'Association "Fédération des Conseils de parents d'élèves" (FCPE) du Morbihan
Mme Christine LE POURCELET	Médecin scolaire

- M. MANCEL** Représentant du Lycée professionnel Saint Michel de Priziac
- M. Pierre MERLE** Sociologue
- M. Yves MENS** Directeur Général du GREF Bretagne
- M. Jacques MEYNIEL** Chef d'établissement – Lycée Auguste Pavie à Guingamp
- Mme Catherine MINIOT** Responsable de Section "Institut de Formation Commerciale à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Rennes
- Mme Liliane NONOTTE** Directrice du Service Universitaire d'Accueil d'Orientation et d'Information Professionnelle de Brest
- M. Hervé PETIT** Chef d'établissement – Lycée professionnel Saint Michel de Priziac
- M. Yannick TENDRON** Directeur du Service Formation à la Chambre de Métiers d'Ille et Vilaine
- Mme Evelyne REGNIEZ** Chef d'établissement – Lycée Jean Guéhenno à Fougères
- M. Claude RICHARD** Directeur régional des Maisons familiales et rurales
- Mme Laurence ROGNAN** Chef de service "Développement des formations" au Conseil régional de Bretagne
- Mme Pierrette TRONCHET** Présidente de l'Association "Union régionale des parents d'élèves (URAPEL)" d'Ille-et-Vilaine
- M. Francis VERGNE** Conseiller d'Orientation, Psychologue

Ont également apporté leur contribution aux travaux de la commission :

- M. Bertrand DUPIC** Directeur Emploi Qualification Formation à la CRCI de Bretagne
- M. E. JOSNIN** Directeur du CFA – Chambre de Métiers et de l'Artisanat du Finistère
- Mme MARQUILLY** Responsable pédagogique de la Mission Générale d'Insertion de Rennes (MGI)
- Mme Sophie POTEL** MIJEC
- M. Pierre ROUAS** Directeur de l'AFOBAT du Finistère

Annexes

Annexe 1.A

Questionnaire "L'orientation des jeunes en Bretagne"

QUESTIONNAIRE :

LE PROCESSUS D'ORIENTATION DES JEUNES LYCEENS, APPRENTIS EN BRETAGNE

**Questionnaire à remettre à votre représentant
au conseil régional des jeunes**

Le Conseil économique et social régional, seconde assemblée de la Région (composée de 113 représentants de la vie économique et sociale de la Région), réalise actuellement une étude sur le processus d'orientation des jeunes lycéens, apprentis et étudiants en Bretagne. Nous cherchons à connaître les facteurs qui influencent leurs choix d'orientation (critères purement scolaires, facteurs sociaux...). Ce rapport est destiné au Conseil régional, mais aussi aux acteurs de la formation (jeunes, familles, Etat, établissements ...). Au cours de cette étude, nous auditionnerons des proviseurs, des enseignants, des conseillers d'orientation, des parents d'élèves, et il nous paraît indispensable de recueillir les réflexions et propositions des premiers concernés par ce sujet, les lycéens et apprentis. Nous vous remercions par avance de l'attention que vous accorderez à remplir ce questionnaire.

Question n°1 – Présentation de l'élève.

Age :

Sexe : ? F ? M

Dans quel établissement êtes vous scolarisé ?

? Lycée

? Lycée professionnel

? Centre de formation des apprentis

Dans quel département se situe votre établissement :

? 22

? 29

? 35

? 56

En quelle classe êtes vous ?

.....

Quelles options avez-vous choisies ?

.....

Question n°2 – Votre projet professionnel

? J'ai un projet professionnel précis

Lequel ?

? Je n'ai pas de projet professionnel précis, mais je sais vers quelles études je vais m'orienter

Lesquelles ?

? Je n'ai pas de projet professionnel et je ne sais pas encore vers quelles études m'orienter

Question 3– Quelles sont vos principales sources d'information pour vous orienter ?
(les numéroter par ordre d'importance – du plus important (1) au moins important (8))

? les enseignants

? le conseiller d'orientation psychologue de l'établissement

? les organismes d'information et d'orientation (CIO, Onisep...)

? les forums, salons

? la famille (parents, frères et sœurs...)

- ? les amis
- ? les médias (presse, télévision, radio...)
- ? Internet
- ? Autres

Question 4 – Comment jugez-vous l'information dont vous disposez ?

	Très satisfaisante	Satisfaisante	Insuffisante	Très insuffisante
De la part des enseignants				
De la part des conseillers d'orientation psychologues de l'établissement				
De la part des organismes d'information et d'orientation (CIO)				
De la part de la famille				
Dans les forums, salons				

Quelles sont vos réflexions et vos propositions sur ce sujet ?

Question 5 – Votre orientation actuelle (décidée en fin de 3^{ième} ou de 2^{nde}).

Vous en êtes :

Très satisfait	Satisfait	Peu satisfait	Pas du tout satisfait

Avez-vous le sentiment que vos souhaits ont été pris en compte par le conseil de classe ?

? oui ? non

En cas d'insatisfaction, quelles en sont les raisons ?

? des résultats jugés trop faibles

? le manque de place dans la section souhaitée

? des lieux de formation trop éloignés

? des formations trop chères

? autres

Question n°6 – Avez-vous déjà redoublé ?

? oui

? non

Si oui, quelle classe ?

Comment jugez vous ce redoublement ?

? très utile ? utile ? inutile ? néfaste

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

Question 7 – A votre avis, quelle importance ont chacun de ces différents facteurs sur vos choix d'orientation futurs ?

	Très important	Important	Moyennement important	Aucune importance
Mes résultats scolaires				
Mes passions				
Les souhaits de mes parents				
L'origine sociale de mes parents				
Le coût des études				
L'information transmise par les professionnels de l'orientation (profs, conseillers...)				
L'influence de mes amis				
La localisation des formations				
La situation de l'emploi dans certaines filières				
L'image des métiers (image valorisante ou non, métiers + ou – féminisés)				
La rémunération des métiers				
Les médias				

Annexe 1-B

Analyse du questionnaire "L'orientation des jeunes en Bretagne"

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de l'étude réalisée par la Commission "Formation, enseignement supérieur" du CESR, intitulée "*le processus d'orientation des lycéens, apprentis et étudiants en Bretagne*". Sa diffusion s'est appuyée sur les membres de la commission "Orientation professionnelle et vie lycéenne" du Conseil régional des jeunes et sur quelques lycées contactés directement pour compléter l'échantillon.

Quelques prudenances dues à la constitution de l'échantillon s'imposent dans la lecture et la démarche d'analyse des résultats de ce questionnaire. Il est tout d'abord important de souligner la représentation massive des lycéens des filières technologiques au détriment de ceux du cycle général : 55 % contre 45 %, or ces proportions sont inversées en région Bretagne. De plus, cette étude laisse entrevoir une part fortement élevée de filles, et en particulier dans les filières technologiques et professionnelles. L'Académie de Rennes affiche cependant des données statistiques différentes : une majorité de garçons dans la voie professionnelle (62 % contre 35,3 % dans l'échantillon) et leur présence plus importante dans la voie technologique (48 % contre 29,4 % dans l'échantillon). En conséquence la catégorie des garçons est sous représentée : 35,9 % dans notre corpus.

Malgré ces différences notoires, nous verrons qu'à travers les données recueillies, ressortiront un certain nombre de réalités ou du moins le vécu de l'orientation par les jeunes interrogés. En effet, si certains résultats peuvent légèrement surprendre, il convient de garder à l'esprit qu'il s'agit de l'appréciation que portent les lycéens sur leur orientation et non forcément de la réalité du processus d'orientation tel qu'il se produit.

5. La population étudiée

660 jeunes lycéens et apprentis scolarisés en Bretagne se sont exprimés. Ils sont âgés de 15 à 28 ans. 41 % d'entre eux sont majeurs.

Tableau 1 – Tranche d'âge des jeunes enquêtés

Age	Nombre	Part en %
15 - 16 ans	173	26,3 %
17 ans	215	32,6 %
18 - 19 ans	226	34,3 %
20 ans et plus	45	6,8 %

Les filles sont largement majoritaires, elles représentent en effet 64,1 % des effectifs contre 35,9 % pour les garçons.

	LP	Cycle général	Cycle technologique	CFA
Féminin	64,7 %	55,3 %	70,6 %	64,4 %
Masculin	35,3 %	44,7 %	29,4 %	35,6 %

La répartition des jeunes entre voie générale, voie technologique, voie professionnelle, ou en apprentissage montre une forte représentation de l'enseignement général et technologique, avec près de 60,6 % des élèves interrogés. 32,6 % des jeunes sont scolarisés en lycée professionnel et 6,8 % en apprentissage (cf. tableau 2).

Tableau 2 – Répartition selon le sexe dans les différentes sections

	Féminin	Masculin	Ensemble
Filières générales et technologiques	60,3 %	61,2 %	60,6 %
Total cycle général	23,4 %	33,8 %	27,1 %
Total cycle technologique	36,9 %	27,4 %	33,5 %
Filières professionnelles	32,9 %	32,1 %	32,6 %
Apprentissage	6,8 %	6,7 %	6,8 %

Dans les filières générales, les élèves sont plus jeunes, ont eu une scolarité relativement classique, avec un ou plus rarement deux redoublements (cf. tableaux 3 et 4). Les apprentis sont plus âgés, ils ont, en effet, pour la plupart un passé de difficulté scolaire.

Tableau 3 - Type d'établissement fréquenté selon l'âge

		15 à 17 ans	18 – 19 ans	20 ans et plus
LEGT	Filières générales	77,5 %	21,9 %	0,6 %
	Filières technologiques	38,9 %	54,3 %	6,8 %
Lycées professionnels		69,8 %	26 %	4,2 %
CFA		31,1 %	24,4 %	44,4 %

Tableau 4 - % de jeunes ayant déjà redoublé selon le type d'établissement

LEGT	Filières générales	33 %
	Filières technologiques	55,5 %
Lycées professionnels		76,3 %
CFA		86,7 %

Les jeunes interrogés sont répartis dans les 4 départements bretons de la façon suivante :

- 22 33,3 %
- 29 19,5 %
- 35 30,6 %
- 56 16,5 %

Les établissements représentés sont en partie ceux des membres du Conseil régional des jeunes :

- Lycée polyvalent Tristan Corbière de Morlaix (29)
- Lycée d'enseignement général et technologique Bertrand d'Argentré de Vitré (35)
- Lycée polyvalent La Providence de St Malo (35)
- Lycée polyvalent Brocéliande de Guer (56)
- Lycée professionnel Notre Dame de Redon (35)
- Lycée professionnel Jules Lesven de Brest (29)
- Lycée professionnel maritime de Paimpol (22)

A cette liste s'ajoutent d'autres établissements sollicités pour compléter l'échantillon :

- Lycée professionnel agricole ST Yves de Gourin (56)
- Lycée professionnel agricole Kerustum de Quimper (29)
- Centre de formation professionnelle et de Promotion agricole de Pontivy (56)
- Centre de formation en apprentissage de Vannes (56)
- Lycée d'enseignement général et technologique Notre Dame de Guingamp (22)
- Lycée d'enseignement général et technologique St Pierre de St Brieuc (22)
- Lycée d'enseignement général et technologique Jean XXIII de Quintin (22)
- Lycée polyvalent Jean Guéhenno de Fougères (35)

6. Une sexualisation des choix d'orientation

Cet échantillon nous montre que les garçons s'orientent plus vers les filières générales et technologiques et moins vers les filières professionnelles que les filles (cf. tableau 2). Un constat cependant à relativiser car il est statistiquement établi

que l'orientation des filles en second cycle général et technologique est plus fréquente que les garçons (69,4 % pour 63,1 % en 2004 dans l'Académie de Rennes²²³), du fait notamment de leur meilleure réussite scolaire. Cet écart résulte, comme nous l'avons déjà signalé, de la surreprésentation des filières professionnelles à dominante féminine.

Lorsqu'elles s'orientent vers l'enseignement général et technologique, les filles choisissent, pour 61,2 % d'entre elles le cycle technologique alors que les garçons (55,2 %) se dirigent vers le cycle général.

Lorsqu'elles s'orientent vers les filières professionnelles, la majorité d'entre elles (58,3 %) rejoignent les secteurs de l'esthétique, du social, de la santé, alors que les secteurs de la mécanique et de la production restent les domaines réservés des garçons (cf. tableaux 5 et 6).

Tableau 5 – Répartition selon le sexe entre voies générale et technologique

	Féminin	Masculin
Voie technologique	61,2 %	44,8 %
Voie générale	38,8 %	55,2 %

Tableau 6 – Répartition selon le sexe entre les filières professionnelles et en apprentissage

	Féminin	Masculin
Commerce, vente	10,1 %	5,4 %
Mécanique	1,2 %	55,4 %
Hôtellerie	5,4 %	15,2 %
Matériaux souples (métiers de la mode)	23,8 %	0 %
Esthétique, santé, social	58,3 %	4,3 %
Environnement propreté	0,6 %	5,4 %
Production alimentaire	0,6 %	9,8 %
Transports logistiques	0 %	4,3 %

Ces chiffres témoignent d'une spécialisation sexuée des filières.

²²³ www.ac-rennes.fr, une réussite scolaire des filles supérieure à celle des garçons ?

Les filles sont minoritaires dans les séries scientifique et industrielle (28,7 %). Le même constat peut être dressé sur l'ensemble du territoire breton : 40,8 % des garçons s'orientent en 1^{ère} S, contre 29,4 % des filles.

Elles sont majoritaires dans les séries STT, STG STL et SMS. L'absence de mixité est encore plus marquée dans l'enseignement professionnel : les sections industrielles sont massivement masculines, celles du social, de la santé, de l'esthétique ou du tertiaire féminines. Aux femmes, le contact humain et l'aide aux autres.

Selon Baudelot et Establet²²⁴, l'attrance des garçons pour les filières scientifiques, techniques et industrielles et l'aversion des filles à s'y engager s'expliquent en partie par une socialisation familiale sexuée : moindre intériorisation des valeurs de compétition pour les filles, pourtant symboles des matières scientifiques. Ainsi, elles s'auto-éliminent de ces filières. Les élèves eux-mêmes et leurs parents formulent des vœux dans lesquels rentrent en ligne de compte, inconsciemment, des critères extérieurs aux bulletins de notes. Marie Duru-Bellat ajoute que « *ce mécanisme est renforcé par les enseignants en attribuant les difficultés des filles dans ces matières à leur manque de dons et celles des garçons au manque de travail* ».

Tableau 7 - Part filles - garçons selon la filière choisie

	Féminin	Masculin
Filières générales	55,3 %	44,7 %
Scientifique	33,3 %	66,7 %
Economique	61,8 %	38,2 %
Filières technologiques	70,6 %	29,4 %
SMS	95,7 %	4,3 %
STI	22,7 %	77,3 %
STT, STG	75,8 %	24,2 %
STL	71,4 %	28,6 %
Filières professionnelles	64,7 %	35,3 %
Commerce, vente	67,3 %	35,7 %
Mécanique	3,8 %	96,2 %
Hôtellerie	39,1 %	60,9 %
Matériaux souples (métiers de la mode)	100 %	0,0 %
Santé, social	97,5 %	2,5 %
Transport logistique	0,0 %	100 %
Apprentissage	64,4 %	35,6 %
Production alimentaire	10,0 %	90,0 %
Esthétique	90,5 %	9,5 %
Environnement propreté	16,7 %	83,3 %

²²⁴ Extrait de **Allez les Filles**, Seuil, Paris1991,

Commerce, vente	100 %	0 % %
-----------------	-------	-------

Si l'on regarde de plus près les parcours d'orientation, on constate qu'une forte concentration de l'un des deux sexes entraîne une désertion de l'autre sexe de ces filières. Ainsi d'après une étude menée sur l'inégalité entre les hommes et les femmes, la division sexuée de l'orientation résulte à la fois de choix concentrés de l'un des deux sexes, mais aussi de rejets marqués de la part de l'autre sexe.

7. Des aspirations de carrière moins affirmées pour les lycéens des séries générales, et pour les garçons, mais aussi fortement sexuées

Votre projet professionnel ? La majorité des lycéens et apprentis affirment avoir un projet professionnel.

- J'ai un projet ou des projets professionnels précis	61,5 %
- Je n'ai pas de projet professionnel, mais je sais vers quelles études je vais m'orienter	23,9 %
- Je n'ai pas de projet professionnel, et je ne sais pas encore vers quelles études je vais m'orienter	14,6 %

Mais des différences tiennent au type d'établissement, à l'âge et au sexe.

Les lycéens des filières générales ont moins souvent des projets professionnels clairs à la différence des apprentis (cf. tableau 8). L'un des facteurs susceptibles d'expliquer ce phénomène est l'âge, en observant le tableau 9 on relève que les 15-17 ans sont les plus indécis.

De plus, les filières générales préparent moins au métier, ce n'est d'ailleurs pas la finalité visée par cet enseignement.

Tableau 8 - Identification d'un projet professionnel en fonction du type d'établissement

	LEGT		LP	CFA
	Cycle général	Cycle technologique		
J'ai un ou des projets professionnels précis	46,1 %	60,3 %	72,6 %	75,6 %
Je n'ai pas projet professionnel précis, mais je sais vers quelles études m'orienter	33,1 %	27,4 %	13,2 %	20,0 %
Je n'ai pas de projet professionnel précis et je ne sais pas encore vers quelles études m'orienter	20,8 %	12,3 %	14,2 %	4,4 %

Tableau 9 – Identification d'un projet professionnel selon l'âge

	15-17 ans	18-19 ans	20 ans et plus
J'ai un ou des projets professionnels précis	57,4 %	64,9 %	77,8 %
Je n'ai pas projet professionnel précis, mais je sais vers quelles études m'orienter	26,4 %	21,3 %	15,6 %
Je n'ai pas de projet professionnel précis et je ne sais pas encore vers quelles études m'orienter	16,2 %	13,8 %	6,7 %

Dans les lycées professionnels, on constate aussi une différenciation pour 2 sections dans lesquelles près d'un tiers des jeunes n'a pas défini de projets professionnels et ne sait pas vers quelles études s'orienter :

- Matériaux souples (métiers de la mode) 30,8 %
- Production alimentaire (MPMI) 33,3 %

D'après les sources recueillies, la section matériaux souples offre des perspectives d'études assez limitées.

Les filles ont plus souvent que les garçons un projet professionnel affirmé. D'après une étude menée par l'INSEE en 2003²²⁵ elles ont des projets professionnels ambitieux, tempérés par les choix d'orientation.

²²⁵ DJIDER Z, MURAT F, ROBIN I, **Motivations et performances scolaires, les filles creusent l'écart**, INSEE, mars 2003

Tableau 10 – Identification d'un projet professionnel selon le sexe

	Féminin	Masculin
J'ai un ou des projets professionnels précis	65,9 %	53,6 %
Je n'ai pas projet professionnel précis, mais je sais vers quelles études m'orienter	21 %	28,9 %
Je n'ai pas de projet professionnel précis et je ne sais pas encore vers quelles études m'orienter	13,1 %	17,4 %

La majorité des projets professionnels cités se répartissent selon les secteurs suivants :

Tableau 11 – Domaines d'activités envisagés selon le sexe

	Féminin	Masculin	Ensemble
Armée, sécurité	4 %	19,4 %	8,8 %
Restauration	1,1 %	8,9 %	3,5 %
Commerce	12,7 %	7,3 %	11,0 %
Enseignement, formation	4,7 %	1,6 %	3,8 %
Matériaux souples	2,9 %	0 %	2,0 %
Social, esthétique, santé	51,6 %	8,1 %	38,1 %
Mécanique	0 %	9,7 %	3,0 %
Secrétariat	1,8 %	8 %	1,3 %
Transport	0,7 %	8,1 %	3,0 %
Agroalimentaire	0,4 %	2,4 %	1,0 %

Comme précédemment, on retrouve les clivages en termes de professions envisagées par les filles et les garçons. Le projet professionnel des filles annonce déjà un désintérêt pour certains secteurs. Ainsi elles révèlent un plus fort attrait pour le commerce, l'esthétique, le social et la santé que les garçons, qui eux présentent un intérêt pour l'armée et la sécurité, la mécanique et la restauration.

L'influence familiale sur l'orientation des jeunes

Quelles sont vos principales sources d'information ?

- La famille
- Internet
- Les organismes d'information
- Les amis
- Les forums, salons
- Les médias
- Les enseignants
- Le COP de l'établissement

Si l'on s'appuie sur ces résultats, que les COP des établissements et les enseignants soient classés en dernier n'est pas sans susciter de questions quant à la mission assignée à l'école, celle d'aider à l'élaboration du projet professionnel.

Le fait que la source d'information placée au 1^{er} rang par les jeunes soit "la famille" confirme l'influence des parents sur leurs choix d'orientation.

Macha Sery²²⁶ souligne qu'au collège, où l'élève ignore encore quelle profession il embrassera, le choix des parents est le plus déterminant en fin de 3^{ème}. A ce titre, la circulaire de 1998 sur l'amélioration des procédures d'orientation dans le 2nd degré renforce cette influence en rappelant que « *tout doit être mis en œuvre pour maintenir tout au long de la procédure d'orientation, une bonne qualité de dialogue avec les élèves et leur famille. La qualité de ces échanges d'information conditionne fortement la manière dont les élèves prendront une part active de leur choix d'orientation* ».

Cependant Macha Sery ajoute que les parents évaluent leurs enfants selon des considérations qui tiennent plus à leur origine sociale, et leur propre niveau d'études. De même, Jean-Pierre Obin évoque un accompagnement des parents dans la scolarité de leurs enfants visant à maximiser leurs chances de réussite. Ainsi, il témoigne des comportements stratégiques déployés par certaines catégories de familles à l'égard de l'école : obtenir les établissements, les classes, les options les plus bénéfiques pour leurs enfants.

Question formulée d'une autre manière, on observe que de manière générale, si les lycéens et apprentis accordent une satisfaction prononcée pour la qualité de l'information émise par les enseignants, les organismes d'information et d'orientation, la famille et les forums, ils maintiennent leur réticence quant à l'information transmise par les COP, pour 58,4 % d'entre eux (cf. tableau 12).

Tableau 12 – Comment jugez-vous l'information dont vous disposez ?

En %	Très satisfaisante	Satisfaisante	Insuffisante	Très insuffisante
De la part des enseignants	6,6	54,7	30,5	8,2
De la part des COP de l'établissement	6,1	35,5	31,8	26,6
De la part des organismes d'information et d'orientation	15,5	55,1	22,2	7,2
De la part de la famille	24,5	55,9	16,3	3,3
De la part des forums, salons	23,7	54,3	15,8	6,2

²²⁶ « *Quand le sexe compte plus que les notes* », le Monde de l'éducation n°301, mars 2002, pp35-36

Mais, ce degré de contentement est différencié selon les établissements privés ou publics. Ce sont les élèves de l'enseignement privé (65%) qui se distinguent en étant moins enthousiastes quant à l'information qu'ils obtiennent des COP. En revanche, le jugement des élèves du public reste dans l'ensemble positif. Ce constat peut se confirmer en partie par l'absence de COP au sein des établissements privés.

Information transmise par le COP de l'établissement

En %	Très satisfaisante	Satisfaisante	Insuffisante	Très insuffisante
Privé	6,6	54,7	30,5	8,2
Public	6,1	35,5	31,8	26,6

Il y a peu de différence entre garçons et filles, entre jeunes et plus âgés, entre les élèves des différents types d'établissement.

225 réflexions et propositions ont été émises dont certaines reviennent de manière récurrente.

Réflexions

- Manque d'information : 24,0 %
 - * sur les métiers, études post-bac, programmes 18,7 %
 - * sur les filières professionnelles, techniques et l'apprentissage 5,3 %
- Manque d'information de la part des enseignants 18,7 %
- Manque de documentation (presse, logiciels) 7,1 %

Propositions

- Instaurer des heures consacrées à l'orientation 10,7 %
(vie de classe, échanges avec les enseignants, déplacements aux salons, CIO)
- Présence d'un COP dans les établissements privés 8,4 %
- Favoriser les forums 8,0 %
- Favoriser les stages 7,6 %
- Faire intervenir des professionnels 7,1 %
- Multiplier les rencontres avec les COP de l'établissement 3,6 %
(manque de disponibilité)

8. Une orientation - choisie ou subie- ressentie comme satisfaisante

Votre orientation actuelle, vous en êtes :

Très satisfait	28,9 %
Satisfait	50,3 %
Peu satisfait	16,7 %
Pas du tout satisfait	4,2 %

79,2 % des jeunes disent qu'ils sont satisfaits de leur orientation actuelle.

Les apprentis sont les plus nombreux à manifester leur contentement, près de 84 % d'entre eux (cf. tableau 13). Le taux baisse à 76,6 % pour les lycéens du cycle technologique.

Tableau 13 - Niveau de satisfaction de l'orientation en fonction du type d'établissement fréquenté

	LEGT		LP	CFA
	Cycle général	Cycle technologique		
Satisfait	82,6 %	76,6 %	78 %	83,7%
Pas satisfait	17,4 %	23,4 %	22 %	16,3 %

Encore une fois une différence est notable pour les filières professionnelles production alimentaire (MPMI) avec 66,7 % d'insatisfaction et matériaux souples (37,5 % d'insatisfaction). Nous avons déjà relevé que dans ces 2 sections, près d'un tiers des jeunes n'avait pas de projets professionnels et ne savait pas vers quelles études s'orienter.

Garçons et filles ont la même position.

Avez-vous le sentiment que vos souhaits ont été pris en compte par le conseil de classe ?

	Oui	Non
Satisfaction de la décision du conseil de classe	80,4 %	19,6 %

A cette question, 80,4 % des jeunes interrogés expriment leur satisfaction.

Ce sont les apprentis qui présentent le taux le plus élevé d'insatisfaction (27,5 %), puis ceux de l'enseignement professionnel (22,5 %), avec de fortes disparités entre les sections (cf. tableau 14), et enfin les élèves des lycées généraux et technologiques. A mentionner qu'ils sont néanmoins les plus nombreux à déclarer leur enthousiasme à l'égard de leur orientation actuelle (cf. question précédente).

Tableau 14 - Niveau de satisfaction de la décision du conseil de classe selon les filières

	Oui	Non
Filières générales	86,6 %	53,6 %
Filières technologiques	79,4 %	20,6 %
Filières professionnelles	77,5 %	22,5 %
Commerce, vente	57,1 %	42,9 %
Mécanique	72 %	28 %
Hôtellerie	81 %	19 %
Matériaux souples (métiers de la mode)	62,5 %	37,5 %
Santé, social	90,8 %	9,2 %
Transport logistique	100 %	0 %
Apprentissage	72,5 %	27,5 %
Esthétique	95 %	5 %
Production alimentaire	37,5 %	62,5 %
Environnement, propreté	0 %	100 %
Commerce, vente	87,5 %	12,5 %

Les sections environnement propreté, production alimentaire, commerce et matériaux souples offrent un pourcentage plus faible (voire très faible) de contentement.

Si vous n'êtes pas satisfaits, pourquoi ?

Je n'ai pas choisi cette section 19 %
 Je ne m'attendais pas à ce contenu 47,5 %
 Le manque de place dans la section souhaitée 20,3 %
 Des lieux de formation trop éloignés 17,1 %
 Des formations trop chères 8,9 %
 Autre raison 20,9 %
 (choix par défaut, manque d'information sur les filières possibles)

Près de la moitié des 158 jeunes qui ont répondu à cette question place comme 1^{ère} cause d'insatisfaction « je ne m'attendais pas à ce contenu ».

Ce constat rejoint les réflexions mises en évidences par les jeunes enquêtés, à savoir leur manque d'information sur les programmes et filières.

En revanche, les apprentis attribuent cette insatisfaction non pas au contenu, mais à leur orientation par défaut.

9. Le redoublement : une pratique jugée utile par les jeunes

58,3 % de la population étudiée a redoublé.

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut (cf. tableau 4), les apprentis sont le plus touchés avec un taux de redoublement de 86,7 %.

Nous observons dans cet échantillon que les filles sont davantage enclines au redoublement que les garçons. Cette donnée est néanmoins à nuancer puisqu'on sait que les filles réalisent des parcours scolaires en moyenne plus rapidement que les garçons. Dès la 3^{ème} ¼ des filles accusent une année de retard pour 1/3 des garçons.

Comment jugez-vous ce redoublement ?

Très utile 18,9 %
 Utile 40,8 %
 Inutile 33,9 %
 Néfaste 6,4 %

Parmi ceux qui ont déjà redoublé, la majorité d'entre eux estiment utiles cette solution. Garçons et filles partagent la même opinion.

Tableau 15 - Niveau de satisfaction du redoublement en fonction du type d'établissement fréquenté

Niveau de satisfaction n %	LEGT			
	LP	Cycle général	Cycle technologique	CFA
Très utile	17,3	24,6	19,2	16,7
Utile	42	38,6	37,5	50
Inutile	30,2	36,8	37,5	33,3
Néfaste	10,5	0	5,8	0

Nous remarquons que les apprentis sont plus nombreux à l'approuver (66,7%) alors qu'elle apparaît moins nécessaire pour les lycéens de l'enseignement technologique (56,7 %).

D'après les données recueillies dans les questionnaires, le recours au redoublement devait être une stratégie permettant de s'orienter vers la voie générale, ce qui ne s'est pas révélé efficace pour certains d'entre eux.

Pour certains de ces jeunes, le redoublement est un moyen de se remettre à niveau, de consolider ses bases, d'améliorer ses résultats scolaires, de se remettre en confiance, se remotiver et de faire le choix de son orientation. C'est aussi un temps de réflexion et de remise en question : maturité, réflexion sur le projet professionnel. Pour d'autres cela n'aboutit à aucun changement, aucune amélioration. C'est « une perte de temps », source de découragement, de démotivation, et relâchement

Même si le jugement est perçu comme efficace par la majorité de ces jeunes, il n'est pas en lui-même un gage de succès car il peut décourager certains élèves.

10. L'importance des résultats scolaires sur les choix d'orientation futurs

A votre avis, quelle importance ont chacun de ces différents facteurs sur vos choix d'orientation futurs ?

	Très important	Important	Moyennement important	Aucune importance
Résultats scolaires	49,5	39,7	9,3	1,6
Passions	42,5	39	15,6	3
La situation de l'emploi	28,7	49,8	17,2	4,3
La rémunération des métiers	26,6	48,8	21,1	3,5
Le coût des études	22,6	36,3	28,7	12,3
L'information transmise par les professionnels de l'orientation	17,7	45,2	28,9	8,3
La localisation des formations	14,8	40,2	27	18,1
L'image des métiers	10	27,9	34,7	27,4
Les médias	8,3	26,6	41,5	23,6
L'origine sociale de mes parents	5,6	14,2	22	58,3
Les souhaits de mes parents	3,9	15,4	39,7	41
L'influence de mes amis	2,6	15	41,1	41,3

Les facteurs qui influencent les choix d'orientation des jeunes peuvent être classés selon l'ordre d'importance suivant :

10.1. Résultats scolaires

Les résultats scolaires jouent un rôle déterminant dans les intentions d'orientation pour 89 % des jeunes enquêtés.

Filles et garçons adoptent ce même point de vue dans les mêmes proportions. Les résultats scolaires apparaissent aux lycéens de l'enseignement technologique encore plus importants qu'ils ne le sont pour les apprentis, puisque 91,6 % d'entre eux mettent en avant ce facteur contre 82,2 %.

10.2. Passions

Les passions ont un poids essentiel sur leurs choix d'orientation. 81,5 % des jeunes jugent ce facteur essentiel. Ce taux varie sensiblement chez les plus âgés qui y accordent une place plus grande (93,3%).

10.3. Situation de l'emploi

La situation de l'emploi est soulignée chez 78,5 % des jeunes. Des écarts de jugement sont néanmoins perceptibles selon les filières empruntées, l'âge et le sexe. Ainsi, si ce jugement est valable pour la quasi totalité des filières, il est mitigé pour les secteurs de l'esthétique et des transports logistiques.

	Important	non important
Esthétique ...	47,1 %	52,9 %
Transports ...	50 %	50 %

De même, son importance augmente avec l'âge, 93 % des plus de 20 ans y accordent une importance contre 75 % des moins de 20 ans.

Enfin, les filles sont plus sensibles à ce critère (82 % d'importance contre 72 % pour les garçons). Cela peut résulter d'une prise de conscience de leur plus grande fragilité en matière d'insertion professionnelle que les garçons.

10.4. Rémunération des métiers

Le taux de jeunes qui expriment une importance à la rémunération des métiers s'élève à 75,4 %. Si ce jugement reste conforme, son pourcentage varie, en outre, sensiblement avec l'âge, 86,7 % pour les plus de 20 ans (74 % pour les moins de 20 ans) et par conséquent selon le type d'établissement fréquenté : 84,4 % pour les

apprentis, 74,5 % pour les lycéens des enseignements technologique, général et professionnel.

10.5. L'information transmise par les professionnels de l'orientation

62,8 % des jeunes attachent une importance à l'information transmise par les professionnels de l'orientation. Cette opinion reste inchangée quelque soit le genre, le type d'établissement fréquenté ou l'âge.

10.6. Le coût des études

59 % des jeunes estiment que le coût des études a une influence sur leur choix d'orientation.

Garçons et filles ont la même opinion, mais dans des proportions légèrement différentes. Nous constatons que les filles sont plus sensibles en la matière que les garçons (62,8 % contre 52 %).

A l'inverse, les apprentis se distinguent en accordant peu ou pas d'importance au coût des études (71,1 %). Cela peut s'expliquer en partie par le fait qu'ils soient rémunérés.

10.7. La localisation des formations

Pour un peu plus de la moitié des jeunes (55 %) la localisation des formations joue un rôle non négligeable dans leur choix d'orientation. Ce taux est à proportion égale quelque soit l'âge, le sexe et le type d'établissement fréquenté.

Cependant nous observons une variance selon le département dans lequel se situe l'établissement fréquenté par le jeune. Ainsi les jeunes finistériens accordent une place plus grande à la localisation des formations que les autres.

Information transmise par le COP de l'établissement

	22	29	35	56
Important	51,4 %	68%	50,5%	54,9%
Pas ou peu important	48,6%	32%	49,5%	45,1%

10.8. Image des métiers et médias

L'image des métiers et les médias ne semblent pas être des facteurs déterminants dans les intentions d'orientation, puisque seuls 37,9 % des jeunes pour le 1^{er} et 34,9 % pour le 2^{ème} déclarent y attribuer une importance.

Cependant, les apprentis ont un avis partagé quant à l'image des métiers dans leur choix d'orientation : 48 % lui donnent une importance.

10.9. Le souhait des parents et leur origine sociale

La majorité des jeunes disent ne pas s'y attacher ou peu (80,5 % en moyenne).

Un petit écart est perceptible en ce qui concerne le souhait des parents : les jeunes de plus de 20 ans sont plus nombreux à être attentifs aux souhaits de leurs parents (33,3 % d'entre eux admettent y accorder une importance contre 18,3 % pour les moins de 20 ans).

10.10. Influence des amis

L'influence des amis apparaît comme l'élément le moins déterminant quant au choix d'orientation. Seule une minorité (17,6 %) lui accorde un poids important. Même si filles et garçons partagent la même opinion, les garçons y sont plus sensibles (25 % contre 13,5 %)

Les principaux facteurs qui motivent les choix d'orientation des garçons et des filles sont légèrement différents. Tous, en effet mettent en avant leur intérêt pour les résultats scolaires, mais les filles placent en 2^{ème} position la situation de l'emploi.

Cette représentation des jeunes sur leur propre orientation suscite des interrogations.

- La famille et son origine sociale ne demeurent-elles pas des éléments décisifs du choix d'orientation contrairement à ce qui paraît important pour les jeunes ?
- De même, « le sexe ne compte-il pas plus que les notes²²⁷ » ?
- Enfin, les médias n'ont-ils pas un rôle plus déterminant ?

²²⁷ SERY M, « Quand le sexe compte plus que les notes », le Monde de l'éducation n° 301, mars 2002, pp35-36

11. Quelles propositions feriez-vous pour améliorer le processus d'orientation des jeunes ?

	%
Favoriser les stages	50,8 %
Favoriser les rencontres avec des professionnels	11,2 %
Favoriser les entretiens avec les Cop des établissements et enseignants	7,3 %
Favoriser les forums	6 %
Instaurer des heures consacrées à l'orientation : déplacements CIO, aide à la recherche, conseils	5%
Rencontrer d'anciens élèves, des jeunes de filières et établissements divers	3,6 %
Valoriser les formations technologiques, professionnelles et en apprentissage	3,3 %
Choix d'orientation trop précoce	1,6 %

Les jeunes attendent beaucoup de l'école, et, en particulier, des enseignants et COP en matière d'échanges. Ils réclament une meilleure connaissance et information sur les métiers, par le biais notamment de stages, de forums, portes ouvertes, actions fortement sollicitées.

L'orientation scolaire est pour les jeunes un phénomène crucial dans lequel plusieurs variables sont susceptibles d'infléchir leur choix.

Si l'on reprend les points essentiels de cette enquête, nous pouvons faire un certain nombre de constats.

D'une part, les choix d'orientation et de carrière sont fortement sexués. « L'école s'est réalisée sur un principe de différenciation sexuelle²²⁸ ». Les filles et les garçons n'ont pas les mêmes parcours scolaires à l'école, les carrières féminines et les carrières masculines sont séparées. Cet échantillon est de ce point de vue une bonne illustration : les filles sont présentes dans les services sociaux, de santé, mais peu dans l'industrie et les sciences. Elles ont des motivations professionnelles affirmées. D'autre part, la famille constituant la principale source d'information, nous permet d'émettre l'hypothèse de son rôle déterminant dans les choix d'orientation. A cet égard, plusieurs études viennent appuyer cette théorie dont celle de Jean-Pierre Obin, préalablement citée, qui souligne l'implication active de certaines catégories de familles.

Les sources recueillies dans ce questionnaire apportent un éclairage sur le regard que les jeunes ont sur leur propre orientation.

²²⁸ DUBET F, **Pourquoi changer l'école**, Paris, Le Seuil, 1999

Tout d'abord, on relève une satisfaction globale de leur orientation actuelle. Choisie ou subie ? La 1^{ère} cause d'insatisfaction exprimée évoque une méconnaissance du contenu des formations.

De plus, le redoublement est le plus souvent vécu comme un moyen de progresser et de surmonter ces difficultés, même s'il peut s'avérer pour certains être source de découragement.

Enfin, les performances scolaires apparaissent comme le facteur essentiel qui influe le choix d'orientation au détriment du souhait des parents et de leur origine sociale. Certaines représentations des jeunes sur leur propre orientation mettent en évidence un décalage entre leur vision et la réalité, qui peut résulter de l'âge de ces jeunes, car il s'agit pour la grande majorité d'entre eux d'adolescents, et qui confirme que le choix d'orientation se fait très souvent de manière inconsciente.

Concrètement, comment se passe l'orientation après la 3^{ème}?

Les procédures d'orientation

Avant le conseil de classe du 2^{ème} trimestre, vous avez formulé *des intentions* d'orientation ou "*vœux provisoires*".

Le conseil de classe vous a donné un avis sur ces intentions (en bonne voie, orientation non encore assurée, autre orientation à prévoir...)

C'est au 3^{ème} trimestre que les *décisions* d'orientation sont prises. En Mai, vous formulerez donc des *vœux définitifs* et le conseil de classe prononcera au vu des résultats, du projet et de la motivation de l'élève:

- soit le passage en 2^{ème} générale et technologique (2^{ème} GT)
- soit le passage en 2^{ème} professionnelle (2^{ème} Pro), 1^{ère} année de CAP ou de Bac Pro en 3ans
- soit le doublement de la classe de troisième.

En cas de désaccord entre la famille et l'établissement sur la décision d'orientation, le dialogue doit reprendre.

Après entretien, vous pouvez accepter la décision du chef d'établissement ou la refuser : dans ce dernier cas, la famille peut *faire appel* devant une commission, qui se réunit le 9 juin 2004. Le cas de l'élève est présenté par *le professeur principal et le conseiller d'orientation-psychologue de l'établissement*, la famille et l'élève peuvent demander à être entendus par les membres de la commission d'appel. La décision d'orientation prise par la commission d'appel est définitive.

Les procédures d'affectation :

L'affectation consiste à attribuer à l'élève une place dans un établissement en fonction de ses vœux et des places disponibles dans les lycées et lycées professionnels. L'affectation est sous la responsabilité de Monsieur l'Inspecteur d'Académie.

Les procédures d'affectation sont désormais *informatisées*. Les vœux d'affectation de chaque élève (4 maximum, classés par *ordre de préférence*) seront exprimés sur une *fiche de saisie des vœux*.

- *l'ordre des vœux* est déterminant pour la réussite de l'affectation: les *sections sélectives* souhaitées doivent être classées en 1^{er} vœu.
- Les candidatures dans les *établissements privés* sous contrat figurent dans la liste des vœux (bien qu'elles ne soient pas traitées par la procédure informatisée de l'Inspection Académique) mais les familles doivent aussi retirer un *dossier de candidature* directement auprès des lycées privés concernés.

- Pour l'affectation des élèves en 2^{ème} professionnelle (BEP, BEPA), 1^{ère} année de CAP, CAPA ou 1^{ère} année de Bac Pro en 3ans, seront pris en compte :
 - les *résultats scolaires* (notes du contrôle continu 3^{ème} du DNB affectées de coefficients propres à chaque BEP, CAP ou Bac Pro)
 - la *motivation* de l'élève pour la section demandée, évaluée par le chef d'établissement sur une grille à 5 niveaux de notes.

Ces informations sont saisies par le collège sur une base informatique académique, qui effectue un "Préclassement Automatique Multivoeux" (procédure PAM). L'affectation est alors prononcée en commission pour les candidats les mieux placés, en fonction du nombre de places dans chaque section de BEP, CAP ou Bac Pro (ce nombre étant déterminé par les capacités d'accueil des lycées professionnels).

- Pour les élèves admis à suivre une 2^{ème} générale et technologique :

Tout élève a une place en seconde mais certains enseignements n'existent que dans certains lycées et n'offrent qu'un nombre limité de places. Dans ce cas, la procédure PAM s'applique de la même manière que pour l'affectation en BEP. Elle concerne:

- les *enseignements de détermination* : arts plastiques, théâtre expression dramatique, cinéma-audiovisuel, création-design, culture-design, SMS, BLP, MPI, PCL, EPS,
- les *sections européennes, la seconde ABIBAC, la seconde anglo-américaine.*
- la *seconde spécifique hôtellerie*
- la *seconde spécifique agencement*

La procédure ne prend pas en compte les options facultatives.

L'affectation en 2^{ème} GT en lycée public fait l'objet d'une sectorisation géographique. Les élèves souhaitant fréquenter un autre établissement doivent demander une dérogation.

Tout élève candidat à une entrée en 2^{ème} GT gérée par PAM ou en 2^{ème} par dérogation doit faire un vœu *non sélectif* dans son *lycée de secteur* pour assurer son affectation.

- Les élèves souhaitant s'orienter vers *l'apprentissage* devront effectuer eux-mêmes les démarches pour trouver un maître d'apprentissage et s'inscrire dans le CFA approprié. *Il est souhaitable qu'ils prévoient également une orientation vers un BEP au cas où ils ne trouveraient pas d'employeur.*

Dans tous les cas de figure, un élève qui serait "sans solution" doit prendre contact le plus rapidement possible avec le collège sans attendre la rentrée de Septembre.



Division du Second Degré
Pôle Études

ORIENTATION FIN TROISIÈME

FICHE DE LIAISON – VŒUX PROVISOIRES 2^{ème} trimestre

ÉTABLISSEMENT

Nom et Prénom de l'élève : _____

Né(e) le : _____ Classe suivie : _____

1. INTENTIONS ET PROJETS DE L'ÉLÈVE ET DE SA FAMILLE

(Une aide et des précisions peuvent vous être fournies par le Professeur Principal et le Conseiller d'Orientation)

1) ORIENTATION ENVISAGÉE POUR L'AN PROCHAIN

- 2^{ème} générale et technologique ou 2^{ème} spécifique
Lycée souhaité : _____ Doublement
- 2^{ème} professionnelle (préparation d'un BEP-BEPA ou CAP2) Apprentissage en CFA

Autre solution (à préciser) : _____

2) DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES SOUHAITÉ : _____

3) QUELLES AUTRES INFORMATIONS SOUHAITEZ-VOUS FAIRE CONNAÎTRE AU CONSEIL DE CLASSE ? :

DATE : _____ Signature de l'élève, _____ Signature du représentant légal

(Fiche à remettre au professeur principal AVANT le _____)

2. RECOMMANDATIONS POUR L'ORIENTA-

(Point de vue du conseil de classe du second trimestre à partir des intentions, projets de l'élève et de la famille)

- votre projet est conforme à l'avis du conseil de classe ; si les résultats et les vœux de l'élève sont confirmés au 3^{ème} trimestre, il sera réalisable.
- votre projet ne sera réalisable au 3^{ème} trimestre que si les résultats actuels sont améliorés.
- votre projet actuel n'est pas réalisable ; je vous invite à prendre rendez-vous avec M _____, professeur principal, avant le _____.

Conseils et recommandations

Le Chef d'Etablissement,

VU ET PRIS CONNAISSANCE
Signature de l'élève,

DATE
Signature du représentant légal de l'élève,

(Fiche à remettre au professeur principal AVANT le _____)



ORIENTATION FIN TROISIÈME

FICHE D'ORIENTATION – VŒUX DEFINITIFS 3^{ème} trimestre

1. DEMANDE DE LA FAMILLE ET DE L'ÉLÈVE

N° du VOEU	SECONDE	2 ENSEIGNEMENTS DE DÉTERMINATION OU SPÉCIALITÉ	ÉTABLISSEMENT DEMANDÉ	RÉGIME I DP E	LV1
1	<input type="checkbox"/> Seconde générale et technologique <input type="checkbox"/> Seconde spécifique <input type="checkbox"/> Seconde professionnelle (BEP-BEPA-CAP2)				
2	<input type="checkbox"/> Seconde générale et technologique <input type="checkbox"/> Seconde spécifique <input type="checkbox"/> Seconde professionnelle (BEP-BEPA-CAP2)				
3	<input type="checkbox"/> Seconde générale et technologique <input type="checkbox"/> Seconde spécifique <input type="checkbox"/> Seconde professionnelle (BEP-BEPA-CAP2)				
4	<input type="checkbox"/> Seconde générale et technologique <input type="checkbox"/> Seconde spécifique <input type="checkbox"/> Seconde professionnelle (BEP-BEPA-CAP2)				
5	<input type="checkbox"/> Doublement	<input type="checkbox"/> Apprentissage en CFA	<input type="checkbox"/> Autres (préciser) : _____		

DATE :

Signature de l'élève,

Signature du représentant légal

(Fiche à remettre au professeur principal **AVANT** le _____)

2. PROPOSITIONS DU CONSEIL DE CLASSE DU 3^{ème} TRIMESTRE

2 nd e générale et technologique ou 2 nd e spécifique	2 nd e professionnelle	Doublement	Apprentissage en CFA	Autres

Observations du conseil de classe sur les enseignements de détermination ou les spécialités choisis :

3. OBSERVATIONS DU CHEF D'ETABLISSEMENT

Après examen de votre demande et des propositions du conseil de classe, je constate :

ACCORD : je vous demande de bien vouloir remplir le tableau 4 « Réponse de la famille » situé ci-dessous et me retourner cet imprimé

AVANT le _____

Le Chef d'établissement,

DESACCORD : je vous demande, en vue d'une dernière concertation, de bien vouloir vous présenter à l'établissement muni de cet imprimé,

Le _____

Le Chef d'établissement,

Décision motivée après concertation :

Le Chef d'établissement,

4. RÉPONSE DE LA FAMILLE

J'ACCEPTE la décision du chef d'établissement

JE FAIS APPEL de la décision du chef d'établissement

Date : _____

Le représentant légal de l'élève,
(Signature)

Vous avez la possibilité de faire appel de cette décision sous trois jours à réception de ce document auprès du chef d'établissement .

(Fiche à remettre au professeur principal **AVANT** le _____)

LA COMMISSION D'APPEL SE RÉUNIRA LE _____

Vous avez la possibilité :

-d'envoyer une lettre apportant des informations complémentaires aux membres de la commission d'appel.

Ce courrier doit être adressé directement sous pli cacheté à M. le président de la commission d'appel, à l'adresse précisée ci-dessous :

Pour le : _____ **(date impérative)**

-d'être entendu par la commission d'appel. Il convient de le faire savoir par écrit directement à l'adresse ci-dessus indiquée.

Pour le : _____ **(date impérative)**

L'heure exacte et le lieu vous seront précisés ultérieurement par l'établissement fréquenté.

Vous voudrez bien nous indiquer le numéro de téléphone où vous pouvez être joint dans la journée.

NUMERO DE TÉLÉPHONE : _____

SUR TOUTES VOS CORRESPONDANCES, IL EST INDISPENSABLE DE PRÉCISER, LE NOM, LE PRENOM, L' ÉTABLISSEMENT ET LA CLASSE DE L' ÉLÈVE CONCERNE

5. RESULTATS DE L'APPEL

favorable

défavorable

Motif : _____

A _____, le _____

Le Président de la Commission d'appel,

Disciplines et coefficients retenus pour les vœux 2GT contingentes dans PAM
Enseignements de détermination de 2nde GT et 2nde spécifique

Annexe 9

ENSEIGNEMENTS DE DETERMINATION	DOMAINES PEDAGOGIQUES										TOTAL des coefficients
	Français	Maths	LV1	Phys Ch	SVT	Techno	Arts pl	EPS	Hist Géo	LV2	
2nde ABIBAC* (ABITUR allemand+BAC français)	3	3	4						3	2	15
2nde Anglo-américaine *	3	4	4						2	2	15
2nde spécifique Agencement	3	3	1	1		3	2	2			15
2nde spécifique Hôtellerie *	3	4	3					2	2	3	15
Arts plastiques	4		3				4	1	3		15
Cinéma audiovisuel	4		3			2	3		3		15
Création design (+Culture design) *	4	4	3			1	1	1	1	1	15
Education physique et sportive	3	3			3			4	2		15
MPI Mesures physiques et informatique	3	3		4	2	3					15
PCL Physique et chimie de laboratoire	3	3		4	2	3					15
SMS											
Sciences médico-sociales	4	3	2		3				3		15
Sections européennes LV1	3	3	5						2	2	15
Sections européennes LV2	3	3	2						2	5	15
Section européenne STI	2	3	5	3						2	15
Théâtre expression dramatique	4		3				2	3	3		15

* modalités spécifiques avec avis d'entretien (voir annexe 2)

La 2nde spécifique Musique a un recrutement particulier en lien avec le conservatoire.

La section sportive du lycée agricole le gros chêne à Pontivy a un recrutement particulier

LA NOMENCLATURE INTERMINISTERIELLE PAR NIVEAU DE FORMATION

Les titres et diplômes homologués sont inscrits sur une liste établie par niveaux (I à V) et par groupes de métiers ou types de formations (Code NSF = Code Nomenclature de Spécialité de Formation).

Les 5 niveaux sont les suivants :

NIVEAU I

Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau supérieur à celui de la maîtrise. emplois exigeant normalement une formation de niveau supérieur à de la maîtrise.

NIVEAU II

Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation d'un niveau comparable à celui de la licence ou de la maîtrise.

NIVEAU III

Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou de diplôme des Instituts Universitaires de Technologie et de fin de premier cycle de l'Enseignement Supérieur.

NIVEAU IV

Personnel occupant des emplois de maîtrise ou possédant une qualification d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat technique ou de technicien et du brevet de technicien.

NIVEAU V

Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et par assimilation du certificat de formation professionnelle des adultes (CFPA) 1^{er} degré.

Tables

Glossaire

- AAI** Atelier d'Accompagnement Individualisé
- AFPA** Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
- AIOA** Plan de développement de l'Accueil, l'Information, l'Orientation et l'Accompagnement
- ANACT** Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail
- ANPE** Agence Nationale Pour l'Emploi
- AP3R** Atelier de Prévention des Ruptures, de Remédiation et de Remotivation
- ARGOS** Analyse Régionale et Grandes Orientations du Schéma des Formations
- BAPE** Bassins d'Animation de la Politique Éducative
- BDI** Bureau de Documentation et d'Information
- BEP** Brevet d'Études Professionnelles
- BTS** Brevet de Technicien Supérieur
- CAP** Certificat d'Aptitude Professionnelle
- CAPA** Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole
- CDI** Centre de Documentation et d'Informations
- CESR** Conseil économique et social régional
- CFA** Centre de Formation des Apprentis
- CIDJ** Centre d'Information et de Documentation Jeunesse
- CIO** Centre d'Informations et d'Orientation
- CIP** Conseillers d'Insertion et de Probation
- CNAM** Conservatoire National des Arts et Métiers
- CNED** Centre National d'Enseignement à Distance
- CODESPAR** Instance de concertation et d'aide à la décision dans les domaines du développement économique et social, de l'aménagement, de l'emploi et de la formation
- COP** Conseillers d'Orientation Psychologiques
- CPE** Conseiller Principal d'Éducation
- CREAP** Conseil Régional de l'Enseignement Agricole Privé
- CRIJ** Centre Régional de l'Information Jeunesse
- CRIJ** Centre Régional d'Information de la Jeunesse
- DE** Diplôme d'État
- DEP** Direction de l'Évaluation et de la Prospective
- DEUST** Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques
- DRAF** Direction Régionale des Affaires Foncières
- DUT** Diplôme Universitaire de Technologie

- ENS** École Normale Supérieure
- EPS** Enseignement Primaire Supérieur
- EREA** Etablissement Régional d'Enseignement Adapté
- ES** Economie et Social
- FCPE** Fédération des Conseils de Parents d'Élèves
- FSE** Fonds Social Européen
- GREF** Relation Emploi-Formation
- GRETA** Groupement d'Établissements Publics Locaux d'Enseignement pour la formation continue des Adultes
- INT** Institut National des Télécommunications
- IUFM** Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- IUT** Institut Universitaire de Technologie
- L** Littéraire
- LEGT** Lycée d'Enseignement Général et Technologique
- LOLF** Loi Organique relative aux Lois de Finances
- LP** Lycée Professionnel
- MENESR** Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
- MFREO** Maison Familiale Rurale d'Enseignement et d'Orientation
- MGI** Mission d'Insertion Générale
- MIJEC** Mission d'Insertion des Jeunes de l'Enseignement Catholique
- MOREA** Module de Représentation à un Examen
- ONISEP** Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions
- PAIO** Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation
- PAM** Pré classement Automatique Multivoies
- PCEM1** Premier Cycle d'Études Médicales
- PCEP1** Premier Cycle des Études Pharmaceutiques
- PCS** Professions et Catégories Socioprofessionnelles
- PEEP** Fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public
- PIJ** Point d'Information Jeunesse
- PISA** Programme International de Suivi des Acquis des élèves
- PJJ** Protection Judiciaire de la Jeunesse
- PMI** Protection Maternelle Infantile
- PRDFP** Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles des jeunes et des adultes
- S** Scientifique
- SA** Section d'Apprentissage
- SCUIO** Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation
- SIO** Session d'Information et d'Orientation
- SMS** Sciences Médico-Sociales
- SNPDEN** Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale
- SREF** Stratégie Régionale Emploi Formation
- STAE** Sciences et Technologies de l'Agronomie et de l'Environnement

- STAPS** Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
- STG** Sciences et Technologies de la Gestion
- STI** Sciences et Technologies Industrielles
- STL** Sciences et Technologies de Laboratoires
- STPA** Sciences et Technologies du Produit Agroalimentaire
- STS** Section de Technicien Supérieur
- SUIO** Service Universitaire d'Informations et d'Orientation
- TOP** Technologique et Orientation Professionnelle
- UE** Union Européenne
- UFR** Unités de Formation et de Recherche (UFR)
- UNREP** Union Nationale Rurale d'Education et de Promotion
- URAPEL** Union Régionale des Associations de Parents d'Élèves
- VAE** Validation des Acquis de l'Expérience
- ZEP** Zone d'Éducation Prioritaire

Liste des tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1.	Nombre de collèges par type d'établissement et par département en 2005	92
Tableau 2.	Nombre de lycées par type d'établissement et par département en 2005	92
Tableau 3.	Effectifs des collèges et des lycées par type d'établissement dans l'académie de Rennes en 2004-2005	93
Tableau 4.	Répartition des lycées par réseau en Bretagne	93
Tableau 5.	Effectifs lycéens par types d'établissement et par réseau	94
Tableau 6.	L'enseignement supérieur (établissements, effectifs) en Bretagne à la rentrée 2004	99
Tableau 7.	Parcours des élèves de collège de 2003-2004 à 2004-2005	109
Tableau 8.	L'orientation à l'issue de la classe de 3ème par genre et par bassin dans l'enseignement public en 2004	115
Tableau 9.	Admission en classe de 1ère – Comparaison académie de Rennes et moyenne nationale (enseignement public)	116
Tableau 10.	Effectifs de l'enseignement professionnel (public et privé) en 2004-2005 dans l'académie de Rennes	123
Tableau 11.	Parcours des élèves de lycée professionnel ou de section professionnelle de 2003-2004 à 2004-2005	126

Figures

Figure 1.	Schéma des études du secondaire	28
Figure 2.	Les différentes filières d'étude dans l'enseignement supérieur	138

Liste des cartes et graphiques

Cartes

Carte 1.	Localisation des CIO en Bretagne	60
Carte 2.	Evolution des effectifs du secondaire dans les différentes académies	90
Carte 3.	Evolution des moins de 25 ans entre 1993 et 2003	90
Carte 4.	Part de l'enseignement privé dans le second degré en 2003-2004	91
Carte 5.	Ecart dans la proportion de Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) favorisées dans le 2nd degré entre le privé sous contrat et le public	92
Carte 6.	Part de l'apprentissage chez les 16-25 ans en 2003	95
Carte 7.	Evolution de la part des apprentis chez les 16-25 ans entre 1995-2003	96
Carte 8.	Poids des formations supérieures (niveaux III, II, I*) dans l'apprentissage en 2003.	97
Carte 9.	Evolution des effectifs étudiants entre 1993 et 2003	98
Carte 10.	Localisation des principaux sites d'enseignement supérieur	100
Carte 11.	Poids des formations courtes dans l'enseignement supérieur en 2003-2004	101
Carte 12.	Part du 3ème cycle universitaire dans l'enseignement supérieur en 2003-2004	101
Carte 13.	Typologie socio-économique des zones d'emploi	174

Graphiques

Graphique 1.	Répartition des 272 lycées bretons par département	94
Graphique 2.	Répartition des effectifs d'apprentis par niveaux* en 2004-2005	96
Graphique 3.	Parts des sortants sans qualification et au niveau du baccalauréat parmi l'ensemble des sortants du secondaire en 2002	102
Graphique 4.	Orientation des élèves de l'enseignement public et privé en fin de 3ème à la rentrée 2002-2003	110
Graphique 5.	Evolution du redoublement en classe de 3ème dans l'enseignement public de 1995 à 2005	111
Graphique 6.	Décisions d'orientation en 2nde générale et technologique et voie professionnelle dans l'enseignement public par bassin en 2005 (%)	112
Graphique 7.	Décisions d'orientation en 2nde générale et technologique et redoublements dans l'enseignement public par bassin en 2005 (%)	113
Graphique 8.	Choix d'orientation après la 3ème selon l'origine sociale en 2003-2004 pour les élèves de l'enseignement public	114
Graphique 9.	Admission dans les différentes 1ères générales – comparaison académie de Rennes et moyenne nationale (enseignement public) (%)	117
Graphique 10.	Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1ère S entre 1995 et 2005 (%)	117
Graphique 11.	Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1ère ES entre 1995 et 2005 (%)	118

Graphique 12.	Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1ère L entre 1995 et 2005 (%)	118
Graphique 13.	Admission dans les différentes 1ères technologiques – comparaison académie de Rennes et moyenne nationale (%)	119
Graphique 14.	Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1ère STI entre 1995 et 2005 (%)	120
Graphique 15.	Evolution des demandes des familles et des décisions d'orientation en classe de 1ère STG entre 1995 et 2005 (%)	120
Graphique 16.	Décisions d'orientation en 2005 en 1ère S et 1ère STI par bassin (%)	121
Graphique 17.	L'orientation après la classe de seconde en fonction de l'origine sociale en 2003-2004 dans l'enseignement public	122
Graphique 18.	L'orientation après la classe de seconde en fonction du genre en 2003-2004 pour l'enseignement public	123
Graphique 19.	Affectation en seconde professionnelle par genre en 2004 dans l'enseignement public	128
Graphique 20.	Effectifs d'apprentis par secteur (GFE) – effectifs supérieurs à 1000	129
Graphique 21.	Effectifs d'apprentis par secteur (GFE) – 120 < effectifs < 1000	130
Graphique 22.	Effectifs d'apprentis par secteur (GFE) – effectifs < 120	130
Graphique 23.	Répartition Hommes-Femmes par secteur (effectifs > 1000)	131
Graphique 24.	Répartition Hommes-Femmes par secteur (120 < effectifs < 1000)	132
Graphique 25.	Répartition Homme-Femme par niveau de qualification	132
Graphique 26.	Répartition des effectifs étudiants par filière à la rentrée 2004-2005 en Bretagne	139
Graphique 27.	Evolution des effectifs étudiants par filière entre 1997 et 2004 en Bretagne	140
Graphique 28.	Effectifs universitaires de l'académie de Rennes par discipline, rentrée 2004-2005 (tous cycles confondus)	141
Graphique 29.	Taux de sortie dans l'enseignement supérieur long à n+1 selon le baccalauréat d'origine	143
Graphique 30.	Répartition des nouveaux étudiants par profession et catégorie PCS	144
Graphique 31.	Taux de sortie en cours de parcours en fonction de la profession et PCS	145
Graphique 32.	Répartition des étudiants en DUT selon le baccalauréat obtenu	146
Graphique 33.	Taux de réussite dans l'enseignement supérieur court à n+1 selon le baccalauréat d'origine	146
Graphique 34.	Poursuite d'étude au-delà du DUT selon le baccalauréat obtenu	147

Table des matières

AVANT-PROPOS

COMPOSITION DE LA COMMISSION

SOMMAIRE

SYNTHESE

INTRODUCTION 1

<u>PREMIERE PARTIE :</u> LE CONTEXTE ET LES ACTEURS DE L'ORIENTATION EN BRETAGNE	5
---	----------

<u>CHAPITRE 1</u> CONTEXTE ET EVOLUTION DES POLITIQUES D'ORIENTATION	9
1. DES POLITIQUES D'ORIENTATION LIEES A L'EVOLUTION DE L'ECONOMIE, DE LA SOCIETE ET DU SYSTEME EDUCATIF	13
1.1. L'industrialisation des économies et l'évolution de l'organisation du travail	13
1.2. L'individu déstabilisé	15
1.3. Les mutations de l'école et de ses missions	15
2. D'UNE APPROCHE DETERMINISTE A UNE APPROCHE EDUCATIVE DE L'ORIENTATION	17
2.1. De 1919 à 1944 : la naissance de l'orientation professionnelle	17
2.2. De 1945 aux années soixante-dix : l'apparition de l'orientation scolaire	18
2.3. Des années quatre-vingt à nos jours : l'orientation éducative et l'émergence du concept d'orientation tout au long de la vie	19
2.3.1. L'éducation à l'orientation dans le cadre de la Loi	19
2.3.2. L'éducation à l'orientation en Bretagne d'après le projet académique	22
2.3.3. Réalités et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation	23
2.3.4. L'enseignement supérieur délaissé ?	25
2.3.5. L'émergence du concept d'orientation tout au long de la vie	27

3.	DESCRIPTION DES PROCEDURES D'ORIENTATION	28
3.1.	Les procédures d'orientation au collège	29
3.2.	Les procédures d'orientation au lycée	30
3.2.1.	Les procédures d'orientation à l'issue de la classe de seconde générale et technologique	30
3.2.2.	Les procédures d'orientation en classe de seconde professionnelle et terminale BEP ou 1ère année et 2ème année de CAP en 2 ans	30
3.2.3.	Les procédures d'orientation après la terminale	31
4.	LES POLITIQUES D'ORIENTATION EN EUROPE	33
4.1.	Les initiatives de l'Union européenne en matière d'orientation	33
4.2.	L'orientation, un concept multiforme qui implique différentes pratiques	34
4.2.1.	L'orientation-répartition et l'orientation-conseil	34
4.2.2.	Tentative de classification des politiques d'orientation	34
4.3.	Les faiblesses de l'orientation dans l'enseignement supérieur en Europe	36
CHAPITRE 2		
LES ACTEURS ET LES OUTILS DE L'ORIENTATION EN BRETAGNE		37
1.	L'ORIENTATION, UNE DEMARCHE PARTAGEE PAR PLUSIEURS ACTEURS	41
1.1.	L'orientation, vécue par l'élève	41
1.1.1.	Des intentions d'orientation qui évoluent au cours de la scolarité	41
1.1.2.	Un regard de lycéens et d'apprentis bretons sur leur orientation	42
1.2.	L'orientation, vécue par les familles	52
1.2.1.	Des familles qui croient en l'école	52
1.2.2.	Des familles trop souvent démunies face à l'orientation de leur enfant	52
1.3.	La place de l'environnement éducatif dans la politique d'orientation	54
1.3.1.	Un Rectorat adaptant la politique éducative nationale à la réalité régionale	54
1.3.2.	Le chef d'établissement, moteur de la politique d'orientation dans l'établissement	55
1.3.3.	Les conseillers d'orientation psychologues : un positionnement ambigu et des missions complexes	56
1.3.4.	Des enseignants motivés, mais manquant généralement de temps et de formation pour les missions d'orientation	60
1.3.5.	Le Conseiller principal d'éducation, soutien à la construction du projet personnel de l'élève	62
1.3.6.	Le médecin et l'infirmière scolaires, des acteurs déterminants pour dépister les difficultés entravant la scolarité	63
1.3.7.	Les missions d'insertion : pour venir en aide aux jeunes en difficulté	64
1.4.	Les partenaires extérieurs à l'Education nationale	67
1.4.1.	La Région et les autres collectivités territoriales	67
1.4.2.	Les chambres consulaires, acteurs incontournables de l'apprentissage	69
1.4.3.	Les missions locales : pour une approche globale du jeune adulte en difficulté	71
1.4.4.	La Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ): pour la réinsertion des jeunes en danger ou en situation de délinquance.	73
2.	DES SOURCES D'INFORMATIONS MULTIPLES DONT LA MAITRISE NECESSITE UNE GRANDE PRECAUTION DANS LEUR UTILISATION	74
2.1.	Des sources d'informations multiples	74
2.1.1.	L'existence d'une structure publique "neutre" chargée de l'information scolaire et professionnelle, l'ONISEP	74
2.1.2.	Les autres organismes publics d'information	76
2.1.3.	Le développement du secteur privé de l'information professionnelle	77
2.2.	De l'importance du traitement pédagogique de l'information	78

DEUXIEME PARTIE :	
OBSERVATION DES PARCOURS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPERIEUR	81

CHAPITRE 1

APERÇU DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPERIEUR EN BRETAGNE	85
---	-----------

1. LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS L'ACADEMIE DE RENNES	89
1.1. Des effectifs actuellement en baisse	89
1.2. Des taux de scolarisation des 16-19 ans élevés	90
1.3. Un enseignement privé fortement représenté	91
1.4. Un réseau de formation diversifié	93
1.5. Un nombre d'apprentis en augmentation	95
2. LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN BRETAGNE	97
2.1. Des effectifs en hausse ces dix dernières années	97
2.2. Des taux de scolarisation relativement moins élevés que dans le secondaire	98
2.3. Une offre de formation diversifiée	98
2.4. Une répartition territoriale équilibrée	99
2.5. Le poids important des formations courtes	100
3. LES NIVEAUX DE QUALIFICATION ATTEINTS DANS L'ACADEMIE DE RENNES	101

CHAPITRE 2

DESCRIPTION DES PARCOURS DES ELEVES DE L'ACADEMIE DE RENNES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	103
---	------------

1. L'ORIENTATION AU COLLEGE	107
1.1. Des parcours très similaires dans l'enseignement public et privé	107
1.2. La voie générale et technologique privilégiée à l'issue de la classe de 3^{ème}	110
1.2.1. Un constat globalement conforme à celui observé au niveau national	110
1.2.2. Des choix d'orientation distincts selon les territoires	111
1.2.3. Des choix d'orientation socialement influencés	113
1.2.4. Des choix d'orientation distincts selon le genre	114
2. L'ORIENTATION EN LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE	116
2.1. Des tendances proches de la moyenne nationale à l'issue de la classe de seconde	116
2.1.1. La série scientifique (S) fortement plébiscitée dans l'enseignement général	116
2.1.2. La série sciences et technologies de la gestion (STG) fortement plébiscitée dans l'enseignement technologique	118
2.2. Des choix d'orientation différents selon les territoires	120
2.3. Des choix d'orientation socialement influencés	122
2.4. Des choix d'orientation distincts selon le genre	122

3.	L'ORIENTATION EN FORMATION PROFESSIONNELLE	123
3.1.	Les filières et leur évolution	123
3.2.	Les parcours en lycée professionnel	124
3.2.1.	Synthèse académique des parcours en lycée professionnel	124
3.2.2.	Des parcours professionnels distincts selon les territoires	127
3.2.3.	Des parcours socialement influencés	127
3.2.4.	Des parcours distincts en fonction du genre	128
4.	L'ORIENTATION EN APPRENTISSAGE	128
4.1.	Une offre de formation importante, mais des effectifs concentrés sur quelques secteurs	128
4.2.	Une voie de formation principalement masculine	131

CHAPITRE 3

ELEMENTS DESCRIPTIFS DES PARCOURS DES ETUDIANTS DE L'ACADEMIE DE RENNES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 133

1.	PRESENTATION DES FILIERES D'ETUDE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	137
2.	LA REPARTITION DES EFFECTIFS PAR FILIERE	138
3.	LES PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR UNIVERSITAIRE	140
3.1.	Les formations suivies par les étudiants	140
3.2.	Les parcours dans l'enseignement universitaire long	141
3.2.1.	Des parcours liés au genre	142
3.2.2.	Des parcours liés au baccalauréat d'origine	142
3.2.3.	Des parcours liés à l'origine sociale	144
3.3.	Les parcours dans l'enseignement universitaire court (IUT)	145
3.3.1.	Des bacheliers généraux majoritaires dans les formations universitaires courtes	145
3.3.2.	Des bacheliers généraux présentant un meilleur taux de réussite	146
3.3.3.	Des bacheliers généraux bénéficiant de perspectives plus favorables pour poursuivre leurs études	147

TROISIEME PARTIE :

ANALYSE DES PROCESSUS D'ORIENTATION DANS L'ACADEMIE DE RENNES.. 149

CHAPITRE 1

LES FACTEURS SOCIAUX, ECONOMIQUES ET CULTURELS INFLUANT SUR L'ORIENTATION DES JEUNES 153

1.	DES ORIENTATIONS DIFFERENCIEES SELON LE GENRE	157
1.1.	Des performances et des parcours distincts	157
1.2.	Des interprétations sociologiques de ces disparités liées au genre	158
1.3.	Le rôle des différents acteurs de l'orientation dans la persistance de ces inégalités	160

1.4. Quelles politiques pour favoriser l'égalité d'accès aux différentes formations ?	162
1.4.1. Les actions en milieu scolaire	162
1.4.2. La sensibilisation des milieux professionnels	164
2. DES ORIENTATIONS LIEES A L'ORIGINE SOCIALE	166
2.1. Des disparités présentes dès l'école primaire et dont l'effet est cumulatif	167
2.2. En fin de troisième, des orientations distinctes selon l'origine sociale	167
2.3. Des choix d'options et d'établissements socialement marqués	169
2.4. Des disparités qui persistent dans l'enseignement supérieur	170
2.5. Quelles politiques nationales pour réduire ces inégalités liées à l'origine sociale ?	170
3. DES ORIENTATIONS QUI VARIENT SELON LES TERRITOIRES	173
3.1. Classification des territoires bretons en fonction de leur profil socio-économique et des parcours observés	173
3.2. Une adéquation formation-emploi est-elle souhaitable ?	176
4. L'INFLUENCE DE LA VIE SOCIALE ET PRE-PROFESSIONNELLE DES JEUNES SUR LEUR ORIENTATION	179
CHAPITRE 2	
LE ROLE DES FACTEURS INSTITUTIONNELS	181
1. DE LA NECESSITE DE SIMPLIFIER, CLARIFIER ET MODIFIER LES MODALITES DE L'ORIENTATION	185
1.1. Un système de formation peu lisible pour les familles	185
1.2. Des orientations surtout guidées par les résultats scolaires	186
2. DE BONNES PERFORMANCES ACADEMIQUES QUI NE DOIVENT PAS MASQUER CERTAINES DIFFICULTES	189
2.1. Une académie qui se caractérise par ses bonnes performances	189
2.2. Une réussite qui n'est pas encore la "réussite de tous"	189
2.2.1. Mieux prendre en compte la difficulté scolaire et les parcours atypiques	190
2.2.2. Renforcer la valorisation de la voie professionnelle et de la carte des formations	192
3. DE L'IMPORTANCE DE L'ELABORATION CONCERTEE D'UN PROJET D'ETABLISSEMENT INTEGRANT L'EDUCATION A L'ORIENTATION	196
3.1. Le projet d'établissement, socle de la politique d'orientation	197
3.2. La mobilisation et la concertation des différents acteurs	197
3.2.1. Des contraintes liées aux emplois du temps	198
3.2.2. Un manque de formation pour assurer les tâches d'orientation	198
3.2.3. Des moyens humains et financiers inadaptés	199
3.2.4. Des parents d'élèves mobilisés mais insuffisamment associés aux procédures d'orientation	199
4. AMELIORER LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION	201
CONCLUSION	203

AUDITIONS	207
ANNEXES	211
TABLES	211
Glossaire	249
Liste des tableaux et figures	253
Table des matières	255

Les rapports du CESR peuvent faire l'objet d'une présentation orale publique
par les rapporteurs.
Les demandes doivent être adressées au Président du Conseil économique et social de Bretagne.
Pour mieux connaître le fonctionnement et les activités du CESR, venez visiter le site Internet de la
Région Bretagne : <http://www.region-bretagne.fr>