



INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE

L'ORIENTATION VERS LE LYCÉE PROFESSIONNEL

LA SCOLARISATION AU LYCÉE PROFESSIONNEL

*Rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement professionnel*

**Janvier 2002
n° 2002-003**

SOMMAIRE

Notes introductives.....	1
Première partie - Les problématiques.....	4
1.1. La mission d'orientation de l'Éducation nationale : des attentes ambiguës	4
<i>1.1.1. Une évolution très liée au développement technique, économique et social</i>	<i>4</i>
<i>1.1.2. Un enjeu de société dont le monopole reste disputé à l'Éducation nationale</i>	<i>6</i>
<i>1.1.3. Une problématique soutenue par des enjeux parfois contradictoires.....</i>	<i>6</i>
1.1.3.1. Les enjeux collectifs	6
1.1.3.2. Les enjeux individuels.....	8
1.1.3.3. Les enjeux des enseignants du collège	9
<i>1.1.4. Retour sur les finalités de l'orientation vers l'enseignement professionnel</i>	<i>10</i>
1.1.4.1. Une procédure d'orientation généraliste	10
1.1.4.2. Les aléas de l'affectation	10
1.2. De l'École vers le monde du travail : l'orientation et le diplôme	11
<i>1.2.1. L'orientation pour l'insertion</i>	<i>12</i>
<i>1.2.2. L'orientation par l'offre de formation.....</i>	<i>13</i>
1.2.2.1. Les variables de l'offre de formation.....	13
1.2.2.2. La pertinence de l'offre de formation.....	13
<i>1.2.3. L'orientation vers le diplôme.....</i>	<i>14</i>
1.2.3.1. Diplôme et emploi.....	14
1.2.3.2. Diplôme et insertion professionnelle.....	15
1.2.3.3. Le BEP : un diplôme menacé	15
1.3. L'éducation en orientation : rôle, place et moyens à redéfinir.....	16
<i>1.3.1. Objectifs pédagogiques et références scientifiques.....</i>	<i>16</i>
<i>1.3.2. L'éducation en orientation dans les structures</i>	<i>17</i>
1.4. Le lycée professionnel : une structure hors normes.....	17
<i>1.4.1. Le poids de son histoire.....</i>	<i>18</i>
<i>1.4.2. Une double fonction.....</i>	<i>19</i>
<i>1.4.3. Le lycée de toutes les chances.....</i>	<i>20</i>
1.4.3.1. L'innovation pédagogique	20
1.4.3.2. Le référentiel de la structure pédagogique	21

Deuxième partie - Les éléments de constat	23
2.1. Regards sur l'évolution des effectifs.....	24
2.1.1. <i>Retournement de tendance en BEP mais pas en baccalauréat professionnel</i>	24
2.1.2. <i>Des évolutions académiques contrastées.....</i>	25
2.1.3. <i>Identité régionale et structure de la formation.....</i>	26
2.2. Des intentions politiques aux perceptions des usagers : acteurs et procédures....	26
2.2.1. <i>Des orientations convergentes mais un système d'information pour la décision non structuré.....</i>	27
2.2.2. <i>L'inégalité face à l'orientation.....</i>	29
2.2.2.1. <i>Au collège</i>	29
2.2.2.2. <i>Au lycée professionnel</i>	31
2.2.3. <i>Les moyens et le pilotage de l'orientation</i>	33
2.2.3.1. <i>Les services d'orientation.....</i>	33
2.2.3.2. <i>Le fonctionnement de l'orientation.....</i>	35
2.2.3.3. <i>Le fonctionnement de l'affectation</i>	37
2.3.1. <i>Les élèves</i>	37
2.3.3. <i>Les enseignants.....</i>	40
2.3.4. <i>Les structures.....</i>	42
2.3.4.1. <i>Établissements et structures pédagogiques</i>	42
2.3.4.2. <i>Des établissements très inégalement aménagés et dotés</i>	43
2.4. La conception et le déploiement de l'offre de formation.....	44
2.4.1. <i>Les CPC, au cœur de la conception des contenus de formation</i>	44
2.4.2. <i>L'élaboration et l'évolution de la formation dans les Académies</i>	44
2.4.3. <i>Un plan qualité pour la voie des métiers</i>	46
Troisième partie – Les propositions	48
1^{ère} série de propositions portant sur le volet Information – orientation	48
2^{ème} série de propositions portant sur l'aménagement de l'offre de formation existante au lycée professionnel et son évolution.....	49
3^{ème} série de propositions portant sur la qualité de l'enseignement professionnel.....	51

Préambule

En abordant le thème qui leur était confié, les rapporteurs ont pris d'emblée la mesure de la complexité et de la délicatesse de la tâche qui leur incombait. Après une année scolaire particulièrement agitée pour l'enseignement professionnel, la rentrée scolaire 2000 enregistrait une chute importante des effectifs en lycée professionnel, bien au-delà des conséquences prévisibles de la baisse démographique. La sensibilisation et la mobilisation des différents acteurs allaient, tout au long de l'année scolaire, faire évoluer de manière sensible l'objet de l'observation.

Les résultats apparemment très positifs de cette politique ne remettent en cause ni les constats ni les propositions que les rapporteurs formulent dans le présent rapport. Il est en effet impératif, de faire évoluer profondément l'enseignement professionnel et d'agir pour modifier les attitudes qui s'y appliquent. L'enjeu est évidemment d'importance tant sur le plan économique que sur le plan social. Il ne l'est pas moins dans l'ordre du scolaire puisque les lycées professionnels accueillent aujourd'hui près de 700 000 élèves¹.

Plusieurs angles d'approche du thème d'étude ont été envisagés :

- une approche focalisée sur les pratiques d'orientation vers le lycée professionnel, analyse des démarches, conseils et interventions des professeurs principaux de collège et conseillers d'orientation-psychologues auprès des publics élèves concernés ;*
- une approche centrée sur les logiques de gestion des flux vers le lycée professionnel et les déterminants de l'évolution de la carte des formations ;*
- une approche centrée sur la "vue établissement" du lycée professionnel, son positionnement dans l'environnement scolaire, social et économique, ses acteurs, son projet.*

L'ouverture du thème autorisait tous ces regards à la fois, tout comme la diversité de la culture et de la sensibilisation sur la question des interlocuteurs rencontrés. Comment le circonscrire sans perte de sens ? Comment restreindre sur un plan technique un sujet qui est d'abord et avant tout largement politique ?

En matière d'orientation ou d'analyse de l'enseignement professionnel, les points de vue et les articulations avec d'autres expertises sont multiples. Tous deux en effet sont des faits sociaux fortement marqués par les valeurs dominantes de notre société et leur mutation ; tous deux peuvent être abordés sous différents aspects : technique, administratif, historique, social, sociologique, économique et politique. Les rapporteurs ont constamment gardé à l'esprit cette interdépendance des différentes approches mais ils reconnaissent qu'ayant pris la mesure de cette complexité, ils ne disposaient ni de la distance, ni des moyens pour en réaliser "l'intégration réflexive" selon l'expression d'Edgar Morin. Le choix de la restriction s'est imposé dès lors qu'il s'agissait de faire prévaloir l'objectif de remettre un rapport fonctionnel. De la même façon, s'il est vrai, comme le dit Montaigne, que chaque individu "porte la forme entière de l'humaine condition", le contenu de ce rapport inclut aussi une part introspective forte.

Enfin, les rapporteurs ont eu le souci (sans toujours y réussir) d'éviter de reformuler les multiples constats et évidences connus de tous les acteurs informés sur le sujet.

Ils se sont attachés, à appréhender et à donner à percevoir les aspects du fonctionnement de l'orientation susceptibles de constituer des facteurs explicatifs des constats généralement admis ; ils ont en outre tenté de cerner les facteurs intervenant dans la construction et l'évolution de la représentation de l'enseignement professionnel chez les adolescents lorsqu'ils sont encore collégiens et lorsqu'ils sont devenus lycéens. De cette démarche construite sur des "vérités objectives" et des "aspirations subjectives" il ressort sans doute plus d'interrogations que de réponses, plus d'incertitudes que d'assurances, mais sûrement la conviction de la nécessité absolue de s'engager plus avant dans la voie authentique de la "diversification des excellences".

Ce rapport prend appui sur un relevé d'observations et des analyses de composants formalisés de politiques rectorales dans six académies témoins (Toulouse, Montpellier, Nancy-Metz, Rennes, Lille et Créteil), renforcés par de nombreux éléments collectés dans le cadre des diverses missions ordinaires ou ponctuelles des rapporteurs. Ils ont entendu les recteurs et leurs collaborateurs, rencontré et débattu avec les différents acteurs : élèves, parents, professeurs, conseillers d'orientation-psychologue, chefs d'établissement, représentants du monde économique et des professions, enseignants-chercheurs spécialistes. Partout, ils ont perçu une intense préoccupation autour du lycée professionnel, souvent une passion militante pour un ordre d'enseignement à part, parfois une certaine condescendance vis à vis du lycée des "socialement dominés", et, dans la diversité des cultures et des traditions, une forte revendication d'implication dans toute action réaliste pour faire avancer la voie des métiers.

Notes introductives

Au carrefour du monde de l'éducation et du monde du travail, l'enseignement professionnel est aujourd'hui soumis aux incertitudes d'une conjoncture économique (et politique) exacerbant les tensions sociales. Dans le même temps, il est confronté aux pressions d'un mouvement général qui tend à installer la formation et l'éducation dans la logique du marché, à consacrer de nouvelles modalités de certification de compétences qui ajusteraient savoir-faire et exigences dans le registre du micro contexte de "la profession". Ce débat mobilise fortement l'École dans une perspective dont chacun peut situer les enjeux, car en effet "[...] la mondialisation de l'économie [qui] multiplie les incertitudes [...] risque de donner naissance à une société encore plus inégalitaire."²

L'enseignement professionnel, "à la française", est légitimement revendiqué comme l'instrument de la double intégration d'une visée éducative et culturelle générale et d'un objectif d'acquisition de qualifications professionnelles garanties par un diplôme national. C'est sa capacité à servir, dans le respect des idéaux républicains, un projet éducatif conjuguant à la fois les aspirations des individus et les besoins de main d'œuvre de la nation qui lui confère sa valeur unique et précieuse. Aujourd'hui, dans un contexte scolaire où l'on voit émerger de nouvelles formes d'inégalités qui tiennent aussi bien au développement continu de la société individualiste³ qu'à celui d'autres mutations : sociales, culturelles et bien entendu démographiques, cette capacité doit être réévaluée. C'est en effet le plus souvent en "première ligne" que l'enseignement professionnel est confronté aux impacts de la montée des nouvelles inégalités dans la société française, à laquelle l'École ne saurait échapper.

Dans le paysage éducatif français, la voie professionnelle occupe une place dûment repérée mais son positionnement scolaire a évolué sensiblement dans le temps. La mise en perspective de cette évolution permet non seulement de comprendre la situation actuelle du lycée professionnel mais aussi d'en projeter ses possibles. Derrière la réalité d'un ordre d'enseignement qui délivre formations et diplômes en relation avec les aspirations des jeunes et les besoins des professions, se déclinent d'autres objectifs de traitement de l'échec scolaire (ou de son contournement), de socialisation, d'intégration linguistique et culturelle, d'accompagnement à la réinsertion des plus démunis, des plus soumis aux nouvelles inégalités. Cette pluralité d'objectifs qu'accompagne par ailleurs la progression des taux d'accès au niveau V de formation par génération⁴ focalise l'interrogation actuelle sur le rôle du lycée professionnel et par extension, sur la structure du collège. Le lycée professionnel est une organisation relevant du statut juridique que lui donne la loi du 22 juillet 1983. L'EPL (établissement public local d'enseignement) est un établissement dont le caractère public ne fait pas de doute en ce qui concerne la formation initiale, en raison notamment de la gratuité des études dont bénéficient les élèves soumis à l'obligation scolaire (aucun texte cependant n'autorise les établissements à percevoir de droits d'inscriptions pour les élèves ayant dépassé cet âge). Ce caractère a été également reconnu à la formation continue qui est la seconde mission de l'EPL (cette formation peut faire l'objet de conventions de stage payantes).

L'émergence récente du concept de *lycée des métiers*^{*} participe d'une interprétation plus ouverte de l'entité lycée professionnel en la positionnant comme structure d'éducation, de formation et de services (en direction des élèves et plus largement en direction de l'environnement social et économique).

* http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr/dernier_actu2.htm

En tant qu'organisation dont les finalités sont ainsi repérées, le lycée professionnel constitue un "objet d'étude" dont l'intelligibilité est faite de sens partagé, en rapport avec son environnement, son contexte, et son cadre de référence.

Sur ce terrain, l'intervention de l'observateur et l'activation de ses instruments d'observation sont des facteurs de perturbation plus ou moins éphémère, mais qui justifient la précaution de relativiser le "réel perçu" du lycée professionnel comme espace d'éducation paradoxal : demandé et rejeté, maîtrisé et abandonné, puissant et fragile.

Les pratiques actuelles d'orientation-affectation "en" lycée professionnel conduisent à accueillir dans les mêmes filières et dans les mêmes divisions, des élèves qui veulent acquérir une formation de niveau IV (ou davantage) en s'inscrivant dans des parcours balisés sur deux ans et d'autres qui n'ont aucune attente vis à vis de ces mêmes parcours. Ce constat généralisé traduit non seulement une forme de dysfonctionnement des dispositifs⁵ mais aussi la complexité de la gestion d'élèves qui précisément en raison de leur fragilité, de leurs ruptures avec les valeurs de l'École, de leurs conditions de vie personnelle ne parviennent pas à installer un projet d'avenir prenant appui sur un système scolaire dans lequel ils n'ont pas trouvé leur place. "Quel défi à relever pour les établissements afin que l'orientation en lycée professionnel constitue une chance pour les élèves et non un moyen commode d'éjection, à travers tout un dispositif d'orientation prenant en compte les capacités réelles (le niveau), la motivation (le projet personnel) et la connaissance de la formation ! Une orientation vers le lycée professionnel qui ignore les formations et les professions auxquelles il prépare n'a qu'un sens : l'exclusion de l'enseignement général. À l'échec s'ajoute l'absence de motivation."⁶

Au sein de l'Éducation nationale, l'impérieuse question de l'orientation revient périodiquement en un débat qui porte ici sur ses finalités, là sur ses enjeux, souvent sur ses modalités et parfois sur son efficacité. Appliquée à l'orientation de fin de troisième, cette même question s'installe d'emblée dans la complexité et la sensibilité puisqu'il s'agit d'un palier qui détermine l'horizon et l'itinéraire de la scolarité du jeune au lycée, marqués de toute façon par une nette hiérarchisation et une valorisation très inégale.

L'orientation caractérise l'ensemble des interventions, dispositifs, ressources... mobilisés pour fournir au collégien, au lycéen, les repères qui lui permettront d'étayer un choix de parcours scolaire et/ou professionnel. En France, l'orientation est essentiellement scolaire, tradition que certains font remonter à Rousseau ("Dans Emile ou de l'Éducation, Rousseau prévoit dans son programme d'enseignement une part importante de travaux manuels qui préparent de façon naturelle au choix d'un métier"⁷) mais qui prévaut assez largement aujourd'hui encore. Derrière les évolutions successives des textes réglementaires, le double rôle de l'École au regard de l'orientation reste affirmé :

- observation de l'élève et rôle des enseignements, le postulat étant que "l'élève confronté à des activités scolaires diverses met en évidence des qualités qui dépassent la discipline elle-même et expriment sa personnalité dont les composantes peuvent fonder un avis d'orientation"⁸ ;
- préparation au choix du métier par des activités variées.

La responsabilité des enseignants dans l'orientation est repérable dès 1890 à travers le rôle ancien du conseil de classe en la matière et aujourd'hui, à travers le rôle et les attributions du professeur principal reconnu d'ailleurs par le versement de l'ISOE (l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves) qui représente un coût annuel de plus de 600 000 euros, soit quatre fois plus que le traitement des personnels d'orientation.

Ainsi scolarisée, l'orientation tend à devenir éducative, au plein sens du projet, qui seul pourrait lui permettre de viser une autre finalité que "d'amener par des procédures douces, les jeunes et

leur famille à accepter les décisions d'orientation prises (en leur nom et après les avoir consultés) par les conseils de classe, décisions fondées essentiellement sur les résultats scolaires"⁹.

Du conseil en orientation, essentiellement tourné vers l'accompagnement de l'individu dans la résolution d'un problème qui lui est propre, à l'éducation en orientation aux visées plus larges susceptibles de s'inscrire dans une logique de "formation tout au long de la vie", la question de la place et du rôle de l'orientation bénéficie aujourd'hui d'une actualité opportune au sein de l'Éducation nationale.

La scolarisation au lycée professionnel peut ouvrir sur l'examen de l'ensemble des variables qui déterminent le fonctionnement des établissements, leur force et leur faiblesse, leur capacité à accomplir leur mission de service public d'éducation. D'autres regards ont été portés par l'inspection générale notamment sur certains de ces aspects : l'affectation¹⁰, le PPCP¹¹... Si les rapporteurs se sont surtout attachés à l'examen des conditions de définition de l'offre de formation au lycée professionnel et de son utilisation dans les académies, ils ont relevé ici ou là des traits forts du fonctionnement (ou dysfonctionnement) des établissements, susceptibles de motiver une action corrective indispensable.

L'analyse restituée dans ce rapport est principalement basée sur l'écoute des acteurs et l'étude de leurs discours, l'examen de données académiques et nationales, l'observation des lieux d'information et d'enseignement. L'étude est modérément numérique dès lors que d'autres travaux et indicateurs fournissent les éléments utiles à l'analyse et à la décision. Le propos ne revendique aucune préoccupation d'exhaustivité ou d'impartialité, pas plus qu'il ne pose de jugement sur les politiques développées, les initiatives abouties ou les pratiques dans l'enseignement professionnel.

Pour ces raisons, la présentation retenue s'articule en trois parties distinctes :

- Un exposé des problématiques soulevées par le thème, dans une restriction qui caractérise la question de l'orientation au lycée professionnel, sa place et son rôle dans le paysage éducatif national.
- Un relevé des principaux constats tirés des observations et investigations académiques susceptibles d'étayer des lignes directrices pour l'action.
- Une série de propositions ordonnées destinées à soutenir l'installation de l'orientation vers la voie professionnelle dans une logique de qualité.

Première partie - Les problématiques

1.1. La mission d'orientation de l'Éducation nationale : des attentes ambiguës

L'orientation est une fonction inhérente au système éducatif, voire à toute société développée ou en voie de développement. Elle est une préoccupation que tout nouveau Ministre en charge de l'éducation affiche d'entrée comme prioritaire mais dont il tarde souvent à ouvrir le dossier. C'est qu'il ne s'agit pas de la dimension la plus simple du fonctionnement de notre École. Sa problématique est sous-tendue par des enjeux parfois contradictoires, son histoire est fortement liée à l'évolution technique, économique et sociale de notre société, ses effets sont à la fois individuels et collectifs, son organisation et sa mise en oeuvre au sein de notre système se sont complexifiées non seulement avec l'évolution des métiers et du marché de l'emploi, mais aussi par la multiplication des partenaires et des instances concernées.

L'une des principales ambiguïtés de l'orientation réside dans le fait que contrairement à l'enseignement disciplinaire, l'essentiel de ses acquis et incitations est, pour l'heure, extérieur à l'École et l'une des difficultés dans le fait que chacun, chaque acteur économique s'est construit sa propre conception de l'orientation, de ses objectifs et de ses méthodes.

Orienter aujourd'hui, c'est donner à apprendre la conduite sans visibilité, l'acceptation de l'incertitude de l'avenir notamment sur le terrain économique ; comment en effet rendre crédible une démarche tournée vers l'individu (ses potentialités, ses goûts, son projet) sans s'assurer par ailleurs, d'un repérage maîtrisé des perspectives de l'emploi ? La crédibilité de l'éducation en orientation suppose que dans le même temps elle permette de faire progresser la rationalité des décisions individuelles et l'usage des dispositifs de formation existants (et, par définition, adaptés aux nécessités de l'emploi).

1.1.1. Une évolution très liée au développement technique, économique et social

La conception de l'orientation a suivi ou accompagné l'évolution technique, économique et sociale de notre pays ainsi que la complexification des systèmes de formation. L'histoire de l'orientation met en évidence le lien étroit entre l'orientation et les aspects sociaux et économiques mais aussi avec les choix politiques. Par ailleurs la légitimité de la fonction orientation au sein du système éducatif, relativement récente eu égard à l'histoire de l'École, reste encore en partie contestée.

Naissance de l'orientation

L'orientation, professionnelle à ses débuts, est née en dehors de l'instruction publique et la fonction orientation ne s'est véritablement ancrée au sein de l'école qu'à l'occasion de la nécessité de relever deux défis : le redressement économique après la seconde guerre mondiale exigeant la rationalisation de l'utilisation des potentialités et la nécessaire démocratisation de l'école, l'économie ayant besoin, sous la pression du progrès technique, d'une main d'œuvre plus formée.

Les initiatives en matière d'orientation et d'information sont particulièrement importantes entre les deux guerres, dans les années 20. Les textes fondamentaux organisant les services d'orientation datent de cette époque. Très vite, l'information professionnelle devient un objet de polémique et un enjeu de société, et le débat ne reste pas cantonné à l'interne de l'éducation.

Les besoins sont confirmés après la seconde guerre mondiale et la "Commission de l'orientation et de la documentation professionnelle" est installée en 1947 ; elle rassemble les différents ministères intéressés ainsi que les grandes organisations syndicales de salariés et de professionnels.

Jusqu'à la fin de la première moitié du siècle la structure du travail et des emplois supposait une minorité de cadres et une majorité de travailleurs appliqués aux tâches répétitives demandant des aptitudes bien définies. L'orientation, faussement libérale surtout pour les premiers a, pour les seconds, largement participé à la mise en adéquation des postes et des personnes. Cela a constitué schématiquement la première conception de l'orientation.¹²

Émergence de la massification

Pour relever le défi posé par le développement économique et le progrès technique il fallait élever le niveau général de formation.

La démocratisation du système éducatif devait se traduire par l'élargissement de la base pour construire plus haut : ce fut le début de la massification du second degré, en collège d'abord, puis en lycée et aujourd'hui dans l'enseignement supérieur. C'est ainsi que l'orientation devient scolaire et professionnelle dès le début des années soixante, y compris dans les secteurs historiquement hostiles aux formations scolarisées¹³. Mais cette massification s'est réalisée dans un ensemble de contraintes de moyens lié à une forme de planification et à la mise en place d'une régulation des flux. En même temps, la fonction orientation s'est ancrée dans l'École et ce, d'autant plus facilement que, le plein emploi régnant, l'entreprise assurait sans problème¹⁴ l'adaptation à l'emploi.

Avec l'apparition du chômage les difficultés d'insertion des jeunes ont acquis un caractère dramatique, il a donc été nécessaire de traiter ce problème nouveau. Dans un premier temps, il le fut avec les structures existantes, seules ont été diversifiées les formations servant de transition entre l'école et l'insertion dans un premier emploi stable. Avec la persistance et l'aggravation des problèmes d'emploi, la fonction orientation a alors changé de nature, en s'adjoignant la dimension insertion. L'École ne fut que partiellement intéressée ou associée à cette mutation, la fonction s'est alors développée en dehors d'elle avec la création des PAIO ou des missions locales pour ne citer que les principales structures.

Apparition de l'éducation à l'orientation

Cependant l'École a continué à assumer la fonction "orientation scolaire" et, compte tenu de l'évolution de l'environnement, des besoins exprimés par la nation et le public, a progressivement adopté l'approche éducative de l'orientation avec la dissémination du concept "d'éducation à l'orientation" précisé dans sa forme et son contenu par les circulaires de 1996 qui ne concernent d'ailleurs pas les lycées professionnels.

Ces textes définissent l'orientation comme le résultat de l'interaction entre trois systèmes de représentations : la représentation de soi, la représentation des systèmes de formation et la représentation de l'univers socio-économique ; ils constituent l'aboutissement et la formalisation d'une conception éducative de l'orientation dont on retrouve l'émergence dans les écrits des chercheurs dès les années 1950¹⁵. Tout en insistant sur l'intérêt de cette conception et sans entrer plus avant dans les débats entre spécialistes, rappelons que le consensus est loin d'être réel sur ses finalités sociales ou éthiques ; en effet, si les écrits sont nombreux pour inscrire comme finalités le développement personnel de l'individu et l'intégration sociale, le développement de la flexibilité des travailleurs et la répartition des élèves en fonction des filières de formation existantes sont aussi souvent citées et contestées.

L'orientation vers le lycée professionnel est un point focal pour l'analyse de la liaison collège-lycée et peut-être plus globalement pour l'analyse du fonctionnement de l'institution. On y trouve réuni tout ce qui caractérise la problématique d'une démarche à visée éducative mais qui touche au plus près l'élève dans sa personnalité (de collégien et de jeune citoyen).

1.1.2. Un enjeu de société dont le monopole reste disputé à l'Éducation nationale

La formalisation de la préoccupation d'orientation s'est traduite dans les faits par la création et le développement des structures chargées de l'information et de l'orientation.

Parallèlement, depuis maintenant quinze ans, la fonction orientation a connu un remarquable développement en dehors du système éducatif

Durant cette période, le nombre de professionnels de l'orientation est passé de 5 000 à 9 000. Mais cette progression n'a pas concerné L'Éducation nationale. L'institution qui avait su s'approprier la fonction orientation pour accompagner la massification du second degré, n'a pas su, n'a pas pu ou n'a pas voulu en imaginer la poursuite vers la prise en charge globale.

1.1.3. Une problématique soutenue par des enjeux parfois contradictoires

Que peut-on attendre de l'orientation ?

- qu'elle favorise le développement personnel de l'élève ?
- qu'elle contribue à préparer son insertion sociale et professionnelle ?
- qu'elle facilite une répartition harmonieuse des élèves dans les filières de formation disponibles ?
- qu'elle participe au développement de la "flexibilité" (ou de "l'adaptabilité") des futurs travailleurs ?
- qu'elle fournisse à tous les élèves et à leur famille les repères qui permettent de bien utiliser le système éducatif ?

L'organisation des réponses aux problèmes d'orientation, dans leur complexité, ainsi que leur mise en œuvre, est sous-tendue par les enjeux qui animent les différents acteurs. En simplifiant, on peut en distinguer trois catégories : les enjeux collectifs, les enjeux individuels, les enjeux des enseignants.

1.1.3.1. Les enjeux collectifs

Pour certains, l'intérêt de la société est que l'appareil de formation puisse soutenir le développement et la croissance des entreprises en leur fournissant le personnel qualifié, adapté à leurs besoins immédiats et capable d'évoluer en fonction des fluctuations de l'emploi dans l'espace et le temps.

Cette interprétation d'un objectif qui subordonne l'individu à une certaine conception politique et sociale de la société a pu être parfois quantifiée à des niveaux très fins de qualification et de secteurs professionnels, sans pour autant d'ailleurs que soit établie une gestion des flux subséquente.

Mais l'effacement progressif du modèle salarial classique remet en cause le principe de mobilité ascendante et le respect d'une certaine égalité des chances. "Le temps de l'égalité des parcours, qui garantissait aux individus également dotés (venant du même milieu social et ayant les mêmes résultats en fin de scolarité) le même type de carrière salariale, est donc révolu... Les inégalités dynamiques, autrefois transitoires, s'inscrivent de façon quasi irréversible dans le passé de chacun, bouleversant à chaque instant, mais de façon aléatoire, les conditions initiales qui lui permettent d'affronter l'avenir."¹⁶

L'évolution économique ne permet plus aujourd'hui de répondre de manière significative, ni au plan quantitatif ni au plan qualitatif. Il n'existe plus de lien automatique entre croissance et création d'emplois, le phénomène est patent dans le secteur secondaire et la tertiarisation de l'économie correspond davantage à la généralisation de la relation de services dans les fonctions traditionnelles qu'à l'émergence de nouveaux métiers. Mais l'effet sur l'emploi est d'abord dans la "réorganisation du tissu productif autour des lieux de production de compétence et de traitement de l'information et non plus à partir de la production des biens... Elle [la tertiarisation] valorise par conséquent la qualification et la compétence, et dévalorise le travail non qualifié..."¹⁷ L'externalisation, l'impact des technologies de l'information et de la communication, l'ouverture européenne et mondiale... complexifient l'élaboration d'études prévisionnelles utiles pour l'appareil de formation. Et ceci d'autant plus que sa sphère de références est essentiellement régionale lorsqu'il s'agit de travailler à l'évolution de l'offre de formation dans la voie professionnelle.

Aussi les objectifs proposés sont-ils devenus beaucoup plus globaux : l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, avec l'idée que la croissance des effectifs devrait concerner essentiellement le baccalauréat professionnel et, pour responsabiliser l'École face à la grande difficulté scolaire, l'accès pour tous au niveau minimum du CAP, du BEP¹⁸ ou en classe de seconde.

Ces objectifs quantifiés sont-ils des objectifs pour l'orientation ?

Tout d'abord, même s'ils n'ont pas été atteints, des progrès spectaculaires ont été accomplis au cours de la dernière décennie : "plus des deux tiers des élèves accèdent désormais au terme de l'enseignement secondaire (contre 56% en 1990 et 34% en 1980). Dans le même temps, la proportion de sortants sans qualification est descendue en-deçà de 10% mais stagne actuellement aux environs de 8% et concerne chaque année de l'ordre de 60 000 jeunes."¹⁹

Ces grandes indications se sont imposées et ont redonné une ambition salubre à l'École, elles ont servi (et servent encore, avec des nuances et des interprétations diverses) à étayer les politiques académiques en inspirant notamment l'adaptation progressive de la carte des formations.²⁰ Cette question fondamentale sera réexaminée plus avant en analysant les déterminants des politiques académiques en matière d'adaptation de l'offre de formation.

Aujourd'hui, une autre lecture semble l'emporter qui consacre une interprétation nuancée de l'objectif. Elle prend appui sur des arguments qu'alimentent la persistance d'emplois de niveau V dans le domaine de la production et leur fort développement dans le secteur des services (commerce et services aux particuliers et aux entreprises)²¹. Elle emprunte également aux plaidoyers de certains sur la préservation de "l'équilibre social" qui s'exprime ainsi : "conduire les quatre cinquièmes d'une génération jusqu'au niveau du bac, c'est automatiquement dévaloriser le cinquième restant, et ceci, quelles que soient les compétences intrinsèques de ce cinquième ; le déséquilibre est trop grand, et l'on risque de créer un sentiment d'échec, à tout le moins d'exclusion, difficile à supporter individuellement, mais difficile aussi à gérer collectivement : dans un pays où c'est déjà particulièrement délicat, la revalorisation d'un certain nombre d'emplois et d'activités et l'intégration de jeunes issus de couches populaires deviendront impossibles. A partir du moment où les besoins existent... la structure deux tiers/un tiers, ou 70%/30%, est à cet égard beaucoup plus satisfaisante."²²

À cette vision normative qui semble être plus ou moins l'objet d'un "consensus mou", est opposable la revendication de donner à chacun les moyens d'une éducation générale (éventuellement par des voies différentes, dès lors que celles-ci intègrent véritablement la complexification croissante du rapport de l'individu à l'école : du fait de son appartenance culturelle, de son espace de vie, de sa propre histoire socio-scolaire, de ses motivations...) ainsi que la possibilité d'acquérir une qualification puis une requalification au gré des accidents

de parcours ou du désir de mobilité sociale. La reconnaissance qui prend corps en faveur de l'éducation et la formation tout au long de la vie s'inscrit pleinement dans cette perspective.

1.1.3.2. Les enjeux individuels

L'augmentation de la demande sociale d'éducation est d'abord la résultante des attentes individuelles. Le développement rapide des classes moyennes dans la première partie de cette seconde moitié de siècle s'est accompagné d'une forte demande d'éducation et de formation considérées, à juste titre, comme éléments essentiels de l'ascension sociale. L'arrêt brutal de la croissance au milieu des années soixante dix n'a pas changé les attitudes mais les a, au contraire, fortement renforcées. Le fait que la demande sociale d'éducation ait largement dépassé les objectifs de progression prévus, traduit bien ce phénomène. L'émergence d'un véritable marché éducatif en est une autre manifestation.

La construction identitaire et l'insertion professionnelle

La persistance d'un chômage qui touche encore fortement les jeunes générations²³ occulte partiellement le fait que le choix d'un métier, d'une orientation est fortement lié à la construction identitaire. Il s'agit là d'un aspect essentiel pour comprendre ce qui peut parfois conduire des adolescents à s'exclure s'ils ont le sentiment que pour eux "les jeux sont faits". Sans entrer dans l'analyse des mécanismes complexes de "la connaissance de soi", des représentations professionnelles, des identifications et des comportements de rationalisation largement mis en évidence par les chercheurs, on peut admettre que cette quête d'identité permet d'expliquer pourquoi les réorientations et certaines orientations sont si difficilement vécues, même lorsqu'elles sont présentées comme (et qu'elles s'avèrent être effectivement) des solutions "réalistes" ou "raisonnables". Il y a derrière toute décision d'orientation un risque de "castration identitaire" qui touche le jeune mais aussi sa famille. Cette quête d'identité et tous les mécanismes de défense et de rationalisation qui l'accompagnent justifient également que l'accompagnement en matière d'orientation, de projet et de développement personnels ne s'arrête pas à la porte du lycée professionnel comme cela reste encore trop souvent le cas.

En matière d'orientation vers le lycée professionnel : "... la première difficulté éprouvée dans la rencontre éducative est en effet la précocité des premiers choix décisifs des itinéraires d'orientation et le paradoxe de devoir attendre des sujets les plus démunis scolairement et socialement, plus que des autres qui peuvent différer leurs choix, une intention claire et précise, autonome, réfléchie et réaliste."²⁴

La difficulté de tracer des perspectives pour l'avenir, les incertitudes sur les évolutions de l'emploi (en quantité et en qualité) ont renforcé l'angoisse des familles. La compétition entre les jeunes est de plus en plus rude, la période d'insertion s'est allongée ; le fait que les jeunes aient intégré plus vite que leurs parents les nouvelles données du fonctionnement du marché du travail ne change rien, chacun sait et vérifie, malgré certains discours contraires, que le diplôme reste encore le meilleur rempart contre le chômage.²⁵

Les intentions d'orientation : rationalité scolaire contre rationalité psychologique

Au collège, le système d'orientation actuel repose sur une réalité "scandée d'échéances... auxquelles la mise en scène institutionnelle donne une allure de rituel initiatique qui différencie les individus d'une classe d'âge, dans des parcours de formation inégalement valorisés, bien plus qu'elle ne les rassemble. Tout autant que des projets, les adolescents doivent donc élaborer des renoncements, plus ou moins dramatiques mais qui retentissent probablement sur leur développement."²⁶

L'injonction au projet, assumée par l'institution, contraint l'adolescent à articuler deux logiques qui peuvent se révéler incompatibles : celle de ses préférences professionnelles et celle, probabiliste, centrée sur l'orientation scolaire. "Et au jeu gratuit de l'enfance, succède la

préoccupation sérieuse du futur adulte".²⁷ Le poids de la contrainte scolaire peut se révéler si lourd qu'il rende les motivations professionnelles résiduelles ou même les fasse disparaître.

Comment appréhender la légitimité du choix d'un parcours, dont la décision ouvre sur des perspectives aussi institutionnellement différenciées ? Le primat de la performance scolaire comme instrument d'aide à la décision d'orientation est-il légitime ?

Dans ce contexte, les jeunes et leurs familles cherchent à retarder le plus possible les choix décisifs et tendent à se "réfugier" dans la poursuite d'études générales, plus exigeantes et plus prometteuses socialement. Les familles ne veulent plus se laisser imposer des solutions par d'autres au nom d'une rationalité qui leur échappe. Ce changement d'attitude se traduit de différentes manières :

- par la revendication du pouvoir de décision,
- par l'enfermement dans l'exercice de leur droit au détriment d'un véritable dialogue et pouvant prendre des formes avancées jusqu'au juridisme,
- par l'élaboration de stratégies plus ou moins apparentes pour contourner la réglementation,
- par une demande accrue de transparence du fonctionnement et de résultats de l'institution que l'on a pu retrouver dans les revendications des lycéens.

Cependant, au cours du dialogue entre la famille et l'institution, les discordances se réduisent presque toujours dans le même sens : l'acceptation d'une révision à la baisse des ambitions initiales. L'objectif est de ne pas en rester à cette représentation du processus car les parcours par le lycée professionnel peuvent recouvrer, en partie ces préoccupations : les promesses de poursuites d'études après le baccalauréat professionnel (ou après le baccalauréat technologique atteint via la classe d'adaptation), le choix des formations "généralistes" des filières des services (en particulier par les filles).

1.1.3.3. Les enjeux des enseignants du collège

La prééminence des critères scolaires dans les processus décisionnels en matière d'orientation et d'affectation, traduit l'affirmation de la vocation essentiellement disciplinaire de l'école. C'est le point de vue dominant des enseignants, notamment au collège, qui s'exprime au travers de la maîtrise sourcilieuse d'un système d'évaluation sur lequel repose la prescription d'orientation. Le fondement de l'argumentation est la préservation du "niveau" disciplinaire, dans un dispositif local, généralement strictement "micro-personnel"²⁸ et qui ignore le plus souvent les dispositifs d'évaluation externes²⁹. Les critères, définis par chaque enseignant, sur les valeurs disciplinaires qu'il a pu faire siennes permettent-ils d'alimenter un "système d'information" valide pour fonder une prescription d'orientation, souvent déterminante pour l'avenir de l'élève ?

Au nom de la préservation de la liberté éducative, l'évaluation et la notation restent l'initiative et la responsabilité strictes de l'enseignant dans sa classe. Les lieux de comparaison, de confrontation, de contrôle n'existent pas ou peu. Les conseils de classe, dans la diversité de leur conception, de leur organisation et de leur conduite sont-ils les instances adaptées pour cela ?

En matière d'orientation, l'une des références principales de l'enseignant est sa représentation du parcours possible prêté à l'élève, souvent rapportée à la sienne propre, dans une interprétation où les résultats scolaires sont primordiaux. Or il est évident que la culture de l'enseignement professionnel, ses fondamentaux, ses motivations, ses réalités... sont largement ignorés des enseignants du collège. Ils peuvent en donner une vue de principe, fondée sur une

opinion plutôt que sur une connaissance étayée, mais l'essentiel de leurs valeurs converge vers une lecture non rationalisée du potentiel éducatif du lycée professionnel.

Pour l'enseignant du collège, le parcours scolaire normal se poursuit au lycée. C'est un modèle de référence actif dans son discours, ses pratiques et critères d'évaluation, ses implicites.

L'examen rapide des enjeux ne doit pas masquer la grande complexité du fonctionnement de l'orientation ni la diversité des mécanismes sociaux, affectifs, psychologiques mis en jeu, il permet de proposer une double conclusion provisoire :

- L'orientation ne saurait être réduite aux seules procédures préparatoires et aux décisions ; c'est en réalité un processus complexe qui met en œuvre trois composantes essentielles : l'offre de formation, la culture des acteurs, les actions spécifiques permettant d'aboutir aux décisions.
- Le système d'orientation est un compromis entre les demandes des différents groupes qui sont porteurs d'enjeux différents et parmi lesquels seuls les élèves ne sont pas véritablement organisés.

1.1.4. Retour sur les finalités de l'orientation vers l'enseignement professionnel

L'accès en lycée professionnel se fait à différents niveaux et selon des procédures parfois différentes notamment dans la manière dont se prépare la décision d'orientation. La préparation de l'orientation, l'éducation à l'orientation ne sont ni proposées ni ressenties de la même manière.

1.1.4.1. Une procédure d'orientation généraliste

Pour les élèves des classes de troisième, la procédure définie par les textes de 1973 pour les différents paliers d'orientation, instaure une véritable préparation qui, sans être alors assimilable à l'éducation à l'orientation, introduisait la notion « de choix en toute connaissance de cause » ce qui supposait une information d'abord générale puis de plus en plus adaptée (individualisée) à chacun en fonction de ses intérêts et de la connaissance qu'il a de lui-même.

Malgré quelques modifications, les étapes de la procédure sont restées, aujourd'hui, globalement identiques pour les paliers d'orientation : après une période d'information générale les élèves et leurs familles sollicités par l'établissement expriment des intentions provisoires d'orientation, point de départ du dialogue avec l'équipe éducative. Le conseil de classe du second trimestre examine ces intentions, formule un premier avis non définitif par définition, assorti de conseils. Au milieu du troisième trimestre après avoir ou non prolongé le dialogue, la famille et l'élève formulent des vœux définitifs qui seront examinés par le conseil de classe pour aboutir à une proposition d'orientation. Si il y a accord entre les vœux et la proposition celle-ci devient décision ; en cas de désaccord, une autre période de dialogue peut s'instaurer, une possibilité d'appel existe en cas de désaccord persistant. Les chefs d'établissement usent rarement du pouvoir de décision que les textes leur confèrent pour aller contre la proposition d'orientation du conseil de classe.

1.1.4.2. Les aléas de l'affectation

De fait, la décision d'orientation apparaît comme un ajustement entre la demande et la proposition de l'institution représentée par l'équipe éducative.

A cela, s'ajoutent les modalités d'affectation qui, à nouveau, pénalisent fortement les futurs élèves de l'enseignement professionnel. L'affectation relève, rappelons-le, de la pleine responsabilité de l'Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation.

Dans la quasi totalité des cas les élèves admis en seconde de détermination sont affectés dans l'établissement de leur premier vœu et obtiennent les options choisies. Les futurs élèves de lycée professionnel sont placés dans de toutes autres conditions : en premier lieu, ils n'ont pas de représentation réaliste et concrète des formations auxquelles ils se destinent par le fait même que les adultes qui les ont accompagnés dans l'évolution de leur choix les connaissent souvent très peu. Les apports des spécialistes qui ne sont que des informations de "seconde main" ne suffisent pas à compenser ces insuffisances. Par ailleurs, le résultat de l'affectation, beaucoup plus incertain quant à l'établissement et à la spécialité, place ces élèves qui sont souvent parmi ceux qui rencontrent le plus de difficultés dans une situation plus anxiogène, favorisant les attitudes de rejet voire d'abandon.

1.2. De l'École vers le monde du travail : l'orientation et le diplôme

Apparue à la fin des années cinquante, la notion moderne d'orientation scolaire (scolaire et professionnelle) a d'abord été entendue comme la mise en relation d'un profil (proche du relevé "des aptitudes morales, physiques et intellectuelles" du sujet³⁰ et d'un métier (voire d'un poste de travail) relevant d'un cursus de formation défini.

Ce modèle que l'on a pu qualifier de "déterministe" a heureusement évolué vers une conception plus ouverte, basée sur une responsabilisation forte de l'élève. Cette évolution est très perceptible à travers les rédactions successives des textes réglementaires :

- 1985 : "il devient nécessaire de préparer les élèves à faire des choix responsables et autonomes"
- 1989 : "les élèves élaborent leur projet d'orientation en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités"
- 1990 : "l'orientation est le résultat d'un processus continu d'élaboration de son projet que l'élève mène au collège, puis au lycée... Nul ne peut décider à sa place."
- 1994 : "la préparation de l'orientation devient une mission à part entière de l'école. Elle trouve sa place dans les horaires dès la classe de cinquième."
- 1995 : Éducation à l'orientation : 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 : d'abord par l'élève lui-même qui devient progressivement l'acteur principal de son orientation, mais aussi par sa famille, par l'action éducative des enseignants, des personnels d'éducation et de documentation, des partenaires du monde socio-économique, par le conseiller d'orientation psychologue.

Quatre présupposés contemporains justifieraient assez précisément cette évolution :

- la valorisation d'une conception de l'individu comme sujet autonome³¹, libre de son destin et capable d'assumer des choix où "le commandement fondamental pourrait s'exprimer ainsi : construis-toi toi-même"³² ;
- l'évolution rapide des métiers et des fonctions professionnelles dans un contexte économique et social qu'il est de plus en plus difficile d'appréhender ;
- la place de l'École et les attentes qui s'y rattachent, au-delà même de l'éducation : positionnement dans le système scolaire lui-même, socialisation, promotion, lutte contre les inégalités...

- le basculement des valeurs liées à l'organisation du travail : hier, du "tour de main" au "travail en miettes" et, aujourd'hui, de l'automatisation vers le *knowledge management*, déplacement des compétences sur le terrain du relationnel, de l'interaction avec les autres acteurs de l'organisation.

Ainsi, "l'éducation en orientation" prend-elle du champ par rapport au "conseil en orientation". L'une "vise à permettre à l'individu de se construire un cadre représentatif adéquat pour faire face aux transitions scolaires, professionnelles mais aussi personnelles..."³³, tandis que l'autre s'applique à aider l'individu dans sa quête d'itinéraires de formation et à le soutenir dans ses choix.

1.2.1. L'orientation pour l'insertion

Au sein de l'institution scolaire française, "l'éducation en orientation" est d'abord perçue comme une "éducation à l'orientation scolaire", c'est à dire essentiellement, comme un accompagnement au choix d'une filière de formation. Si l'on s'en rapporte au vécu des "orientés" au lycée professionnel, il s'agit le plus souvent de les conduire à accepter les propositions (les prescriptions ?) d'orientation scolaire de leurs enseignants. C'est certainement pour cela que selon la formule de F. Dubet, "Pour les élèves, le mot orientation n'est pas ambigu, il est négatif"³⁴

En 1957, Antoine Léon, chercheur à l'INETOP publie un traité de "Psychopédagogie de l'orientation professionnelle" qui s'inscrit en rupture avec la culture établie et suggère de "faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier de manière plus réfléchie, plus motivée."³⁵ Cette proposition qui, d'une certaine manière, place, avant la lettre, "l'élève au centre du système éducatif" est cependant prolongée par la revendication d'un objectif, plus discutable³⁶ "permettre à l'élève de répondre de manière plus adaptée aux problèmes que pose la répartition des apprentis dans un établissement de formation professionnelle." Autrement dit, il s'agit d'amener les élèves à "choisir par eux-mêmes des filières de formation que spontanément ils rejetaient"³⁷.

Cette conception de l'orientation ne serait-elle pas toujours d'actualité ?

En direction de l'élève ("au centre du système éducatif"), bénéficiaire de la prestation, le projet porte sur le développement de compétences générales considérées comme pertinentes pour s'orienter "tout au long de la vie", qu'il s'agisse de la connaissance de soi, de ses possibles (en développement...) et de l'information sur les cibles et les itinéraires.

Dans cette acception de l'éducation en orientation, les paramètres clés sont les goûts, l'intérêt, les valeurs, les aptitudes, les résultats scolaires³⁸... Au plus haut niveau de l'expression des attentes, on peut parler "d'éducation au choix" ou encore plus concrètement de "formation à la prise de décision". Il s'agit d'être aidé dans la construction de modes de prise de décision "réfléchis" (par rapport à des modes dits "spontanés") sur des échelles de temps (scolaires, sociales, culturelles, professionnelles...) nouvelles*.

L'articulation orientation-insertion (orientation – monde du travail) est un postulat qui tient aux motivations essentielles de l'éducation en orientation. Or, dans le système éducatif français, l'orientation est essentiellement et fondamentalement scolaire. De plus, tout se passe aujourd'hui comme si, dès lors que l'élève est entré au lycée professionnel, ses besoins dans le domaine de l'orientation sont complètement et définitivement satisfaits. Les élèves pour qui la construction de leur avenir professionnel demande le plus d'effort, le plus d'attention, le plus d'assistance sont relativement moins accompagnés que les autres.

* Si en France, les interventions sont généralement concentrées sur des moments-clé de la scolarité, certaines études, notamment anglo-saxonnes, font valoir la nécessité d'approcher l'orientation comme un processus continu, "tout au long de la vie".

1.2.2. L'orientation par l'offre de formation

Elle repose sur le principe de l'adéquation des formations (générales et professionnelles) aux besoins sociaux et économiques. Elle suppose la confirmation d'une juste relation entre la configuration de l'offre de formation, au niveau de l'académie, du département, du bassin... et les besoins sociaux et économiques là où leur expression est pertinente, du point de vue de l'insertion. Elle implique une adaptation éclairée, responsable et rigoureuse de l'offre aux besoins en termes d'emplois et de qualifications.

1.2.2.1. Les variables de l'offre de formation

La composition de l'offre de formation, nationale dans sa conception, et, principalement d'initiative académique et régionale pour son déploiement, postule la résolution harmonieuse d'un ~~no~~id de complexités croisées :

- la maîtrise de l'opportunité de la création de nouveaux diplômes, de l'adaptation de diplômes anciens, de l'ajustement des contenus de formation associés, en concertation avec les partenaires socio-économiques et dans une juste appréciation des besoins économiques nationaux ;
- la maîtrise de la carte académique des formations à partir d'objectifs d'aménagement du territoire, de pertinence économique et sociale, de gestion des ressources humaines, immobilières et matérielles, d'intégration de l'offre de formation hors Éducation nationale ;
- la maîtrise des flux d'élèves engagés aux différents niveaux du dispositif d'éducation et de formation dans une acception qui place les objectifs de fluidité, de souplesse, d'adaptation et de préservation de l'exigence en première place.

1.2.2.2. La pertinence de l'offre de formation

Cette question capitale qui préoccupe tous les acteurs internes et externes du système éducatif est abordée aujourd'hui alors que depuis trente années, le marché du travail est caractérisé par une situation quasi généralisée d'excédent de demandes par rapport au nombre d'emplois offerts liée au double effet d'une croissance économique faible et d'un faible renouvellement de la population active. Une situation dont l'inversion, incertaine s'agissant de la croissance économique, est attendue avec assurance dans les cinq à dix ans, du fait de la démographie.

Le retour à une situation de plein-emploi et ses conséquences intéressent directement le système éducatif et notamment les structures dédiées à l'orientation et à l'enseignement professionnel. L'anticipation des évolutions en termes de métiers, de qualifications, de flux relèvent d'abord d'entités nationales, des organismes spécialisés dans les études et l'information prospective et statistique. La mise en diplôme et la définition référentielle de la formation par la DESCO, en relation avec ses partenaires institutionnels au sein des CPC, sont soumises à des calendriers souvent bien éloignés des échelles de temps qu'imposent une réflexion structurelle effective.

La mise en œuvre d'une veille informationnelle systématique, organisée et maîtrisable dans le cadre temporel de gestion qui est celui de l'Éducation nationale, s'impose pour inspirer un programme cohérent d'ajustement des diplômes existants et de création de nouveaux diplômes ; mais aussi pour nourrir les dispositifs de conseil en orientation. Les évolutions tendancielles du positionnement de certains métiers vis à vis des secteurs traditionnels (primaire, secondaire, tertiaire), questionnent l'organisation actuelle des CPC et le rôle des chefs de projet. L'obligation de dégager les moyens d'une meilleure maîtrise de l'anticipation des évolutions de

l'emploi et de la définition de l'offre de formation ne concerne bien évidemment pas seulement le niveau national, mais également le cadre régional et le cadre local.

Au niveau de la région, échelon stratégique depuis les lois de décentralisation, les politiques nationales et locales se rencontrent, se conjuguent, parfois s'ignorent ou s'opposent, notamment sur les questions de formation professionnelle, d'apprentissage, d'insertion... Le cadre actuel des plans régionaux de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ) pourrait constituer une référence adaptée au guidage de l'action de tous acteurs de l'orientation.

1.2.3. L'orientation vers le diplôme

La question du diplôme est devenue un point de focalisation d'un débat sur les finalités de la formation et la relation emploi-formation que la conjoncture rend plus acéré. En France particulièrement, où le diplôme détermine fortement le positionnement social, la question de la place spécifique des diplômes est aujourd'hui posée.

1.2.3.1. Diplôme et emploi

"Tant que par le diplôme on a un emploi correspondant à la qualification obtenue, un des sens de l'acquisition du savoir et de son inscription dans un programme est clair : le savoir est indispensable à l'obtention du diplôme et donc à une insertion satisfaisante".³⁹ Vincent Guillon cite l'étude de Caillaud et Dubernet⁴⁰ qui rappellent les trois éléments caractéristiques du diplôme :

- "la présence d'un certificateur officiel,
- la sanction d'une formation,
- et les droits et privilèges conférés..."

Le diplôme n'est pas que la sanction d'un cursus ou de l'acquisition de savoirs (la certification des connaissances), il atteste en même temps des caractéristiques culturelles, des valeurs, des principes, des savoir-faire individuels et collectifs... que l'école de la république apporte dans les formations préparatoires à travers la variété des champs professionnels sur lesquels les diplômes sont fondés.

On prête à l'Éducation nationale des difficultés à intégrer les demandes de développement des compétences qui seraient le support adapté à l'évolution et à la valorisation des potentialités des salariés dans le monde du travail. Cette critique récurrente, nourrit la demande patronale d'intervention dans la "certification des compétences".

C'est une critique d'un autre âge. Celui où les examens, qui sous tendent les diplômes professionnels, n'étaient pas définis en termes de référentiels de certification analysant "savoir-faire, conditions de réalisation, critères d'évaluation", celui où la formation, définie à partir d'un référentiel des activités professionnelles ne décrivait pas, fonction par fonction, le détail des "tâches", des "conditions d'exercice" et des "résultats attendus". L'acuité de ces spécifications, qui sont aujourd'hui constitutives des référentiels rénovés, tient pour l'essentiel à la qualité et à la richesse des dialogues entre professionnels de l'éducation et professionnels du secteur concerné qui alimentent les travaux de conception de diplômes au sein des CPC. Dans l'ordre des diplômes professionnels, on est loin en effet de la stricte certification des connaissances. La composition des critères d'évaluation permet de considérer une approche délibérément orientée "métier" qui convoque à l'évaluation, des capacités cultivées dans toutes les dimensions du cursus.

Enfin, en intégrant des modalités d'évaluation différenciées : contrôle en cours de formation, épreuves pratiques, épreuves orales, validation des acquis professionnels, l'enseignement professionnel a accompli un gros travail de rénovation et d'accréditation du diplôme vis à vis de l'emploi.

1.2.3.2. Diplôme et insertion professionnelle

Plus encore, les évolutions les plus récentes en matière de "relations de services", qu'il s'agisse de l'intérêt récent porté aux services autour des produits (ou autour des services) qui puise sa source dans les transformations actuelles de l'économie et des modes de concurrence ou de la prise en compte du rôle des TIC dans les procédures métiers, sont progressivement intégrées dans les diplômes rénovés ou dans les nouveaux diplômes⁴¹.

Pour autant, tous les diplômes aujourd'hui préparés par le lycée professionnel ne sont pas des instruments d'insertion sur le marché de l'emploi. Certains l'ont été mais ne le sont plus, du fait de l'évolution du niveau des qualifications dans le secteur concerné, du fait de la relation spécifique que la profession entretient avec l'apprentissage par exemple, ou encore du fait du déplacement des spécialités... Les motivations qui poussent à la préservation du diplôme et au maintien de certains dispositifs de formation sont multiples et souvent sensibles. L'organisation et la prise en charge de la reconversion des personnels enseignants, de la reconfiguration des espaces de formation et de leur équipement sont évidemment indispensables pour préparer ou accompagner l'adaptation de l'offre. La programmation de ces décisions, l'accompagnement de leur mise en œuvre, l'interdépendance entre les partenaires au projet impliquent une mobilisation de volonté, d'énergie, et de compétences que le système éducatif n'est pas partout en mesure de garantir.

1.2.3.3. Le BEP : un diplôme menacé

La question est beaucoup plus difficile à appréhender lorsqu'il s'agit de diplômes et de formation dont la finalité d'usage n'est pas (ou n'est plus) l'insertion directe vers l'emploi, mais une étape intermédiaire, vers d'autres voies de spécialités. Cette situation, qui est celle des formations préparatoires à certains BEP du secteur des services, accrédite l'idée que l'on puisse offrir au lycée professionnel un parcours scolaire dont l'issue, en terme d'insertion probable, est supérieure à deux années.

C'est certainement dans la logique de l'interrogation précédente, qu'il faut analyser les implications de l'expérience en cours relative au "bac pro en trois ans". D'une motivation qui n'est pas illégitime, offrir le même cadre temporel pour accéder au baccalauréat, quelle que soit la voie qui y conduise, et, par conséquent, à "dépénaliser" l'accès au baccalauréat professionnel on risque de discréditer le BEP comme diplôme intermédiaire (le diplôme des plus lents), voire de le faire disparaître. Le CAP en 2 ans, tout récemment rénové, resterait alors le diplôme de référence pour le niveau V.

Or, pour un certain nombre de spécialités, y compris dans le secteur des services, le BEP est un bon passeport pour l'emploi. Il sanctionne des acquisitions, en général plus larges que le CAP (moins pointues) et constitue une base valide pour l'acquisition ultérieure de formations complémentaires. Mais surtout, en tant qu'examen⁴², le BEP matérialise une étape importante dans la scolarité au lycée professionnel : une étape dont la préparation stimule la motivation des élèves, objectivise le travail des enseignants et marque souvent une réussite retrouvée dans le cadre scolaire.

Il est vrai que l'on peut difficilement soutenir aujourd'hui que le BEP (qui comporte 45 spécialités en octobre 2001) est un diplôme national. Les conditions actuelles de son organisation et de son suivi permettent en effet d'en douter. L'administration centrale ne dispose pas de données structurées décrivant les résultats : aucune mesure consolidée au niveau

national ne permet de rendre compte des acquis des élèves du lycée professionnel au travers les différentes épreuves constitutives de cet examen. Si l'on ajoute que cette information est rarement disponible au niveau académique (les résultats sont compilés au niveau départemental) et plus rarement encore exploitée, en particulier dans les disciplines d'enseignement général, on peut s'interroger sur la portée de cet examen dont le pilotage par les résultats est aussi manifestement absent.

1.3. L'éducation en orientation : rôle, place et moyens à redéfinir

Dans le système scolaire français, le projet d'éducation en orientation ouvre sur une double perspective : à court terme, choisir une filière de formation, à long terme, préparer l'élève à faire face aux multiples transitions qu'il aura à connaître tout au long de sa vie, en termes de formation et de carrière. Comme le souligne Jean Guichard, directeur de l'INETOP-CNAM (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle), "L'évolution de l'organisation du travail constitue l'un des facteurs ayant joué un rôle majeur dans le développement des pratiques éducatives en orientation."⁴³ Citant Alain Touraine et Claude Dubar, Jean Guichard précise que l'éducation en orientation s'est développée parallèlement à l'expansion d'un mode d'organisation de la production qualifié de "système technique". Dans ce contexte organisationnel, "Les notions de compétences en situation, de capacité d'adaptation rapide, de prise de responsabilité sont centrales... Or, de telles notions constituent le cœur même de nombreux programmes d'éducation en orientation."⁴⁴

Cette problématique nouvelle pour l'éducation en orientation amène un questionnement essentiel du "modèle de la compétence", qui, comme le note Jean Guichard, renvoie soit à une conception "forte" de l'éducation en orientation : aider les individus à construire leur carrière professionnelle, soit à une conception "faible" : aider les individus à affronter avec leurs moyens propres un parcours de précarité et d'incertitudes qui n'est plus une "carrière" mais un "chaos".

1.3.1. Objectifs pédagogiques et références scientifiques

S'agissant de la finalité de l'éducation en orientation dans l'école d'aujourd'hui, elle demeure dans la perspective formulée par Claude Pair en 1997 : "l'école a à développer et à ancrer la personnalité, à permettre à chaque jeune de se construire une identité, de faire des projets, de créer..."⁴⁵. De l'ampleur des objectifs pédagogiques attachés aux pratiques d'éducation en orientation, il convient sans doute d'en distinguer ceux qui convergent le plus avec les attentes portées à l'enseignement professionnel :

- "le développement d'attitudes générales jugées pertinentes pour s'orienter tout au long de la vie (contrôle interne, motivation à la réussite, sentiment d'efficacité personnelle...)",
- le développement "d'habiletés cognitives générales estimées indispensables pour traiter le problème « faire des choix pour son orientation »."⁴⁶

La complexité de l'évaluation des pratiques éducatives en orientation tient autant à la faiblesse des fondements théoriques auxquels sont associés les programmes éducatifs qu'à la grande variété de leurs objectifs. De la nécessité d'informer sur les métiers et sur les cursus à l'opportunité d'une approche éducative centrée sur les interactions entre personnes et environnement, le projet de l'éducation en orientation demande visiblement à être clarifié, précisé et approfondi. Mais il reste l'assurance que la valorisation de "l'ensemble des qualités de la personne, bien au-delà de ses seules compétences cognitives"⁴⁷ est un enjeu clé pour la reconnaissance de la validité éducative et sociale de l'enseignement professionnel.

1.3.2. L'éducation en orientation dans les structures

Comme le souligne Vincent Guillon, il existe d'autres entrées dans le modèle éducatif actuel pour qui "la prise en compte de la personne [...] est très souvent une préoccupation centrale". C'est le cas par exemple de l'éducation physique et sportive, de l'éducation civique, juridique et sociale, c'est l'une des dimensions recherchées à travers l'organisation et la conduite des TPE (travaux personnels encadrés). "La prise en compte de la personne n'est donc pas le domaine réservé de l'éducation en orientation. C'est de chacun des domaines de la vie des personnes et pas seulement du monde du travail, que viennent des demandes de tisser, ou mieux tracer et même renouveler, les liens qui relient fréquentation scolaire et savoirs d'une part et, d'autre part, vie actuelle et future, culturelle, professionnelle, politique, et peut-être même familiale et personnelle..."⁴⁸

Quel espace pour l'éducation en orientation ?

Le cadre actuel d'intervention des conseillers d'orientation psychologue (COP), leur effectif (4511 directeurs de CIO et COP au 31 janvier 2000⁴⁹) et leurs missions ne permettent pas d'assurer une véritable éducation en orientation. L'absence d'espace éducatif organisé (et suffisant) dans l'emploi du temps des élèves, de repérage faisant l'objet d'une évaluation reconnue pour les activités éducatives liées, l'interdisent de toute façon.

Pour autant, les questions suivantes : "L'éducation en orientation peut-elle être le fait des enseignants ? Les enseignants ont-ils à se situer en position de conseil ? Doivent-ils donner des conseils et avoir une action normative ? [...] Comment éviter les écueils d'une scolarisation rampante aboutissant à la constitution d'une discipline séparée * ?..."⁵⁰ devraient être résolues, en priorité, dans l'ordre de l'enseignement professionnel.

Intégrer les apports des TIC

De même, il est urgent d'évaluer les apports potentiels des technologies de l'information et de la communication au domaine, dans le cadre scolaire, en ce qu'elles permettent d'ouverture vers les systèmes d'informations dédiés aux professions, l'accès aux réseaux spécialisés, l'interaction à distance entre les acteurs des divers univers, l'animation et la gestion en temps-réel d'une documentation en ligne... À l'instar de ce qui est mis en place dans d'autres pays⁵¹, la logique du déploiement de centres de ressources, structurés en réseaux, interagissant dans la logique du Web devrait être privilégiée, à la fois pour alimenter des bases d'expériences à partager (notamment dans la communauté professionnelle des COP) mais aussi pour offrir un véritable service public d'information, d'aide et de conseil à distance aux élèves usagers, à leurs familles et aux enseignants.

1.4. Le lycée professionnel : une structure hors normes

La plupart des références relatives à la place du lycée professionnel dans le paysage éducatif, quels qu'en soient les angles d'approches, s'attachent à en souligner **l'originalité**, consubstantiellement liée à l'histoire de l'enseignement technique français⁵². Mais si l'originalité est une forme de justification de la différence, elle peut alors être revendiquée et portée comme un étendard, elle peut aussi servir à qualifier sobrement ce que certains peuvent ressentir comme une "blessure"^{**}. Tel est bien le cas du lycée professionnel dont le contour a certes évolué depuis sa création en 1976, d'abord comme lycée d'enseignement professionnel

* L'éducation en orientation ne devrait pas être vue comme une "matière" mais comme un référentiel d'habiletés

** Expression entendue lors d'entretiens avec des responsables académiques de l'enseignement professionnel et de l'orientation évoquant le ressenti de certains élèves "orientés" vers le lycée professionnel.

(LEP), puis en 1985 comme lycée professionnel (LP), mais dont l'essentiel, et notamment le positionnement, est demeuré étrangement stable.

Cela ne signifie cependant pas que le projet éducatif du lycée professionnel soit resté inerte. Le développement de diverses formes d'alternance : dès 1978 avec les séquences éducatives en entreprise, puis dans les baccalauréats professionnels et plus tard, à partir de 1992, dans les CAP et BEP, les périodes de formation en milieu professionnel ou périodes de formation en entreprise (PFE), le contrôle en cours de formation en témoignent. De même que l'introduction plus récente du projet pluridisciplinaire à compétence professionnelle (PPCP), de l'éducation civique juridique et sociale (ECJS), des classes à projet artistique et culturel (PAC) contribue à installer la mission éducative du lycée professionnel dans une logique plus ouverte qu'auparavant.

L'émergence du concept de *lycée des métiers*, traduit le développement d'une réflexion, initialisée notamment par le rapport de William Marois⁵³ autour de l'intégration de l'enseignement professionnel, dans une approche de service public véritable, appliquée à la formation initiale et continue, la validation des acquis de l'expérience et la coopération technologique.

"Le lycée des métiers a vocation à être un outil essentiel de la professionnalisation et de l'insertion des jeunes et à devenir un vecteur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie."⁵⁴ Cette problématique devrait, par ailleurs, intégrer explicitement la constitution d'une entité de formation rapprochant la préparation de diplômes du secteur de la production et de diplômes du secteur des services, autour d'un secteur d'activité important (par exemple l'automobile, les technologies de l'information et de la communication...). Il s'agit d'écarter le modèle du "lycée de la coiffure" et d'encourager au contraire le rapprochement de formations complémentaires, valorisant toute synergie entre les formations relevant des sciences et techniques industrielles et les formations relevant de l'Économie et gestion. L'autre enjeu, absolument capital, est la recherche de meilleures conditions au développement de la mixité dans les lycées professionnels.

1.4.1. Le poids de son histoire

Au cours des deux dernières décennies, l'enseignement professionnel et technique a fait l'objet de réformes répétées, des plus fondamentales au plus incantatoires témoignant à chaque étape d'une volonté politique, sans cesse réaffirmée, de promouvoir cet enseignement dans une parité de bon aloi avec l'enseignement général qui reste, en France, le modèle éducatif de référence.

La plupart des travaux portant sur l'histoire⁵⁵ des institutions de l'enseignement professionnel permettent de dégager pourtant les logiques dominantes de l'évolution de cet ordre d'enseignement. Les apports des sociologues, notamment, qui permettent de corriger "la vision unifiante produite par une histoire conventionnelle effectuée à partir des lois, des règlements et des débats politiques"⁵⁶.

Ainsi, certaines études, comme celle réalisée par C. Grignon (1971) inspirée des travaux de P. Bourdieu, consacrent la thèse de l'école reproductrice de la structure sociale ; et plus encore comme le souligne A. Jellab⁵⁷ "soutient que l'enseignement professionnel contribue à la domestication des catégories dominées socialement". La formation professionnelle dispensée dans les CET (collèges d'enseignement technique) ne peut être dissociée de la moralisation qui lui est attachée. Chargés de la formation de médiateurs techniques entre les OS et les cadres ou la maîtrise, les CET par leur organisation disciplinaire, le profil des professeurs d'atelier, sont porteurs de ces fonctions d'inculcation, de moralisation... Le modèle de la reproduction des structures sociales restera durablement attaché à l'enseignement professionnel.

Les travaux portant sur la mobilité sociale induite par l'enseignement professionnel sont relativement rares, hormis certaines études monographiques portant sur des écoles techniques (comme l'École municipale d'apprentis du boulevard de la Villette fondée en 1873 et qui deviendra le lycée Diderot en 1966) ou les écoles d'arts et métiers. Ils permettent pourtant d'affirmer que les enseignements techniques et professionnels ont constitué, jusqu'à ces trente dernières années, des voies d'accès aux études prolongées et des filières de promotion sociale pour les enfants des classes populaires. "Cet ensemble de constats a étayé l'opinion selon laquelle ces enseignements qui étaient agencés en un système autonome avec sa direction, sa hiérarchie, ses normes, ont connu un âge d'or qui aurait disparu avec l'achèvement de leur intégration dans l'appareil scolaire sous des formes de scolarisation destinées aux élèves ne pouvant prétendre aux filières d'enseignement général..."⁵⁸

En considérant, par exemple, l'origine des enseignants des lycées professionnels qui étaient, jusque dans les années 1970, en très grande majorité, des anciens ouvriers titulaires d'un diplôme professionnel (CAP ou BP) on peut juger que les CA (centres d'apprentissage) et les CET ont également constitué des lieux de promotion ouvrière. On estime généralement que durant les vingt à trente années de l'après-guerre, marquées par une croissance économique remarquable, la détention d'un diplôme professionnel autorisait une réelle mobilité. Les diplômes négociés dans les CPC, reconnus dans les conventions collectives et garantis par l'État, jouaient le rôle de véritables instruments de mesure de qualification. Ils furent les garants d'une sécurité pour les familles des élèves car ils permettaient d'"anticiper que le titre corresponde au poste dans une structure hiérarchique suffisamment stable".⁵⁹

1.4.2. Une double fonction

Par rapport au lycée d'enseignement général et technologique, le lycée professionnel assume une double fonction. Une première fonction, d'ordre économique qui situe le lycée professionnel dans ses relations avec le marché du travail, les métiers du secteur de la production et des services. Une seconde fonction, délibérément socio-scolaire, qui renvoie au rôle particulier joué par le lycée professionnel dans l'École française : la prise en charge des enfants dont les résultats, et parfois l'attitude, sont considérés comme incompatibles avec les exigences du lycée général et technologique.

Si l'adaptation continue de la première fonction, intégrant les évolutions des technologies et de l'organisation du travail, les glissements des qualifications et l'enrichissement des métiers est patente, force est de constater la stabilité de l'autre fonction.

Comme le relève, avec mesure, Georges Solaux : "les catégories sociales qui fréquentent les lycées professionnels se signalent toujours par leur origine modeste et leur échec relatif dans l'enseignement général."⁶⁰ Il montre que la décision de prolonger la scolarité obligatoire, dans un contexte de poussée démographique soutenue, s'est traduite par un gonflement des effectifs scolarisés dans les CET, à qui l'on demande alors de "parer au plus pressé, en accueillant ceux des élèves de quatorze ans dont, finalement on ne sait que faire".⁶¹

Les CET forment au certificat d'aptitude professionnel (CAP) en trois ans et, depuis 1967, au brevet d'études professionnelles (BEP). La baisse des effectifs en formation préparatoire au CAP en 3 ans (de plus de 475 000 élèves en 1970 à seulement 6700 aujourd'hui) s'est amorcée avec le développement des BEP (de plus de 134 000 en 1970 à plus de 420 000 aujourd'hui, après un pic à plus de 467 000 élèves en 1997-98) mais surtout avec le développement des classes préparant au baccalauréat professionnel à partir de 1985.

Dans les années soixante dix, "le CET semble ainsi tiraillé entre les nécessités de l'accueil d'élèves de quatorze ans qui ne peuvent intégrer pour des raisons de motivation et de niveau une classe de quatrième des collèves – les élèves sont alors accueillis en CEP⁶², CPPN (classes

pré-professionnelles de niveau) puis de plus en plus en CAP – et la nécessité de dispenser une formation plus élevée par le BEP⁶³

D'autre part, à partir de 1987, le "cycle technologique" (quatrième et troisième technologique) prend pied au lycée professionnel et affirme davantage encore la vocation du lycée professionnel à l'accueil des élèves en échec scolaire relatif.

Les conséquences et interprétations de ces mouvements sont nombreuses, importantes et souvent contradictoires.

Certains y lisent une perte de sens et d'identité pour le lycée professionnel qui en s'éloignant de sa fonction première perdrait sa vocation principale dans la seconde. Ainsi, G. Brucy et V. Troger qui considèrent que "Associés aux BEP pour constituer des champs professionnels élargis, les CAP perdent également leur identité ; évincés des LP vers l'apprentissage, ils sont généralement perçus comme des diplômes pouvant encore répondre aux besoins de certaines catégories d'activités peu valorisantes ou destinés à offrir une formation minimale aux exclus de l'école. [...] De leur côté, les BEP devenus examens de passage vers le baccalauréat, ne sont plus vraiment considérés comme des diplômes d'insertion professionnelle. [...] Dès 1984, dans un article pionnier consacré à l'enseignement du français dans les LEP, L. Tanguy, F. Ropé, et C. Agulhon avaient mis en lumière cette perte d'identité. Plus récemment, S. Beaud a pu parler d'une véritable "désouvriérisation" des lycées professionnels."⁶⁴

D'autres y saluent l'acquisition d'une véritable expérience dans la prise en charge des élèves démotivés, à qui il faut redonner le goût d'apprendre, de réussir, de se réinstaller (ou de s'installer) dans un système de contraintes, de codes sociaux, d'obligations, d'efforts intellectuels et relationnels... "L'équipe pédagogique doit développer des méthodes homogènes, des stratégies coordonnées et poursuivre des objectifs communs. La pédagogie du contrat est utilisée pour mieux intégrer l'élève dans le processus d'acquisition..."⁶⁵

Des tenants de l'opposition irréductible entre ces deux fonctions, comme F. Dubet qui a pu écrire (1991) : "Les lycées professionnels constituent un monde à part dans le système éducatif français...", aux analystes qui considèrent que "... c'est à partir d'une analyse associant la socialisation et les apprentissages que l'on peut cerner l'expérience scolaire des apprenants [...] au lycée professionnel."⁶⁶ la problématique contemporaine évolue fermement vers une conception à la fois plus nuancée, plus lucide et surtout plus volontariste.

1.4.3. Le lycée de toutes les chances

C'est sans doute le paradoxe majeur qu'oppose le lycée professionnel à ses observateurs, selon que leur regard se situe à l'extérieur ou à l'intérieur du processus de scolarisation : presque toujours vécue comme une exclusion (ou une "relégation"⁶⁷), la scolarisation en lycée professionnel permet souvent le constat d'une rupture avec la logique de l'échec, la découverte du sens, l'engagement vis à vis "[...] d'autrui et de soi-même, de sorte que la mobilisation sur des activités traduit, à des degrés divers, la volonté d'exister autrement, voire de maîtriser les rapports de pouvoir qui sont soutenus socialement par la maîtrise des savoirs."⁶⁸

1.4.3.1. L'innovation pédagogique

De l'expérience scolaire comme "à la fois construction sociale et construction de soi" au rapport aux savoirs organisé dans une relation pédagogique basée sur des activités que leur statut professionnel légitime, pour l'élève, le lycée professionnel tend à neutraliser la dualité enseignement général / enseignement professionnel. Cela est particulièrement vrai du langage : "tous les enseignants se disent concernés et responsables des langages dans les formations tertiaires au lycée professionnel [...] Les liens étroits qui existent entre les contenus disciplinaires et les langages doivent être explicités afin de mettre fin à l'enseignement dual qui

fait que les professeurs de français s'intéressent difficilement au caractère fonctionnel des codes et des activités de bureau et se réservent le travail de l'imaginaire à partir de la littérature."⁶⁹

Au travers de l'innovation pédagogique que représente le PPCP, "La pluridisciplinarité envisagée [...] est à considérer dans un sens large. Elle recouvre toutes les formes de coopération entre les disciplines, qu'il s'agisse d'une association en vue d'une réalisation commune ou de démarches de type interdisciplinaire ou transdisciplinaire. À travers ces différentes démarches, l'objectif visé est l'acquisition des savoirs et des savoir faire des différentes disciplines. Il ne peut se limiter à l'acquisition de capacités ou compétences transversales."⁷⁰ Les conditions propres à la pleine réussite de ce projet, ainsi que le souligne le rapport de l'IGEN⁷¹, en particulier la flexibilité horaire, restent encore à acquérir. Mais la formalisation du principe d'une approche disciplinaire intégrée demeure essentiel dans la reconnaissance d'une identité pédagogique propre au lycée professionnel.

1.4.3.2. Le référentiel de la structure pédagogique

Le lycée professionnel doit intégrer des logiques administratives, pédagogiques et économiques, souvent "intriquées et porteuses de contradictions"⁷². En effet comme tout EPLE, le LP doit concilier les trois niveaux : local (projet d'établissement, projet de bassin), régional (Plan régional de la formation professionnelle des jeunes - PRDFPJ), national (orientations et impulsions ministérielles, référentiels de formation, examens...). Exigeante pour tous les établissements, cette articulation l'est notamment pour le lycée professionnel.

Au plan local, les caractéristiques de son environnement économique déterminent fortement le profil de son offre de formation, qu'il s'agisse de prendre appui sur un raisonnement en termes de débouchés (vraie question !) ou en termes de collaboration aux formations (en particulier à travers les PFE). La généralisation de la structure de bassin d'éducation et de formation " [...] cadre d'animation au sein duquel peuvent s'exprimer des solidarités de proximité entre les niveaux d'enseignement et les établissements d'un même niveau."⁷³ invite le LP à participer à l'adaptation du schéma des formations, en jouant sur le terrain des complémentarités, des synergies. Mais l'histoire de l'établissement, son expérience, son potentiel de compétences humaines, technologiques, organisationnelles et relationnelles, la volonté et les moyens de le faire évoluer – sur lesquels il n'a pas toute possibilité d'agir - constituent autant de variables qui soumettent son adaptabilité et déterminent la réalité de son projet.

Au plan régional, le LP s'inscrit naturellement dans la logique pluri-annuelle du PRDFPJ. L'évolution de sa structure pédagogique est liée aux préoccupations d'aménagement du territoire, de valorisation ou de préservation de certaines zones, de prise en compte des logiques de circulations géographiques et sociologiques entre les départements, les villes, les quartiers, du traitement de reconversions industrielles lourdes... qui constituent un faisceau de contraintes extrêmement complexes à intégrer. Les instances de pilotage ne disposent pas toujours des moyens d'une définition coordonnée des orientations et d'une connaissance exhaustive des contraintes : qu'il s'agisse de l'offre de formation du secteur privé, d'autres ministères ou de celle d'autres académies proches. Dans l'esprit du rapport portant sur "L'analyse des mécanismes de prise de décision dans la maîtrise de la carte des formations"⁷⁴ (visant les collèges et les lycées généraux et technologiques) une étude diagnostique spécifique relative à la maîtrise de la carte des formations relevant de l'enseignement professionnel serait opportune. Enfin, il convient d'ajouter l'importante diversité "des situations résultant de la compréhension ou de l'interprétation et, partant, de la mise en œuvre par les conseils régionaux, des lois de décentralisation et des textes d'application relatifs à l'éducation."⁷⁵ Bien entendu, le projet académique tend, de manière généralisée, à prendre sa place dans la démarche de contractualisation lancée en 1999⁷⁶.

Au plan national, les orientations générales de la politique éducative exprimées dans les circulaires de rentrée ⁷⁷ définissent les grandes tendances en matière d'enseignement professionnel et font référence parfois aux priorités de l'éducation à l'orientation.

Le travail conjoint entre les académies et l'administration centrale constitue le second volet de la conception de la politique éducative, fondée sur une analyse diagnostique commune. Au sein de la définition de l'offre académique de formation, la composition de la carte des formations professionnelles trouve naturellement sa place pour autant que les contraintes évoquées supra soient appréhendées dans la perspective d'une programmation pluri-annuelle. Dans cette phase de dialogue entre les autorités académiques et l'administration centrale, un point d'appui pédagogique pourrait être apporté par l'IGEN des domaines professionnels sur la base de sa connaissance de la conformation et de l'adaptation des diplômes professionnels, de sa vision en terme de cohérence de filières et d'articulation des formations intra et inter-académique. De même, la prise en compte d'une vision nationale des problématiques de l'orientation, notamment vers l'enseignement professionnel, et la mobilisation de dispositifs de pilotages coordonnés (y compris le partage de ressources informationnelles et organisationnelles) n'apparaît pas explicitement dans la démarche poursuivie aujourd'hui.

Deuxième partie - Les éléments de constat

Le redressement de la situation des effectifs du lycée professionnel à la rentrée 2001, traduction immédiate des interventions vigoureuses suscitées par l'application du "dispositif réactif piloté"⁷⁸, constitue le premier élément de constat que les rapporteurs ont souhaité synthétiser. Un premier examen de la situation des effectifs confirme cependant l'impérieuse nécessité de maintenir l'engagement d'une politique volontariste visant aussi bien le quantitatif que le qualitatif.

A la question du pilotage de l'orientation et de l'affectation dans le second cycle professionnel fait écho la double problématique de la socialisation d'une partie des jeunes d'origine populaire et de la formation de la main d'œuvre nécessaire au développement économique et social du pays. La massification scolaire, l'évolution qualitative de la demande sociale, la promotion des valeurs de la connaissance provoquent ce que certains qualifient "la mise en marché" de l'École et placent l'élève en situation de consommateur d'un service d'éducation et de formation. Dans ce paysage qui donne à voir la juxtaposition d'un besoin manifeste de main d'œuvre qualifiée et d'une certaine désaffection pour les voies de formation qui y préparent, le service public est tout particulièrement sollicité.

L'éducation à l'orientation, concept apparu dans la loi d'orientation de 1989, demeure pour l'essentiel aujourd'hui, une intention dont le sens s'interprète de manière très différenciée selon les acteurs.

L'utilisation des dispositifs institutionnels est essentiellement le fait d'élèves (et de leur famille) pour lesquels la scolarité post-collège passe par la voie professionnelle. La consultation d'un COP est, dans la grande majorité des cas, prescrite aux élèves dont la situation scolaire est jugée localement incompatible avec une admission en 2^{de} générale et technologique.

Le rapport que le collégien développe aujourd'hui avec le lycée professionnel demeure largement abstrait, voire fantasmatique. Pour une majorité de collégiens, il est le lycée des autres qui renvoie à un ordre de préoccupation qui ne les concerne pas.

À côté d'initiatives construites et conduites avec intelligence, en général l'effort que l'institution consent pour installer une éducation à l'orientation véritable et pertinente est visiblement insuffisant. L'approche des métiers (au sens large) n'est pas inscrite dans l'éducation générale du collégien, elle n'est en aucun cas valorisée, pas même dans l'enseignement de technologie.

D'une manière globale, les espaces pour installer cette éducation n'existent pratiquement pas dans la proximité des élèves au sein des établissements. Les personnels spécialisés sont trop peu nombreux, mal préparés à assumer cette mission, distants des enseignants, déconnectés de l'institution et de son projet. Les outils informationnels existants restent méconnus ou mal utilisés, et certains ne sont pas en phase avec la réalité des professions ou des métiers peu adaptés à la cible et aux usages qu'autorisent les médias actuels.

Dans certains cas, dans certains établissements, le statut scolaire de l'enseignement professionnel semble définitivement bloqué dans une posture subalterne, en pleine contradiction avec les aspirations de promotion sociale et culturelle qu'il peut légitimement revendiquer.

Comment surmonter les effets d'une concentration excessive des difficultés liées au profil des élèves accueillis dans certains établissements et leur impact sur l'image du lycée professionnel auprès des familles ? Comment résoudre au lycée professionnel les problèmes les plus aigus posés par une mixité sociale et culturelle non contrôlée ? Comment réinstaller la mission d'éducation au lycée professionnel ? Comment harmoniser ambition et exigence, en plaçant véritablement l'élève "au centre du système" ?

2.1. Regards sur l'évolution des effectifs

La baisse des effectifs des classes du second degré, amorcée en 1994 s'est poursuivie à la rentrée 2001, mais à un niveau moindre (- 0,4%) que celle enregistrée en 2000 (- 0,9%). La raison principale de ce palier réside dans un ralentissement très significatif de l'érosion des effectifs du second cycle professionnel (- 0,8% à la rentrée 2001 contre - 4,5% à la rentrée 2000). Dans le même temps, la réduction des effectifs au lycée général et technologique marque le pas et s'inverse (+0,2% à la rentrée 2001 contre - 0,8% à la rentrée 2000)⁷⁹.

2.1.1. Retournement de tendance en BEP mais pas en baccalauréat professionnel

Il est certain que les dispositions arrêtées au cours du printemps 2001 ont produit des effets spectaculaires se traduisant par une rupture marquée dans l'évolution des effectifs. C'est notamment le cas des effectifs de seconde professionnelle qui s'accroissent au total de plus 1 800 élèves alors que les réductions étaient de près de 6 000 en 1999 et de plus de 10 000 en 2000.

Le taux de passage de troisième générale en seconde professionnelle progresse et dépasse 21%.

Baisse des effectifs en 1^{ère} professionnelle et en 1^{ère} d'adaptation

Par contre, la baisse d'effectifs en première professionnelle se poursuit (- 1,3% en 2000 et - 1,5 % en 2001), ce qui correspond à un millier d'élèves par année. À la rentrée 2001, le taux de passage de terminale BEP en 1^{ère} d'adaptation est de 12,8%, à son niveau de la rentrée 2000 : la confirmation d'un ressenti presque systématique dans les académies de l'échantillon, le réseau des classes d'adaptation dont les capacités d'accueil sont généralement sous utilisées, n'évolue pas (ou peu) et ne fonctionne pas de manière satisfaisante. Par contre, le taux de passage en 1^{ère} professionnelle continue de progresser, il passe de 35,1% en 2000 à 36,8% en 2001.

En BEP

Pour les BEP, des spécialités de la production, on observe que les effectifs féminins décroissent de manière quasi continue de 1993 à 2000 (de près de 20 000 à 16 637 élèves filles), leur part dans les effectifs globaux passe de 10,3% en 1993 à 9,3% en 2000. Sur la même période, les effectifs des garçons augmentent jusqu'en 1997 et décroissent ensuite (- 6,4 % par rapport à l'année précédente à la seule rentrée 2000). Dans les spécialités des services, les effectifs des filles enregistrent une progression régulière mais soutenue jusqu'en 1997, les trois années suivantes sont marquées par une baisse croissante (jusqu'à - 7,5% par rapport à l'année précédente en 2000). Les effectifs des garçons en progression lente mais régulière jusqu'en 1996, décroissent ensuite de manière continue.

En CAP

Pour les CAP du secteur de la production qui comptent une population totale variant de 56 000 en 1993 à 43 000 en 2000, la part des filles, relativement importante*, se maintient et progresse même légèrement sur la période (de 26,1% en 1993 à 27,1% en 2000). Les effectifs des garçons évoluent irrégulièrement en deux vagues : en baisse de 1993 à 1996 (de 42 000 à 33 000), en hausse à 37 000 en 1997, ils baissent à nouveau jusqu'à 31 500 en 2000. Dans le secteur des services, la population totale passe de près de 22 000 en 1993 à plus de 34 000 en 2000. Cette évolution très marquée, bénéficie en priorité à l'effectif féminin en hausse régulière (en particulier dans les spécialités de la vente, de l'hôtellerie-tourisme, des spécialités plurivalentes sanitaires et sociales) passant de 17 000 en 1993 à 28 000 en 2000. L'évolution de la population masculine en CAP des services suit cette progression mais dans une proportion moindre, passant de 4 500 en 1993 à 6 440 en 2000.

En baccalauréat professionnel

Pour les baccalauréats professionnels, du secteur de la production, les effectifs sont pratiquement stables sur la période (de l'ordre de 65 000 élèves) tout comme la proportion des filles (8,7%). Dans le domaine des services, les effectifs ont progressé de 84 000 en 1993 à près de 100 000 en 2000. L'effectif masculin, en progression a cependant moins augmenté que l'effectif féminin (la part des filles est passée de 79,5 % en 1993 à 81,3 % en 2000).

* Sur l'évolution des effectifs de la rentrée 2000 à la rentrée 2001, voir le rapport 2002 de l'IGEN.

2.1.2. Des évolutions académiques contrastées

Les évolutions académiques révèlent des tendances contrastées et parfois très marquées d'une académie à l'autre. Elles peuvent être caractérisées au travers de quelques situations types :

- la réduction régulière des effectifs de BEP est compensée par l'accroissement des effectifs de baccalauréat professionnel aussi bien dans le domaine de la production que dans celui des services (exemples : Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lille, Nancy-Metz, Toulouse),
- les effectifs en BEP se maintiennent, voire progressent, tandis que se développent également les effectifs en baccalauréat professionnel aussi bien dans le domaine de la production que dans celui des services (exemples : Aix-Marseille, Montpellier, Nice),
- la baisse des effectifs en BEP du secteur de la production et du secteur des services, s'accompagne d'une progression des effectifs en baccalauréat professionnel dans le secteur de la production et d'une baisse (ou d'une stabilité) des effectifs en baccalauréat professionnel dans le secteur des services (exemples : Dijon, Orléans-Tours, Rennes),
- la baisse des effectifs en BEP du secteur de la production et du secteur des services, s'accompagne d'une progression des effectifs en baccalauréat professionnel dans le secteur des services et d'une baisse (ou d'une stabilité) des effectifs en baccalauréat du secteur de la production (exemples : Amiens, Limoges).

Il ne s'agit pas de dresser ici une typologie, mais plutôt de donner à repérer des tendances susceptibles de prendre sens dans les hypothèses présidant aux objectifs d'aménagement académique de l'offre de formation dans l'enseignement professionnel.

* Qui s'explique notamment par leur présence dans les formations des spécialités pluri-technologiques matériaux souples et habillement.

2.1.3. Identité régionale et structure de la formation

Bien entendu, certaines comparaisons inter-académiques présentent un intérêt limité tant les situations structurelles et conjoncturelles sont différentes d'une académie à l'autre. Il en va d'abord du poids relatif du second cycle professionnel dans les effectifs du second cycle (chiffres 2001)⁸⁰ : avec 39,4% l'académie de Lille se place loin devant l'académie de Nancy-Metz (33,5%) qui elle-même précède Toulouse (30,4%), Montpellier (29,8%), Créteil (28,2%), Rennes (26,9%). Le positionnement relatif des académies de Lille et de Nancy-Metz s'explique par le passé industriel de ces régions, la place et la valeur que l'on attache à l'enseignement technique. Plus encore, la demande de formation s'y affirme principalement dans le domaine des services, en rupture avec les connotations négatives associées aux carrières industrielles pour les familles. Celui de l'académie de Rennes l'est tout autant, dans la logique d'une culture dominante qui voit la réussite scolaire passer d'abord par la voie du cursus général et l'enseignement professionnel, généralement perçu comme un détour par défaut*.

Il est significatif de relever l'extrême diversité de la place concédée aux filles dans les formations du domaine de la production. En baccalauréat professionnel par exemple, la part des filles (pourcentage estimé à partir des données des années 1997, 1998, 1999, 2000) varie de 4,7% (Créteil) et 5,9% (Toulouse) à 8,8% (Rennes) jusqu'à 11,8% (Montpellier). Pour ce qui concerne la proportion de garçons dans les formations tertiaires de baccalauréat professionnel, les situations sont là aussi fort diverses : de 33,8% (Créteil) et 33,6% (Rennes) à 27,3% (Nancy-Metz) et 25% (Lille).

2.2. Des intentions politiques aux perceptions des usagers : acteurs et procédures

La diversité de la mission de l'enseignement professionnel est inscrite dans la loi de juillet 1989 : il participe à l'objectif majeur d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau IV et il doit prendre une part importante dans celui de mener à une qualification professionnelle les 20% restant. L'organisation actuelle de l'orientation le destine donc à accueillir le dernier tiers (en terme de performances scolaires) des élèves de troisième et une grande partie des élèves relevant d'un enseignement adapté au collège. C'est dire la difficulté et la délicatesse de la mission du lycée professionnel et de ses personnels : prendre en charge un public qui souvent n'a pas choisi spontanément d'y venir, à qui il faut redonner confiance et qu'il faut former ; il lui faut aussi accueillir ceux pour qui l'entrée en lycée professionnel représente une victoire mais dont les acquis intellectuels vont exiger plus encore des efforts pédagogiques constants.

Les thèmes politiques nationaux et académiques des grandes orientations pour l'enseignement professionnel questionnent d'abord sa contribution actuelle à l'effort d'éducation et de socialisation des jeunes qui s'y engagent. Cette approche précède souvent la question, fondamentale, du rapport qu'entretient le dispositif de formation initiale (et continue) avec la situation de l'emploi. Pourtant cette approche est rare, elle échappe généralement aux débats ordinaires sur l'orientation vers le lycée professionnel. Nous l'avons surtout rencontrée dans des zones marquées par un passé industriel fort, comme le Nord ou la Lorraine, où le lycée professionnel constitue une voie naturelle de scolarisation des enfants, en phase avec leurs représentations dominantes de l'école (et celles de leurs parents), considérée comme adaptée à leur projet de vie, préservant de la rupture de lien social. Le lycée professionnel a-t-il toujours les moyens d'honorer une telle confiance ?

* Même si le maintien des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologique en LP a expliqué la persistance d'un flux de sortie en fin de cinquième resté significativement important.

2.2.1. Des orientations convergentes mais un système d'information pour la décision non structuré

Le projet national de "la voie des métiers" exprime un triple objectif :

- Assurer un diplôme professionnalisant à tous les niveaux de sortie du système éducatif, du secondaire au supérieur.
- Garantir le droit à la formation tout au long de la vie en articulant formation initiale de haut niveau, formation continue et validation des acquis de l'expérience.
- Structurer un maillage territorial garantissant une offre de formation claire et cohérente au service de la formation de tous et du développement économique.

Dans son "cinquième message", le mémorandum sur "l'Éducation et la formation tout au long de la vie"⁸¹ propose une nouvelle conception de l'orientation permettant de "veiller à ce que tout un chacun ait facilement accès à une information et des conseils de qualité sur l'offre de formation dans toute l'Europe, tout au long de sa vie."⁸²

Dans les projets académiques on retrouve l'expression de ces grandes lignes de force :

- "Réussir l'orientation [en agissant] à la fois sur les déterminants socioculturels et sur les déterminants scolaires qui pèsent sur les choix des jeunes".⁸³,
- "Cette ambition de maîtrise de l'offre de formation doit être accompagnée d'un important travail d'éducation à l'orientation afin que chaque jeune lorrain trouve une voie de formation susceptible de le conduire vers une insertion sociale et professionnelle positive."⁸⁴
- "Aujourd'hui encore, l'orientation anticipe une organisation sociale faisant supporter aux femmes l'essentiel des contraintes familiales, en contradiction avec l'investissement des filles à l'école et leurs aspirations à une vie professionnelle à part entière."⁸⁵
- "Poursuivre le développement raisonné et la mise en cohérence de la carte des formations (CAP, BEP, Bac Pro, BTS, DUT...), afin d'améliorer l'offre fournie aux élèves et aux adultes. Informer sur les formations et les métiers : les élèves, les professeurs de collège, les jeunes filles sur la diversification des choix, afin d'aider les jeunes dans leur choix et d'assurer l'utilisation optimum des capacités d'accueil."⁸⁶

La mise en œuvre de ces orientations consensuelles, plus ou moins valorisées dans la communication institutionnelle académique, est pour l'essentiel assurée sous l'autorité du recteur par deux entités : la délégation académique à l'enseignement technique (DAET) et le service académique d'information et d'orientation associé à la délégation régionale de l'Onisep (SAIO/DR-ONISEP). Dans la grande majorité des cas, certaines informations sont co-produites et co-exploitées, les valeurs et les discours convergent, les dispositifs d'action sont coordonnés.

La vue de la DAET

En général, le point de vue de la DAET* tend à privilégier l'axe formation, sa valorisation au travers du développement de diverses formes de partenariat avec les branches professionnelles

* ou de la DAETP, avec un P pour professionnel, cf. académie de Lille.

et les entreprises, le développement d'une orientation plus qualitative dans la voie professionnelle. L'approche du pilotage est globale, principalement par les structures.

Elle s'applique notamment aux études d'opportunité d'évolution de la carte des formations, en relation avec les analyses et propositions des bassins lorsque ces structures existent et vivent. La position de la DAET intègre la multiplicité des voies de formation dans l'enseignement professionnel (le ou la DAET assure parfois aussi les fonctions de DAFCO), elle s'appuie sur le réseau des IEN pour rassembler une perception qualitative fine du dispositif de formation et de son utilisation. Dans cette logique, elle active les interventions liées à la gestion des ressources humaines pour les reconversions d'enseignants. Enfin la DAET devrait pouvoir être (elle l'est effectivement dans certains cas) une structure d'innovation dans les dispositifs de formation (BEP en 1 an, classe d'orientation après le cycle central du collège, FCIL, ...).

La vue du SAIO

Généralement, le point de vue du SAIO tend à privilégier l'axe gestion des flux, contribution à l'aménagement des dispositifs et passerelles, recherche d'une solution pour tous les élèves, plein-emploi des structures existantes. L'approche du pilotage est également globale, principalement par les procédures, la production et la diffusion d'une information souvent très élaborée fournissant indicateurs, grilles de lecture des situations et tendances constatées (rassemblés par les services statistiques des CIO et des IEN-IO). Le réseau des IEN-IO est aussi mobilisé pour l'impulsion et l'animation, la propagation de pratiques innovantes. En réponse aux injonctions rectorales, les contributions des services d'information et d'orientation au projet académique peuvent porter sur⁸⁷ :

- l'élaboration de propositions pour la définition et la mise en œuvre de la politique académique,
- la définition des axes de travail des personnels d'orientation dans les établissements scolaires (cycles, niveaux, objectifs),
- l'organisation des relations entre les personnels d'orientation, les bassins (ou districts) et les établissements :
 - auprès des enseignants,
 - auprès des élèves et de leur famille
- la participation aux diverses animations sur le thème de "l'information sur les carrières", les poursuites d'études, ...
- l'impulsion de nouvelles attitudes et de nouvelles pratiques vis à vis de l'éducation à l'orientation.

Dans toutes les académies de très nombreuses données, ratios, études prospectives, projections, bilans enquêtes... sont produites et circulent. Les apports d'organismes extérieurs (par exemple l'OREF lorsqu'il existe, le CEREQ, ...) à la production de cette information contribuent à l'édification d'une base informationnelle souvent considérable, touffue et complexe d'accès dont les possibilités réelles d'exploitation en termes opérationnels par les acteurs interrogent.

Dans certaines académies, la constitution et la mobilisation d'une "Division des études, de l'évaluation et de la prospective"⁸⁸ fournit un apport logistique majeur, non seulement pour rassembler, produire, adapter, et faire évoluer un ensemble de données structurées et pertinentes à disposition des différentes catégories d'acteurs, mais aussi pour sensibiliser et accompagner dans l'exploitation responsable des informations utiles à la préparation des décisions. L'investissement dans cette direction semble en effet indispensable afin de fournir aux différents niveaux de décision un matériau informationnel stabilisé, signifiant, accessible en mode interactif sur le réseau académique et susceptible de fonder une politique managériale de responsabilité et d'adhésion au projet académique.

Enfin, dans les termes des circulaires et notes académiques ou départementales relatives à l'orientation et l'évolution de l'enseignement professionnel dont la production et la diffusion sont rythmées par la préparation de rentrée, ce sont assez naturellement les contraintes de gestion qui en constituent souvent le socle, à côté d'objectifs plus qualitatifs. En ce sens elles ne diffèrent pas sensiblement des circulaires nationales.

C'est au delà de cette première approche que peut se trouver la diversité de réflexion et d'action des académies et notamment dans le cadre d'autres phases importantes de la préparation de rentrée à savoir l'évolution de la carte des formations et la préparation de l'orientation.

2.2.2. L'inégalité face à l'orientation

Il n'est pas douteux que l'orientation des élèves constitue pour la plupart des acteurs membres des équipes éducatives une réelle préoccupation exprimée à l'occasion des divers actes de la vie éducative. Tous cependant sont loin de mettre derrière le mot orientation le même contenu, le même concept, les mêmes obligations et parfois les mêmes objectifs.

Il n'était pas dans l'intention des rapporteurs (et la méthode d'investigation adoptée ne le permettait pas) de consacrer du temps à mettre en évidence des constats maintes fois établis soit dans le cadre de recherches universitaires, soit au travers des enquêtes menées par l'actuelle DPD ou la direction qui l'a précédé. Il n'en reste pas moins nécessaire de rappeler ces principaux constats particulièrement éclairant pour le thème étudié.

2.2.2.1. Au collège

Dans la représentation que les élèves de collège se font des formations offertes par le lycée professionnel, de fortes hiérarchisations existent entre les différentes spécialités proposées, aussi bien dans les formations tertiaires que dans les formations industrielles⁸⁹. Formées à partir d'un faisceau d'informations, d'indices, de constructions imaginées, de perceptions... ces représentations peuvent être élucidées, infléchies ou modifiées par des interventions personnalisées ou collectives dans le cadre des actions du dispositif d'orientation. Elles peuvent aussi rester durablement inchangées chez tous les élèves pour qui le lycée professionnel et son offre de formation sont de toute façon hors sujets.

Lors des entretiens avec les classes de troisième, en fonction de la localisation du collège, du "profil" scolaire de la classe rencontrée (nature de la 1^{ère} LV, de la 2^{de} LV majoritaire, langues anciennes, option technologie...) les perceptions de l'offre de formation du lycée professionnel peuvent se révéler complètement antinomiques.

Ici, la réflexion sur l'orientation est essentiellement de nature scolaire, basée sur les résultats obtenus dès la fin du 1^{er} trimestre et alimentée par le repérage des établissements, des options de 2^{de}, des LV les plus à même d'assurer un parcours d'excellence qui devra passer par une classe préparatoire scientifique. Dans ce cas, le lycée professionnel est une abstraction lointaine, volontairement ignorée, qui ne fait pas partie du "paysage de référence". Plus encore,

il peut, pour certains élèves ou certains parents, constituer un véritable repoussoir, lieu de perte sociale et culturelle.

Là, le discours sur l'après-collège, révèle, pêle-mêle, de nombreuses et très diverses préoccupations : conserver le contact avec son espace géographique et social, éviter le pire (certains établissements, certaines sections, certaines ruptures), assurer une moyenne pour obtenir une place dans telle formation de LP, accéder au LP pour être "enfin libéré du collège où l'on n'est pas bien, où l'on n'a pas trouvé sa place".

Entre ces deux positions marquées, mais qui ne sont pas des caricatures, on trouve évidemment toute une gamme de situations intermédiaires dont la déclinaison s'inscrit le plus souvent dans ces logiques fondamentales. Il en est une particulière qui mérite d'être soulignée car elle concerne visiblement un effectif important d'élèves⁹⁰ : il s'agit de l'expression d'une forte appétence pour les formations relevant du domaine des services. Elle vise les jeunes filles qui attendent d'un parcours éducatif au lycée professionnel dans les formations du commerce, de la vente, du secrétariat, de la comptabilité, des spécialités sanitaires et sociales des acquisitions généralistes, préservant leurs possibilités d'accéder ultérieurement à des formations qualifiantes en relation avec les métiers dont elles rêvent (infirmières, assistantes sociales, éducatrices...).

Le constat de l'inégalité face à l'orientation est particulièrement flagrant lorsqu'il s'agit d'en juger auprès des collégiens de troisième. Les "délits d'initiés" sont légions, en particulier chez les enfants d'enseignants⁹¹. L'acuité de la connaissance des parcours scolaires, de leurs débouchés, de leurs exigences, de leurs modalités est extrêmement inégale selon le collège, la classe, l'élève.

Les consultations du COP, dans l'établissement, sont fréquemment réalisées sur la base du volontariat, démarche rarement spontanée, prescrite le plus souvent par les enseignants (le professeur principal), les conseillers d'éducation ou le chef d'établissement. La consultation peut n'avoir jamais lieu. Les messages forts (trajectoires métiers/trajectoires scolaires) sont principalement formulés par les professeurs. La logique des résultats scolaires est prédominante, elle joue exclusivement dans un sens "soustractif" et l'emporte sur tout autre critère. La structuration des classes intervient au travers un ensemble de caractéristiques qui tiennent à la "culture dominante" qui peut s'y développer, au profil et à l'expérience des enseignants dans les différentes disciplines. L'hétérogénéité des classes existe parfois. La mise en place de pratiques d'évaluation permettant la neutralisation (au moins partielle) de l'effet "classe" est très rare. Les critères scolaires retenus pour les prescriptions d'orientation s'appliquent bien différemment d'un établissement à un autre, mais souvent aussi d'une classe à l'autre dans le même établissement. Ainsi "l'effet établissement" formate en quelque sorte l'orientation après la classe de troisième, gommant en partie les effets des autres données environnementales.

Le lycée professionnel, partenaire de l'orientation

Certains élèves ont pu approcher la réalité technique et pédagogique du lycée professionnel lors de mini stages ou dans le cadre d'un projet partenarial collège-LP (par exemple dans le cadre de l'enseignement de technologie). Autour de la conception et de la réalisation d'un projet technique (de type secondaire ou tertiaire), le collégien prend contact, dans un contexte actif et positif avec le lycée professionnel, ses locaux, ses équipements, ses lieux de vie, ses "habitants". Parfois le partenariat est ouvert aux milieux professionnels ce qui autorise d'autres modalités de sensibilisation à la réalité technologique, organisationnelle et relationnelle de la vie professionnelle.

Ces constats sont le résultat de l'orientation au sortir du collège essentiellement après la classe de troisième. Ils sont liés, au-delà des résultats scolaires à des contraintes de structures, des constantes sociales et sociologiques mais aussi aux modalités de préparation de l'orientation.

Certains enseignants de collège dénoncent la présence dans leurs classes d'élèves totalement démotivés (parfois ils le sont déjà à l'entrée du collège) qui se sont fermés à toute activité scolaire, en situation d'échec caractérisée. Rejoints par certains chefs d'établissements, ils admettent ne pas être en mesure de gérer de telles situations dans le cadre actuel du collège. Ils estiment que le cadre pédagogique du LP, les démarches qu'il permet de développer et l'environnement de socialisation dont il dispose peuvent aider certains de ces élèves à retrouver motivation et goût de l'effort scolaire rythmé vers une finalité bien repérée : l'accès à un diplôme ouvrant sur l'emploi. L'allongement du temps de l'échec au collège est un facteur qu'ils considèrent comme aggravant. Certains principaux de collège (notamment parmi ceux qui ont travaillé dans ces classes) expriment le regret de la disparition des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques. Les perspectives ouvertes par les itinéraires de découvertes dans leur rapport à la préparation de l'orientation par exemple, semblent encore très lointaines.

Question de traçabilité

Il n'y a pas de liaison organisée permettant aux professeurs du collège de lire en retour les effets de leurs évaluations et de leurs prescriptions ou aux principaux d'interpréter leurs décisions pour les élèves scolarisés au LP. Au collège, en dehors de quelques expériences, voire de quelques enseignants qui exploitent les copies de bulletins scolaires transmis par le LP, il n'y a pratiquement pas de travail sérieux sur la continuité et l'interprétation de l'évaluation. Dans ces conditions, il est difficile, voire impossible de prétendre assumer la responsabilité d'un processus d'orientation puisque l'indicateur de pertinence que représente le parcours scolaire d'aval est précisément ignoré.

Ceci peut constituer un objectif majeur pour l'action au niveau du bassin d'éducation et de formation.

L'expérimentation, hautement innovante^{*}, de l'introduction de critères non strictement scolaires dans l'analyse des potentialités des élèves vers la poursuite d'études relève bien d'une logique d'éducation à l'orientation. La prise en compte "d'habiletés" (sens esthétique, adaptabilité, maîtrise gestuelle, initiative, ...) repérables à partir des disciplines scolaires, valorisées et pondérées est susceptible d'éviter de faire peser deux fois les résultats scolaires dans le parcours de l'enfant.

2.2.2.2. Au lycée professionnel

L'orientation vers le lycée professionnel concerne généralement des élèves qui n'ont pas pu accéder en classe de seconde de détermination ; même si une proportion non négligeable d'entre eux avaient inscrit le lycée professionnel en premier ~~voeu~~. Cet engagement peut-être diversement interprété : soit il s'agit d'un ~~voeu~~ associé à un projet en construction, soit il s'agit souvent d'une forme d'auto censure ou d'auto limitation dans les ambitions. L'étude conduite par M.A. Labopin le confirme : "Les enfants d'ouvriers se conforteraient davantage aux injonctions scolaires que leurs condisciples ayant des parents cadres. [...] Certes, elles [les filles] s'auto-sélectionnent plus que les garçons mais, ces dernières années, des efforts ont été faits..."⁹²

Les élèves rencontrés l'expriment souvent de manière directe, mais le regard critique rétrospectif varie selon l'avancement dans la scolarité au lycée professionnel. Passé le temps de la déception, de l'attribution immédiate de la responsabilité du conseil et de la décision aux différents acteurs institutionnels de l'orientation (les enseignants du collège qui ont sanctionné, le conseiller d'orientation-psychologue qui a mal informé, voire "trompé" sur la réalité de la formation ou du métier, le principal qui a pris la décision de "l'éjection") vient celui du constat

^{*} En cours dans l'académie de Lille.

de ses propres difficultés, de ses efforts trop limités ou vains, celui d'un aveu parfois terrible "J'ai eu ce que j'ai mérité !".

Regards critiques des élèves

Le regard que les élèves portent sur les déterminants de leur orientation reste, bien sûr, entaché d'une certaine subjectivité, rares sont ceux qui, par exemple, lient une orientation non souhaitée à des résultats scolaires insuffisants. La tonalité de leurs observations n'est pas non plus obligatoirement liée à un sentiment de mal être; ils peuvent, par exemple, être très critiques mais admettre que l'orientation qui leur a été imposée les a mis sur la voie de la réussite. Les observations sont de différentes natures.

La critique la plus fréquente porte sur l'incapacité des adultes à dispenser une information fiable sur la finalité et les contenus des formations conseillées. Beaucoup d'élèves disent avoir cherché et obtenu les informations les plus concrètes auprès de leur entourage ou grâce à des relations personnelles. L'information transmise par les pairs est souvent privilégiée et considérée comme fiable. La seconde critique vient de l'absence de dialogue avec les enseignants. Les élèves gardent l'impression que "l'on a décidé à leur place".

La plupart des élèves de lycée professionnel disent avoir été peu ou mal informé quant aux contenus et aux objectifs véritables des formations dispensées en lycée professionnel. Certes, le phénomène d'oubli ciblé des informations non attendues ou implicitement rejetées existe mais les rapporteurs ont pu vérifier le caractère superficiel, partiel ou parfois erroné des informations détenues par les élèves sur les parcours de formation, leurs modalités possibles, les avantages et inconvénients de chacun d'eux.

L'inquiétude des jeunes filles, l'inhibition des garçons

Parmi les élèves rencontrés, beaucoup de jeune filles expriment leurs préoccupations quant à leur poursuite d'études mais aussi leurs espérances d'insertion professionnelle. Pourtant, même la perspective d'une insertion professionnelle rapide dans le secteur de la production n'amène pas une reconsidération du choix initial d'orientation. Les raisons qui permettent, d'expliquer cette attitude pouvant être jugée a priori paradoxale sont assez généralement repérées. D'une part, la référence à l'espace de vie n'est visiblement pas la même pour la plupart des élèves qui fréquentent le LP par rapport aux élèves du LEGT. Quand la perspective de qualification (ou l'ambition) demeure faible, c'est toujours l'établissement de proximité qui est préféré. D'autre part, le choix d'une formation dans le domaine des services est souvent motivé par le souci d'acquisition d'une formation "générale" associé à un projet professionnel assez vague.

A l'inverse, les garçons peu présents dans les formations du secteur des services (c'est particulièrement le cas dans l'académie de Lille et dans celle de Nancy-Metz, cf. supra), ne privilégient pas une structure de formation connotée "fille" et offrant un enseignement comportant des liens jugés trop proches des disciplines du collège. Les contenus professionnels peu visibles, associés à du "comportemental" ne les attirent pas.

Dans les formations tertiaires, beaucoup d'élèves "vivent" l'orientation comme un détour qui les ramènera vers une formation non professionnelle. Cela leur permet-il d'accepter plus facilement le fait que l'orientation en seconde de détermination leur ait été refusée ? Leur déception sera d'autant plus grande quand ils constateront que les poursuites d'études post-baccalauréat professionnel tertiaire sont particulièrement sélectives. Il est permis de penser qu'une relation de cause à effet existe entre ces deux phénomènes.

A la recherche de l'éducation à l'orientation

L'éducation à l'orientation est peu présente au lycée professionnel, c'est le moins que l'on puisse dire. Le point de vue des élèves sur la question peut être résumé ainsi : "A quoi bon, puisque, pour nous, les jeux sont faits."

On peut penser que c'est une perception partagée également par les COP qui consacraient, en 1997, 6% de leur temps de travail au LP (contre 33,5% au collège, 15% au LEGT)⁹³.

Lors des entretiens avec les COP, la particularité de la posture du conseiller frappe d'abord l'observateur. Une certaine prise de distance avec le contexte établissement, la revendication d'une approche personnalisée, à la demande de l'élève ou de l'équipe pédagogique sont mises en avant. Parfois le conseiller (ou la conseillère) admet ne pas entrer en contact physique avec la sphère professionnelle (les ateliers ou les espaces spécialisés du tertiaire) où il (elle) pourrait acquérir d'autres représentations de la réalité de la formation. La difficulté d'organiser une activité reposant sur une mission dispersée sur le CIO, plusieurs établissements, le bassin (ou district) est parfaitement exprimée et compréhensible. La coupure entre la connaissance précise et détaillée des spécificités de l'emploi et des activités professionnelles de certains secteurs de formation, notamment dans le domaine de la production (dont la multiplicité des diplômes de niveau V, l'herméticité des sigles désignant ces diplômes rend l'accès au système particulièrement redoutable, y compris pour les initiés d'ailleurs) et la capacité d'information et de conseil des personnels d'orientation est patente.

Certes, il ne saurait être question de restreindre les pratiques d'éducation à l'orientation en LP aux interventions des conseillers. D'autres initiatives dans les établissements, auxquelles participent (ou même suscitées par) le COP permettent aux élèves d'élargir leur perception du possible, de travailler à l'éducation au choix, d'apprendre à s'informer et à traiter l'information sur les métiers.

Par rapport à ce que représente l'éducation à l'orientation dans le projet de formation tout au long de la vie, la place dérisoire réservée aujourd'hui aux interventions des COP au lycée professionnel constitue un anachronisme absolu. Sans espace de travail dédié, ni au plan temporel (dans la grille d'emploi du temps) ni au plan spatial (un lieu aménagé et équipé, favorisant un accueil de qualité des élèves et des autres acteurs de l'orientation, disposant des ressources informationnelles offertes par les TIC), sans attache "de l'intérieur" avec le projet d'établissement, le COP ne peut efficacement jouer son rôle de conseiller, d'animateur, de partenaire à l'acte éducatif dans les classes et les ateliers.

2.2.3. Les moyens et le pilotage de l'orientation

2.2.3.1. Les services d'orientation

La présence au sein du système éducatif de services d'orientation, dans la forme et avec les champs d'intervention qui sont les leurs, constitue véritablement une originalité française. L'évolution de la conception de l'orientation et des objectifs en matière d'éducation à l'orientation a plus profondément marqué leurs missions et la nature de leurs activités que les structures elles-mêmes. Le présent rapport ne vise pas l'étude exhaustive du fonctionnement des services d'orientation.

Une fonction d'information, d'expertise et de conseil

Représentés aux différents niveaux de l'organisation administrative de l'éducation nationale ils remplissent une fonction d'information, d'expertise et de conseil dont l'objet et les contenus sont spécifiques à chacun des niveaux.

Par services d'orientation on entend naturellement et en premier lieu les conseillers d'orientation-psychologues (COP) –ils sont moins de 5000– qui exercent pour partie au sein du CIO et pour partie en établissement scolaire. Leur activité est essentiellement centrée sur l'accompagnement des élèves dans leur démarche d'orientation, en ce sens leur action est plutôt individuelle. Leur formation privilégie la psychologie tout en gardant un caractère polyvalent ; ils sont, avec les professeurs d'éducation physique, ceux qui bénéficient d'une formation initiale des plus diversifiée.

On trouve actuellement un centre d'information et d'orientation (CIO) par district (ou par bassin). La mission du CIO est multiple : lieu d'accueil et d'information ouvert à tous les publics, il est aussi un lieu d'échange et assure une fonction d'observation et d'étude de la scolarisation souvent très appréciée.

Le statut administratif du CIO n'a pas évolué, il reste un service de l'inspection académique sans aucune autonomie administrative ni financière. Les directeurs de CIO⁹⁴ chargés d'organiser, de coordonner et de piloter l'activité du centre n'ont pas non plus de statut particulier⁹⁵, il continuent à appartenir au même corps que les conseillers d'orientation. Leur statut de fait est beaucoup plus large et, souvent, ils sont des personnes ressources reconnues dans le cadre des actions académiques ou départementales. Leur champ d'activité comporte la coordination et l'animation du travail des COP avec le projet de service mais également, assez fréquemment, la participation institutionnelle aux travaux au niveau du bassin ou du département.

Au plan départemental, les services d'orientation sont représentés par un IEN-IO (inspecteur de l'éducation nationale – information et orientation) dont les fonctions sont aussi très larges : départementales pour l'essentiel (conseil technique de l'IA-DSDEN, animation évaluation et contrôle du réseau des CIO, impulsion de l'éducation à l'orientation), complétées par des missions académiques. La position privilégiée de l'IEN-IO auprès de l'IA-DSDEN peut l'amener à prendre en charge de nombreuses missions qui peuvent limiter considérablement le temps consacré à l'animation des CIO. Par ailleurs, les responsabilités de l'IEN-IO en matière d'évaluation des structures et des personnels restent mal définies et donc mal assumées.

Au niveau académique, le CSAIO (chef des services académiques d'information et d'orientation), conseiller technique du recteur assure également la direction de la délégation régionale de l'ONISEP (DR-ONISEP). Il dispose d'une structure légère au sein du rectorat et d'une autre structure, représentation au plan académique de l'établissement national, placée sous la tutelle du recteur et qui dispose d'un budget propre constitué d'une subvention nationale et de ressources propres.

Au niveau national enfin, la mission à l'orientation est placée auprès du directeur de la DESCO, ses missions ont été récemment précisées, elle comporte notamment l'animation du réseau des services d'orientation ; le faible effectif des personnels de cette mission suppose qu'elle soit en étroite relation avec les autres bureaux de l'administration centrale qui participent à l'orientation et avec des groupes de travail associant largement des représentants des académies. L'établissement national qu'est l'ONISEP(Office national d'information sur les enseignements et les professions) complète le dispositif avec la collecte, l'exploitation et la diffusion de l'information.

Au cours de leurs investigations les rapporteurs ont réalisé des observations et recueillis des témoignages souvent contradictoires. Si, par exemple, la visite de CIO avec la rencontre de la plus grandes parties des équipes et l'examen des réalisations et de l'activité ont permis de mesurer le caractère concret et adapté du discours et de sa mise en œuvre, il n'en est pas toujours de même lors des visites d'établissements. Ici le travail du COP est reconnu, valorisé, jugé fondamental par le chef d'établissement et l'équipe éducative. Là, la tonalité dominante des appréciations est critique. L'écart important entre la conception de leur mission développée

par les COP et leur perception par les acteurs des établissements permet de comprendre l'origine de ce malentendu.

La prise en compte de l'orientation des élèves dans le système éducatif ne peut être le domaine réservé de spécialistes, la complexité de la fonction rend cependant indispensable le recours à des spécialistes de l'orientation. Aucun des acteurs ne peut en effet rassembler l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires, l'apport d'un spécialiste particulièrement formé reste donc nécessaire mais il y a lieu de s'interroger sur ses missions et son positionnement. Les COP sont souvent critiqués quant à leur disponibilité, leur efficacité, leurs discours et parfois leurs positions.

Une large réflexion doit être menée, prenant en compte les attentes et les besoins de l'institution et des usagers et portant, au delà des missions et de la formation, sur les conditions de recrutement et d'exercice de la fonction.

2.2.3.2. Le fonctionnement de l'orientation

Au plan académique d'abord il apparaît clairement que l'orientation est, la plupart du temps, pilotée dans une logique gestionnaire plutôt que pédagogique. Parmi les documents reçus et exploités par les rapporteurs très peu contiennent des recommandations autres que générales relatives à la préparation de l'orientation, peu également font référence à la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation. Dans ce sens les circulaires académiques sont conformes aux circulaires nationales, en particulier la circulaire de préparation de rentrée qui laisse, et c'est peu dire, particulièrement peu de place à la préparation de l'orientation.

L'orientation constitue souvent un thème de travail essentiel des instances d'animation infra départementales (bassins ou districts). L'organisation d'actions communes d'information est un sujet relativement fréquent dans l'ordre du jour mais l'essentiel des préoccupations dans le domaine de l'orientation reste encore centré sur les structures et les flux d'orientation au sein du district ou du bassin.

L'établissement, lieu stratégique

C'est au niveau des établissements que l'essentiel du travail pédagogique autour de l'orientation devrait devenir prégnant. La préparation de l'orientation par la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation concerne particulièrement les collèges pendant les années duquel chaque élève doit élaborer progressivement un projet personnel, un projet professionnel ou à tout le moins un projet de formation ou d'études. Tout n'est pas pour autant terminé après la classe de troisième; selon le cas il s'agira de conforter un choix ou de préparer l'orientation après les études générales. Les enjeux sont inégaux selon le type d'enseignement suivi et l'institution marque d'ailleurs son embarras pour avoir publié un texte sur l'éducation à l'orientation en lycée et pas en lycée professionnel.

L'impression générale qui ressort des visites est celle d'une grande inquiétude et d'une certaine insatisfaction, les deux portant sur des phases ou éléments différents selon les interlocuteurs. Ceux qui organisent, conseillent et décident sont conscients du caractère délicat de leur mission, avec parfois l'impression d'un manque de moyens ou de formation; ceux qui sont ou ont été les usagers gardent pour la plupart l'idée que, soit par méconnaissance soit par stratégie tout ne leur a pas été dit.

En premier lieu, il n'est pas douteux que l'orientation soit une préoccupation importante des chefs d'établissements, ils sont plus de 80% à avoir inclus un volet orientation dans leur projet d'établissement. Le conseiller d'orientation-psychologue de l'établissement collabore pratiquement toujours à la construction de ce volet orientation. Mais celui-ci est encore trop

souvent un inventaire ou un programme d'action reposant au mieux sur l'analyse des indicateurs issus du bilan de l'année précédente.

La diffusion du concept d'éducation à l'orientation auprès des enseignants est loin d'être acquise. L'expression même suscite souvent une perplexité affectée, sinon une indifférence polie. Les enseignants de collège tout en affirmant leur sensibilité aux différents enjeux de l'orientation se disent non formés, voire incompetents au-delà d'une information générale. Certains considèrent que l'éducation à l'orientation n'entre pas dans leur mission éducative.

Les élèves de collèges expriment des attentes fortes en matière d'orientation. Rares sont ceux qui se disent bien ou suffisamment informés. Au-delà de cette impression générale, la diversité des observations ne permet pas toujours de formuler des hypothèses explicatives générales.

Dans tel collège, où à l'évidence, l'équipe de direction affiche des objectifs ambitieux en terme de préparation à l'orientation, les échanges avec les enseignants (parmi lesquels les professeurs principaux) ont été des plus difficiles. Peu animée la discussion avait débuté par une première intervention quant à la motivation pour assumer le rôle de professeur principal au cours de laquelle un enseignant a mis en avant l'indemnité ("le fric") sans par ailleurs susciter la moindre réprobation de la part de ses collègues. C'est dans ce même collège que les élèves ont été le plus amers.

À l'inverse, dans un collège situé dans la banlieue pauvre d'une ville de province dans une académie difficile, les rapporteurs ont relevé une expression spontanée, facile et positive des élèves sur l'orientation (à rapprocher peut-être d'une ambiance particulièrement chaleureuse entre les enseignants). Dans cet établissement, les enseignants expérimentés prennent en charge et accompagnent les professeurs débutants. Aucun d'entre eux ne dit se sentir isolé et chacun peut échanger sans crainte avec les autres sur les difficultés rencontrées "ici, on n'a jamais l'impression d'être seule à se débattre avec nos difficultés, on peut compter sur l'appui et l'expérience des autres" disait une jeune enseignante.

Le matériel d'information et d'orientation

Quelques outils d'aide à l'information et à l'orientation existent dans pratiquement tous les CDI, leur utilisation et leur disponibilité sont là aussi très diverses. Les rapporteurs n'ont plus rencontré au cours de leur visites de situation extrême comme celle qui avait existé par le passé où l'armoire de documentation restait fermée et inaccessible en l'absence du conseiller d'orientation. Tous les collèges visités et plus généralement tous les établissements disposent maintenant du dispositif auto-documentaire de l'ONISEP. Au-delà, les équipements complémentaires sont variables : fiches du CIDJ, abonnement au magazine "L'étudiant", documentation électronique avec CD Rom et -plus rarement notamment en collège- accès à internet. Il est souvent difficile de percevoir s'il existe ou non une politique d'équipement dans ce domaine avec des objectifs pédagogiques formalisés. Il ne semble pas que ce soit souvent le cas. Plus récemment telle académie mobilise le réseau des services d'orientation pour réaliser un état des lieux des moyens informationnels disponibles et programmer le financement et le déploiement d'un équipement contemporain ainsi que la formation des utilisateurs.

Dans leur quête d'information les rapporteurs n'ont pas souvent trouvé trace de véritable programme d'éducation à l'orientation, quelques établissements utilisent des méthodes éditées dans le commerce, d'autres le plus souvent ont adapté des exercices tirés de ces méthodes mais, dans la plupart des cas, ce sont les classiques séances d'information avec plus ou moins d'animation et de visites d'établissement qui prédominent. Les rapporteurs se sont étonnés par exemple de ne pas avoir trouvé, dans l'échantillon de collèges visités, un seul qui utilise un outil diffusé par l'ONISEP (pas gratuitement il est vrai) composé de fascicules qui permettent de faire découvrir les différents domaines d'activité (Eco poly, la ville aux cents métiers; édition 1998).

Les initiatives prises dans certaines académies sont relativement rares, parfois sans suivi et ne dépassent pas un cercle d'initiés. On peut s'étonner, par exemple, du peu d'impact perceptible du remarquable travail réalisé dans l'académie de Lille à partir d'une réflexion associant les corps d'inspection territoriaux, des enseignants et des représentants des services d'orientation qui avait débouché sur la production de documents propres à chaque discipline ou spécialité. D'autres initiatives académiques sont de la même manière restées ou devenues rapidement confidentielles.

Il manque manifestement au niveau national une instance d'animation dont l'une des missions pourrait être de capitaliser et de valoriser de telles expériences. En dehors de l'INETOP (Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle) et de son service de recherche, dont il faut préciser que le pilotage et l'animation de l'orientation ne sont pas dans ses missions, il n'existe pas de structure de cette nature, même si l'ONISEP a tenté ces dernières années, sans avancée notable, de se positionner sur "l'ingénierie de l'orientation".

2.2.3.3. Le fonctionnement de l'affectation

Sans reprendre les conclusions du rapport de l'IGAEN⁹⁶, les rapporteurs considèrent que les fortes disparités des pratiques et des modes d'exploitation des outils informationnels et informatiques utilisés pour l'affectation méritent d'être examinées.

De manière généralisée, en effet, les académies utilisent une ou plusieurs applications informatiques pour gérer l'affectation (il s'agit d'ailleurs d'une recommandation du rapport de l'IGAENR déjà cité). Le travail de la commission d'affectation s'en trouve facilité. Le gain de temps dans le calendrier toujours très serré en fin d'année scolaire, l'application sur un territoire donné (académie ou département) des mêmes critères d'affectation constituent pour partie l'intérêt de ces solutions. La rapidité d'information des familles et des élèves qui en découle devrait faire diminuer leur anxiété et leurs hésitations et contribuer ainsi à réduire les mouvements post affectation.

Ces outils permettent l'introduction et l'exploitation d'autres critères que les critères strictement scolaires. Une partie des académies ont entrepris une réflexion dans ce sens, qui associe les services d'orientation, des représentants des corps d'inspection et de l'enseignement professionnel

Les outils informatiques permettent aussi d'appliquer de façon plus systématique les priorités retenues au plan académique ou départemental en matière d'affectation : quelle priorité par exemple accorder aux élèves doublants de seconde pour une affectation en seconde professionnelle ? Ces priorités découlent normalement de la politique académique, elles n'en restent pas moins parfois délicates à gérer. Elles peuvent rendre encore plus délicat et plus difficile à atteindre l'objectif de qualité que se fixe l'enseignement professionnel.

2.3.1. Les élèves

La discrimination sociale fortement marquée entre les élèves de lycée professionnel et les élèves de seconde de détermination se double d'une différenciation en terme d'âge : les élèves de lycée professionnel sont significativement plus souvent issus des classes sociales les moins favorisées, ils sont aussi plus âgés.

Ainsi la proportion d'élèves en 2d cycle professionnel pour lesquels la profession et catégorie sociale de la personne de référence du ménage appartient aux catégories employés, ouvriers, sans activité, chômeurs est de 68,1% en 2000-2001. Cette proportion est de 4,9% pour la catégorie professions libérales, cadres⁹⁷.

En 1^{ère} année de CAP et en 2^{de} BEP, 32% des élèves scolarisés ont "17 ans et plus", le pourcentage d'élèves ayant "18 ans et plus" est de 38% en 2^{de} année CAP et terminale BEP. En 1^{ère} professionnelle, 37% des élèves ont "19 ans et plus", en terminale, 38% des élèves ont "20 ans et plus". Ces pourcentages qui mesurent les proportions d'élèves ayant 2 ans de retard (par rapport à l'âge théorique normal) s'inscrivent dans une perspective de réduction sensible des retards sur les 10 dernières années. Il reste que leur rapprochement avec les mêmes données pour le second cycle général et technologique : 6% en 2^{de}, 13,9% en 1^{ère} et 20,2% en terminale est édifiant.⁹⁸

La fréquentation du second cycle professionnel en 2000-2001 est masculine à 53,5%, alors que celle du second cycle général et technologique est féminine à 55,4%.

La fermeture des classes technologiques de collège s'est traduite par une réduction de l'orientation précoce vers le lycée professionnel. Le phénomène ne concerne pas les élèves issus de troisième de SEGPA accueillis en CAP 2ans.

Des abandons en cours de formation plus nombreux

Les abandons en cours de formation au lycée professionnel sont beaucoup plus importants que dans le second cycle général et technologique. Par ordre d'importance, ils sont enregistrés en 1^{ère} CAP 2ans (plus de 15%), en 1^{ère} professionnelle (près de 15%), en 2^{de} professionnelle (11,7%). Cette question des élèves "décrocheurs" a fait l'objet d'une analyse particulière et d'un suivi avec des objectifs de prévention dans certaines académies (par exemples : Versailles et Nancy-Metz)⁹⁹. Les raisons avancées par les élèves interrogés sont naturellement multiples.

Principalement, elles renvoient à l'inadéquation de la formation par rapport au projet professionnel connu lors de l'orientation, qui peut tenir au métier, au secteur d'activité, à l'option ou spécialité d'affectation. Cependant l'adéquation de la formation par rapport au projet n'empêche pas certains élèves de "décrocher" parce que la formation ne leur convient pas dans ses contenus ou sa pédagogie, parce que l'établissement ne leur convient pas, parce qu'ils souhaitent quitter le statut de lycéen (ou de lycée professionnel), parfois parce qu'ils ont trouvé du travail.

Dans quelques établissements, la présence des élèves dans la classe peut effectivement ne plus se justifier quand tel ou tel de leur professeur a littéralement renoncé à l'exercice de ses responsabilités professionnelles, est parfois présent et, lorsqu'il l'est, s'en tient à une consigne explicite : "ne faites pas de bruit".

L'importante hétérogénéité des élèves dans les classes de niveau V

Il ne s'agit pas seulement d'hétérogénéité scolaire, mais aussi sociale et plus encore culturelle. Ainsi par exemple, en 2000-2001, la proportion d'élèves de nationalité étrangère, variable selon les filières d'enseignement, est significativement plus élevée dans le 2^d cycle professionnel (6,4%) que dans le 2^d cycle général et technologique (3,8%).¹⁰⁰ Au-delà de cette valeur moyenne nationale, dans certains établissements, en Ile de France, cette proportion peut monter jusqu'à plus de 20%.

Par exemple, dans les secteurs tels que le bâtiment, on peut trouver dans la même classe, des élèves qui ne s'expriment pas en français, des élèves qui ont une maîtrise du français conforme à ce que l'on peut attendre d'un élève de troisième, des élèves qui utilisent une écriture phonétique accompagnée d'importantes difficultés de lecture.

Les enseignants se sentent particulièrement désarmés face à ces situations. Non seulement elles impliquent d'énormes difficultés pédagogiques d'organisation des activités, de gestion de l'avancement, d'évaluation des résultats (comment évaluer ce qui a fait l'objet de consignes non comprises, comment évaluer ce qui n'est pas ou très partiellement exprimé, même oralement)

mais elles déstabilisent l'équilibre interne du groupe-classe et ouvrent la porte aux multiples manifestations du désintérêt. La reconnaissance de ce problème typique et la mobilisation des moyens permettant son traitement déterminent de manière cruciale l'évolution qualitative de la scolarisation au lycée professionnel

Une faible proportion de filles dans les formations du domaine de la production

La diversité des situations académiques sur ce point a déjà été soulignée. Cette diversité est naturellement plus forte encore selon que l'on est en présence d'un lycée professionnel "dédié" à certains domaines d'activité. Cette situation paradoxale n'est cependant pas toujours intégrée par l'établissement. Elle peut être exprimée comme un regret face à des formations aux faibles effectifs, alors même que nombre d'entre elles sont particulièrement porteuses d'emplois dans lesquels les filles sont susceptibles de réussir comme les garçons. Mais dans le même temps, la visite des ateliers, des espaces pédagogiques techniques révèle que rien n'est fait, que rien n'est prévu pour faire évoluer la mixité. Qu'il s'agisse des vestiaires, des sanitaires, de l'environnement, de l'ambiance générale... l'accueil d'une population d'élèves filles est définitivement dissuasif.

Pourtant, certaines expériences démontrent la faisabilité d'une démarche volontariste permettant d'inverser durablement la tendance. Il en est ainsi de classe de BEP Electrotechnique dans l'académie de Lille qui a vu la réussite d'une "greffe" d'un groupe d'une quinzaine de filles à partir de la mobilisation de tous les acteurs, de l'établissement, du rectorat, du conseil régional pour l'aménagement effectif des locaux, des entreprises pour les débouchés professionnels.

Beaucoup d'élèves témoignent de leur satisfaction

Beaucoup d'élèves nous ont fait part de leur satisfaction vis à vis de la formation reçue dans le LP qu'ils fréquentent. Ils reconnaissent que la réalité vécue au sein de leur lycée professionnel est très éloignée des représentations véhiculées au collège. Dans beaucoup de lycées professionnels visités, les rapporteurs ont été surpris par les écarts de comportements, de qualité de dialogue, d'expression de pensée, observés entre les élèves "débutants" au LP et ceux de terminale de baccalauréat professionnel. Visiblement au LP, ils ont retrouvé un sens à leurs activités, ils ont repris confiance en eux, ils ont enfin quitté la terrible spirale de l'échec.

A l'inverse, l'amertume est tout à fait perceptible dans les propos des élèves de terminale BEP quand ils découvrent que l'offre de formation de proximité de leur établissement ne leur permettra pas la poursuite d'études souhaitée. Fréquenter un établissement éloigné du domicile familial est encore hors de portée d'un nombre significatif de jeunes résidant en France (tant pour des raisons matérielles que pour des raisons culturelles). En termes de formation professionnelle, l'aménagement du territoire, en particulier des zones rurales, ne peut pas se concevoir au détriment des zones urbaines défavorisées.

Dans l'ensemble des académies visitées le constat d'une réelle paupérisation de la population des élèves accueillis en lycée professionnel est flagrant. Il s'agit sans doute là de l'une des causes des abandons en cours d'études. La perception de modestes subsides est nécessaire à de nombreux élèves de lycée professionnel. S'ils estiment généralement que la qualité de la formation dispensée au LP est souvent meilleure que celle dispensée au CFA, ils apprécieraient de percevoir une "rétribution" qui leur permettrait, à l'égal des apprentis, de vivre mieux en tant que consommateur et en tant que lycéen en formation. La satisfaction de telles revendications est-elle hors de portée de notre pays ? Un tel effort financier ne serait-il pas compensé, à terme, par la diminution de certaines dépenses "d'assistance" ?

2.3.2. L'enseignement et les résultats aux examens

L'évaluation de l'enseignement en lycée professionnel, en dehors des investigations conduites dans le cadre de l'inspection individuelle des professeurs, n'est pas assurée. L'évaluation à l'entrée en seconde professionnelle proposée par la DPD, est rarement mise en place et plus rarement encore exploitée.

Démarche inductive, pédagogie différenciée, individualisation, aide individualisée, accompagnement, démarche de projet... le lycée professionnel mobilise, souvent avec succès, les nombreuses ressources de la pédagogie. Certains professeurs de lettres-histoire, de lettres-langues, de maths-sciences introduisent dans leur enseignement des contenus qui donnent aux apprentissages la profondeur culturelle, méthodologique et culturelle dont les élèves de LP ont tellement manqué jusque là. La conjugaison de l'expérience pédagogique, de l'ouverture culturelle, du respect, de l'imagination et de l'esprit d'initiative, dans l'anonymat des pratiques ordinaires (ou dans le cadre des PPCP), fait intervenir dans les classes, écrivains, chercheurs, artistes au profit non pas seulement d'un "moment de grâce" mais d'un changement d'attitude souvent durable.

L'interprétation "light" ou "super-light" des programmes sensée les rendre "plus accessibles" ou bien encore la transposition directe des références et de l'approche de l'école élémentaire, oublieuse de l'âge et de la maturité sociale des élèves, ont aussi leur place dans les classes du LP. Le renoncement à toute recherche et innovation, à toute interrogation sur les finalités de l'enseignement et aux principes de bases de son évaluation constituent autant d'inquiétants arrangements avec l'exigence.

Le taux national d'admission au BEP est de l'ordre de 72%, le taux national de succès au baccalauréat professionnel est proche de 79% (inférieur de 1,1 point en 2001). Certains lycées professionnels présentent des résultats globaux aux examens professionnels (CAP, BEP, baccalauréat professionnel) inférieurs à 50%.

Pour certaines classes ou niveaux de classes dans certains établissements, les résultats peuvent être plus faibles encore, par exemples : 38% en CAP Menuiserie, 37% en BEP Electrotechnique, 42% en baccalauréat Equipement installation électrique. Tout en relativisant la portée de ce type d'indicateur, il est difficile d'accepter que de tels résultats puissent être constatés, de manière durable dans tel ou tel établissement, sans que l'analyse des causes et que leur correction soient entreprises.

2.3.3. Les enseignants

Il faut rendre hommage aux personnels des lycées professionnels qui souvent accueillent et prennent en charge des jeunes en situation d'échec, démotivés, ayant perdu confiance en eux, exclus de l'école ou davantage. La richesse et l'intensité des relations établies avec les élèves, la capacité à remobiliser et à canaliser les volontés et les énergies, à réinstaller les repères de base de la socialisation, à reconstruire une culture et un projet témoignent de très hautes qualités professionnelles éprouvées dans des conditions toujours difficiles.

Les critères habituels de mesure du succès scolaire ne permettent pas toujours de rendre compte de ces réussites.

On trouve également des professeurs "en retrait", qui semblent avoir perdu confiance en leur mission et n'ont plus le ressort nécessaire pour dispenser un enseignement professionnel actualisé, à partir de stratégies adaptées, aux élèves qui leur sont confiés.

L'hétérogénéité des profils

A la grande hétérogénéité de la population des élèves de LP soulignée supra, s'ajoute souvent celle des personnels. Cette hétérogénéité se retrouve :

- Au niveau des cursus de formation initiale, pour les spécialités professionnelles, les diplômes des enseignants vont du CAP au doctorat.

- Au niveau des modes d'accès au corps des PLP. C'est au LP que l'on trouve la proportion d'enseignants recrutés en qualité de non titulaires la plus importante : en 1999-2000, le pourcentage est de 9,4% (contre 2,6% dans les LEGT).¹⁰¹ Dans certains établissements ce pourcentage peut dépasser 30% du corps enseignant, avec tout ce que cela implique de déficit de formation, de rotation rapide, etc. Beaucoup ont accédé à la titularisation par des voies diverses et à la suite de parcours particuliers (concours réservé, examen professionnel, intégration...) La formation au métier d'enseignant de LP est, pour nombre d'entre eux, souvent restreinte, voire inexistante.

Des besoins de formation non reconnus

Au sein des IUFM, la formation des professeurs stagiaires PLP2 est presque systématiquement identique à celles des professeurs stagiaires PLC2. Or, au-delà d'une culture commune de base, les contextes, les objectifs, les méthodes d'enseignement mobilisables au LP et au LEGT sont naturellement différenciés. Ils doivent par conséquent l'être également au sein des IUFM, même lorsque de faibles effectifs incitent au regroupement des professeurs stagiaires. Cette question vaut d'ailleurs aussi pour les professeurs d'enseignement général. Il s'agit d'un véritable paradoxe, puisque ce sont les élèves de LP qui ont besoin de maîtres performants et parfaitement formés.

Tout cela conduit à une grande diversité des degrés de réussite, avec bien sûr pour corollaire, le constat que souvent ce sont les classes d'élèves en "difficultés" qui sont confiées aux maîtres les moins préparés, les moins motivés. Les classes préparant au baccalauréat professionnel sont naturellement confiées aux enseignants les plus aptes à conduire les élèves à la réussite.

Une formation professionnelle inadaptée et insuffisante

Les efforts déployés et intensifiés tout récemment dans le cadre du CERPET¹⁰² pour offrir des formations en entreprise aux professeurs de LP et de LT sont très positifs, mais ils restent encore très insuffisants. Il est indispensable que les professeurs du lycée professionnel (en particulier ceux des spécialités professionnelles) participent périodiquement à des stages de longue durée en milieu professionnel et que ces initiatives soient valorisées dans leur carrière. Nombre d'entre eux en effet sont coupés des réalités et des contraintes de la sphère marchande ou de production, cela d'autant qu'une expérience professionnelle n'est plus, depuis longtemps, exigée pour leur recrutement.

Il est parfaitement exact, comme le souligne Bernard Decomps que : "Le champ technologique et professionnel requiert une gestion exigeante des ressources humaines [...] Si une seule réforme devait suivre le présent rapport, elle devrait concerner la gestion de la ressource humaine professorale. Ne gâchons pas une chance historique, celle que nous offre la démographie [...]".¹⁰³

Un cloisonnement par le grade profondément injuste et absurde

Il n'est pas possible d'espérer faire progresser durablement et massivement la qualité de l'enseignement professionnel si l'on n'est pas en mesure de valoriser l'expérience

professionnelle, de garantir une évolution des compétences tout au long de la vie et de dissocier grade et statut dans le corps enseignant.

Aujourd'hui, cette jeune professeur de lettres-histoire, qui, passionnée par son métier, sa richesse pédagogique, privilégiant une relation d'ouverture et d'exigence avec ses élèves a poursuivi en parallèle des études de lettres modernes, préparé et obtenu l'agrégation, doit, contre sa volonté, quitter le LP pour un autre type d'établissement. Ainsi, tous les enseignants du LP, qu'ils relèvent des enseignements généraux ou professionnels, doivent quitter leur établissement où ils réussissent, se trouvent bien et souvent font partie des "forces vives", dès lors qu'ils deviennent agrégés. Quelle étrange conception de l'exigence, quelle étrange conception de la promotion des individus dans l'intérêt collectif des élèves de l'enseignement professionnel.

Les personnels des LP semblent isolés de leurs collègues du second degré, cette situation conduisant parfois au repli et au déficit de confrontation des pratiques, des réussites et des échecs. Une ouverture sur les autres enseignements du second degré, une "mobilité" des personnels ne remettrait pas en causes les spécificités de la voie professionnelle. Confrontation et ouverture sont sources d'enrichissement pour l'ensemble des composantes d'un système.

2.3.4. Les structures

2.3.4.1. Établissements et structures pédagogiques

Il n'est pas possible d'évoquer les moyens consacrés à la voie professionnelle sans évoquer les nombreuses sections à très faibles effectifs rencontrées dans nombre de lycées professionnels du domaine industriel.

Dans les zones rurales et dans les zones industriellement sinistrées, l'existence de certains lycées professionnels est due prioritairement à une volonté de maintien d'activité, malgré des effectifs de plus en plus faibles, des équipes pédagogiques "sur la défensive" (préoccupées par la défense des postes), des équipements anciens ou incomplets, une absence d'environnement économique pertinent par rapport aux spécialités enseignées dans l'établissement. De telles conditions sont difficilement compatibles avec les exigences qualitatives d'une formation professionnelle durable qualifiante. En deçà d'un seuil d'élèves minimum, la qualité de la formation devient mauvaise. Si pour les collèges, voire les lycées généraux, il paraît relativement possible de concilier l'aménagement du territoire avec le maintien d'un taux de qualité acceptable, cela est beaucoup plus complexe pour l'enseignement professionnel et conduit parfois à des situations inquiétantes.

Dans certaines zones urbaines, on peut trouver des lycées professionnels au sein desquels le seuil minimum d'exigence est dépassé : "démission" des personnels, locaux d'enseignement professionnel sinistrés, absentéisme important des élèves, résultats déplorables aux examens, tout cela accompagné par ce que certains qualifient d'"ethnisation" de la population scolaire. S'il est permis de penser que de tels établissements ont un rôle social prépondérant, on constate que dans une zone géographique donnée, la présence de tels établissements rejaillit négativement sur la perception de l'ensemble des lycées professionnels de la zone. Le danger de la pérennisation de telles situations n'est-il pas de voir se développer l'enseignement professionnel privé (en particulier des CFA), les lycées professionnels publics devenant alors des établissements à "dominante sociale".

Dans certaines spécialités l'effectif professeur est pléthorique dans tous les établissements de l'académie ce qui rend impossible toute mesure de carte scolaire. Dans les années 1980, des plans de reconversion des enseignants des disciplines professionnelles ont été engagés, avec des succès variés. Les corps d'inspection n'ont pas toujours été suffisamment associés à ces

actions et les termes de la contractualisation entre l'institution et les intéressées n'ont pas toujours été définis avec suffisamment de rigueur. Les enseignants ayant un faible niveau de formation initiale ont éprouvé certaines difficultés à se recycler et à acquérir toutes les compétences nécessaires à l'enseignement de leur nouvelle spécialité.

La création de demi sections (qui souvent, fonctionnent comme des classes entières à effectifs réduits) a souvent été utilisée pour faciliter le démarrage d'un projet de formation qui avait vocation à être poursuivi mais est demeuré en l'état faute d'effectifs suffisants. Il est permis de penser qu'un tel "saupoudrage" avait pour objectif de ne mécontenter personne, il n'obligeait pas les décideurs à choisir. Une telle stratégie est particulièrement onéreuse est rarement porteuse de qualité : une formation professionnelle s'appuie sur des équipes pédagogiques performantes et complémentaires et sur un ensemble d'équipements évolutifs et généralement coûteux. Ces conditions ne peuvent être atteintes qu'avec des effectifs d'élèves suffisamment importants dans une filière donnée.

2.3.4.2. Des établissements très inégalement aménagés et dotés

Certains lycées professionnels jouissent d'une réputation telle, qu'ils sont considérés comme des établissements "non fréquentables". Les lycées professionnels ne sont pas sectorisés. Certains établissements accueillent une forte proportion d'élèves, qui, pour des raisons diverses (parfois non avouables), ont été refusés dans d'autres lycées professionnels. Ce phénomène est cumulatif, les personnels ne se fixent pas dans ces établissements, les équipements sont très vite dégradés, voire volés. Les entreprises hésitent à lier des partenariats avec ces établissements à la dérive. La faiblesse des effectifs d'élèves présents rend bien sûr la formation dispensée coûteuse, pour de médiocres résultats.

Parfois, au sein du même établissement, on trouve des formations de très haut niveau technique et artistique (Par exemple ébénisterie -restauration), reconnues et très appréciées par les milieux professionnels qui en attendent la formation d'excellents professionnels devenus rares.

À côté de certains établissements récemment rénovés ou très bien entretenus, bien aménagés et équipés de manière efficiente, on observe des lycées dont la médiocrité des locaux et des matériels pour la formation disqualifie toute velléité éducative et formatrice. Ainsi sur le terrain crucial des technologies de l'information et de la communication, la situation de l'équipement des lycées professionnels¹⁰⁴ (toutes spécialités confondues) est assez contrastée. Si le nombre moyen d'élèves par poste est assez bas (4,4) il apparaît que le parc est généralement plus ancien que dans les autres type d'établissements (47,1 % des postes de travail de plus de 3 ans). La proportion de LP disposant d'un réseau local est largement inférieure à celle des LEGT. Le nombre moyen de postes pouvant accéder à l'internet est de 11 (contre 23,5 pour les LEGT par ex.). La proportion de LP ayant un site web serait de 40 %. Enfin les équipements destinés à un usage pédagogique dans le cadre de l'enseignement général sont moins nombreux que dans les autres types d'établissements.

Ce déficit d'équipement est d'autant plus choquant qu'il prive les enfants concernés de l'accès aux média de la "cyber-culture", eux qui précisément ont rarement le privilège d'en disposer dans leur famille.

Chacun sait que la qualité diminue les coûts. Cela semble particulièrement vrai dans l'enseignement professionnel, si l'unité de compte est bien l'élève pour lequel les compétences du référentiel de certification du diplôme préparé ont été validées et sont acquises de façon durable.

2.4. La conception et le déploiement de l'offre de formation

2.4.1. Les CPC, au cœur de la conception des contenus de formation

L'analyse du fonctionnement des CPC n'entre pas dans le champ de cette étude. Le sujet a déjà été abordé dans la 1^{ère} partie. Cependant, certaines caractéristiques de la conception des diplômes et des formations ont une influence certaine sur la nature de l'offre :

- Pour le secteur industriel, le nombre important de CPC rend l'harmonisation des travaux de chacune délicate et peut conduire à des incohérences.
- La conception de chaque diplôme est presque exclusivement guidée par le souci de répondre, au mieux, aux besoins des branches ou secteurs professionnels. Dans certains secteurs des formations industrielles, la multiplicité des BEP rend l'offre de formation peu lisible à un non initié. A l'heure où l'on met en place un système de formation "tout au long de la vie" il serait souhaitable d'envisager le regroupement d'un certain nombre de BEP, favorisant de plus larges possibilités de promotion par les poursuites d'études.
- Certains diplômes à "petits flux" sont créés. Leur implantation ne relève d'aucune instance de coordination nationale. Sous couvert de nouveauté, des formations sont alors mises en place dans beaucoup d'académies et les flux de formés deviennent rapidement pléthoriques.
- L'organisation des projets de création ou de rénovation de diplômes ne favorise pas (ou mal) la collaboration entre les groupes STI et Économie et gestion. Pourtant, l'intégration croissante de compétences en rapport par exemple avec la maîtrise de la communication interpersonnelle, de l'expression des besoins, des relations professionnelles dans un cadre collaboratif, de la gestion... dans les diplômes du domaine de la production est pourtant souvent nécessaire. Le cloisonnement excessif des unités composantes des diplômes ne facilite pas les infléchissements de projets, les modifications de parcours ou les évolutions différenciées entre les secteurs pour les élèves du lycée professionnel et notamment pour les filles.
- D'une manière plus globale, les moyens d'investigation disponibles auprès de l'administration centrale ne permettent pas de disposer des apports d'une bonne pratique de veille informationnelle sur les emplois, les qualifications, les évolutions.
- Les démarches actuelles de conception de diplôme et de formations inscrites dans une logique ponctuelle, ne favorisent pas la capitalisation des réflexions didactiques et pédagogiques qui accompagnent les études et la rédaction des référentiels. En particulier, la dynamique des travaux de conception n'associe pas suffisamment les disciplines générales.

2.4.2. L'élaboration et l'évolution de la formation dans les Académies

De plus en plus les académies privilégient une approche de l'offre de formation par bassin (ou par district). Parfois, les schémas directeurs intègrent une logique de filière professionnelle, en particulier pour les formations du secteur de la production. Le développement de l'offre de formation en termes de filières permet de faire jouer à plein les synergies au niveau des équipements, des partenariats, des projets pédagogiques voire de l'évaluation.

Cette orientation est de nature à réduire les situations où l'on peut voir les élèves de BEP d'un lycée professionnel industriel donné être contraints d'envisager un déplacement important

(nécessitant parfois la recherche d'une solution d'hébergement) pour accéder au baccalauréat professionnel correspondant à leur spécialité ou à la classe d'adaptation correspondante.

Il s'agit d'un obstacle qui peut devenir insurmontable pour des enfants de familles modestes et plus particulièrement pour des jeunes filles dont le milieu socio-culturel n'intègre pas cette obligation d'éloignement.

Les limites de la structure de bassin

Cependant l'appui sur la structure "bassin" peut également favoriser le maintien de classes à très faibles effectifs tant il est vrai que les propositions "désagréables" sont, en général, laissées à l'autorité académique.

Il existe rarement de projet intermédiaire étayé entre le projet académique et le projet d'établissement. Un "projet de bassin", compte tenu de sa vocation et de son positionnement, pourrait jouer un rôle de catalyseur dans le développement des projets d'établissements. Dans la plupart des académies visitées, la "politique des bassins" est en construction en matière de recherche de cohérence dans l'évolution de la carte des formations. La structuration des bassins répond elle-même à une logique qui ne coïncide pas nécessairement avec un objectif de constitution d'un ensemble d'unités de formations complémentaires, suffisamment variées, fonctionnant en réseau. Certains bassins disposent d'un ensemble quasi exhaustif de spécialités complémentaires, permettant de faire jouer à plein la collaboration inter-établissement, dans une proximité géographique acceptable. D'autres ne possèdent que des formations professionnelles très spécialisées, sans environnement industriel local pouvant justifier aujourd'hui l'existence ou la subsistance de ces formations.

La définition des bassins a parfois été pensée en intégrant d'abord les critères de l'offre de formation générale et technologique (collèges/lycées). La carte académique des formations professionnelles est souvent la résultante d'un développement fondé sur le passé industriel du lieu, l'intervention d'élus, l'influence d'un chef d'établissement, l'action d'un chef de travaux, d'un enseignant très compétent mais qui n'est plus là... Aujourd'hui, les justifications de l'implantation de beaucoup d'établissements sont peu perceptibles (tel LP résulte de la transformation d'un chantier de jeunesse en centre d'apprentissage, tel autre, de la transformation d'un établissement privé associatif pour la formation de jeunes handicapés, ou bien d'un centre de formation d'entreprise en établissement public...). Les décisions semblent avoir été prises au coup par coup, au gré des politiques successives.

Une logique de filière

Souvent les diplômes sont conçus, du niveau V au niveau III, dans une logique de "filière" (c'est surtout vrai pour le secteur de la production), mais avec le souci d'autoriser une certaine "fluidité" de parcours entre différentes filières. Cette organisation et ses avantages ne sont pas toujours perçus et intégrés dans les projets académiques, au risque de ne pas pleinement utiliser les dispositifs construits.

Dans le but de fortifier le développement du raisonnement par filière et son appropriation dans les bassins, une démarche de veille permanente réunissant en une structure de conseil différents "consultants" pourrait être mise en place. Elle pourrait réunir des inspecteurs (IA-IPR, IEN-ET, IEN-IO), chefs d'établissements présidents de Gréta, chefs de travaux, représentants des milieux professionnels, chargés d'études dans des organismes comme l'OREF...

Un bilan annuel (quantitatif et qualitatif), comprenant une analyse des résultats obtenus, en termes d'accès aux diplômes et d'insertion professionnelle, du taux de remplissage de chaque formation de la filière, serait dressé. A partir de ces constats et d'informations sur les

évolutions de la filière au niveau national, des caractéristiques économiques régionales ou locales, des propositions d'actions seraient formulées en vue de corrections éventuelles et/ou d'aménagement programmé de l'offre de formation.

Dans la plupart des académies visitées nous n'avons pas trouvé de véritables équipes de projet mobilisées sur des objectifs, d'analyse et d'évaluation de l'existant, de contribution à l'adaptation du réseau académique des formations technologiques et professionnelles, de suivi de l'évolution de ce réseau (à partir d'un croisement d'approches par filières et par zones géographiques).

Le développement d'expériences innovantes

La suppression des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologique laisse sans réponse pour l'instant, la prise en charge des élèves "décrocheurs" du collège. Elle explique certainement, en partie, le développement des "décrochages" précoces en cours de scolarité, notamment en 2de professionnelle.

La classe de 3^{ème}, qui marque l'entrée dans le "cycle d'orientation", apparaît comme le bon niveau d'ancrage du développement d'une "préparation à l'insertion professionnelle" au lycée professionnel. D'autant plus qu'elle peut être prolongée, sur un trimestre au moins, en une forme de 2de "indifférenciée" facilitant l'orientation responsable du jeune.

Aujourd'hui, l'exploration innovante du "cycle d'orientation" au lycée professionnel fait ses premiers pas, cependant ils sont prometteurs. Leur réussite suppose le respect de quelques principes fondamentaux :

- une définition la plus précise possible des conditions d'accès à ces classes,
- une construction référentielle des compétences recherchées associant plusieurs champs professionnels, assez larges, et des disciplines d'enseignement général,
- des modalités de formation rompant avec le cadre hebdomadaire scolaire au profit d'une organisation annuelle en "périodes" ou "séminaires", incluant des immersions courtes mais ciblées en entreprise,
- un dispositif pluridisciplinaire d'évaluation,
- une limitation des effectifs, un aménagement de l'encadrement (co-animation, concertation, travaux personnels encadrés...),
- un suivi académique spécifique par les corps d'inspection,
- une valorisation significative des réussites.

La création de telles classes dans les lycées professionnels pourrait faire l'objet de l'élaboration d'une charte "qualité", assortie d'obligations de résultats, contractualisée entre l'établissement et l'Inspecteur d'académie.

2.4.3. Un plan qualité pour la voie des métiers

La mission du lycée professionnel impose à ses acteurs un contact permanent avec le monde des entreprises, au travers des multiples activités de formation, d'innovation, de transfert technologique qui peuvent y être développées.

Les références à l'intégration de l'approche qualité ne sont que naissantes au lycée professionnel (même si elles sont naturellement présentes dans les référentiels de nombreuses

formations). On peut en trouver la trace, par exemple, dans la programmation d'une restructuration ou d'une réhabilitation de bâtiments. Il semble que les LP ne profitent pas de leur immersion dans le monde industriel ou commercial pour intégrer les démarches d'analyse de la valeur, le fonctionnement en réseau, la primauté à l'innovation, le nécessaire développement permanent de la réactivité.

La mise en œuvre d'une démarche qualité, dans ce qu'elle apporterait à la redéfinition des normes de scolarisation au lycée professionnel, à l'engagement en responsabilité de l'ensemble des partenaires au projet de service public d'éducation et de formation, nous paraît être le moyen de faire progresser de manière décisive **la voie des métiers**.

Troisième partie – Les propositions

Les recommandations ci-après découlent des éléments de problématiques et de constats dégagés ci-dessus. Elles se placent à des niveaux "d'applicabilité" très divers. Certaines propositions confirment des orientations, voire des dispositions déjà engagées. D'autres peuvent faire l'objet d'une mise en œuvre dans le très court terme, pour la prochaine campagne de recrutement au LP. D'autres enfin, sans doute les plus fondamentales, appellent un engagement dans la durée, pour installer des changements essentiels.

L'amélioration des conditions de déroulement de l'orientation vers le lycée professionnel ne peut être séparée de celle de l'orientation en général. Sur ce point, les préconisations formulées par les rapporteurs ne concernent donc pas uniquement les élèves ou les futurs élèves de l'enseignement professionnel.

1^{ère} série de propositions portant sur le volet Information – orientation

- ▶ **Donner à l'orientation au sein du système éducatif, le statut qui devrait être le sien au regard de la loi de juillet 1989 qui place l'élève au centre du système éducatif, par le développement d'un programme de relance de l'éducation en orientation.**
 - ▶ Impulser le projet de relance de l'éducation en orientation et formaliser un nouveau cadre réglementaire dans lequel pourra s'inscrire l'autonomie des académies et des établissements.
 - ▶ Installer un véritable espace pédagogique d'éducation en orientation dans le cursus du collège sur les 3 cycles, en phase avec l'introduction des "itinéraires de découvertes", comportant des temps forts à la fin de chacun des cycles et tout particulièrement en fin de troisième. Réserver un horaire dans les grilles des classes correspondantes.
 - ▶ Installer un véritable espace pédagogique d'éducation en orientation dans les formations du lycée professionnel, en relation avec les PFE, comportant des temps forts, notamment en terminale BEP et en terminale professionnelle. Réserver un horaire dans les grilles des classes correspondantes.
 - ▶ Aménager dans les cursus du lycée professionnel les supports de la valorisation de l'implication de l'élève dans l'élaboration de son projet personnel.
 - ▶ **Redéfinir le rôle et les missions des différents acteurs de l'orientation.**
 - ▶ Au collège, au lycée professionnel, faire évoluer la fonction de "professeur principal" vers une fonction de "professeur référent" chargé notamment de la coordination de l'éducation en orientation. Valoriser l'exercice de cette fonction dans la carrière de l'enseignant.
 - ▶ Redéfinir les missions, les statuts et la formation des personnels spécialisés de l'orientation afin de les inscrire dans la chaîne de pilotage académique de l'orientation et de l'affectation. En particulier, redéfinir les missions et le cadre d'exercice des COP de telle sorte que la finalité éducative et formative de leurs missions soit plus nettement établie, qu'elles s'exercent dans une plus grande proximité des équipes pédagogiques dans les établissements (collèges, lycées professionnels et lycées) et enfin s'inscrivent totalement dans le projet du bassin d'éducation et de formation.
 - ▶ Former tous les personnels à l'évolution de leurs missions et responsabilités, développer les compétences nécessaires et les instruments de leur mise en œuvre.
-

▶	Développer et intensifier les usages des TIC dans le domaine de l'information et de l'orientation.
▶	Actualiser et enrichir l'information et les services proposés par l'Onisep à partir de son site Web, fédérant les productions de son réseau et les différents partenaires internes et externes à l'Éducation nationale en matière d'information et d'orientation.
▶	Produire et assurer une diffusion nationale et une mise à jour contrôlée par les moyens du Web, d'un ensemble de ressources informatives (bases de données documentaires multimédias) destinées à l'éducation en orientation. Mobiliser tous les partenaires.
▶	Inciter chaque académie à réaliser une description structurée et exhaustive de l'offre de formation disponible en lycée professionnel et sa publication numérique par le moyen du Web. Inclure les présentations des établissements, des lieux, des équipes, des projets éducatifs, des partenariats, des réalisations. Assurer les liens avec les bases de données "métiers".
▶	Impulser l'ouverture de nouveaux espaces spécifiques de dialogue collège-"monde du travail" et LP-"milieux professionnels" sur le support de l'internet (vidéos numériques, chat, forum...) à partir de thématiques métiers ciblées et dans une programmation définie et administrée par le CNDP et son réseau.
▶	Qualifier des applications informatique d'assistance à l'orientation compatibles avec l'éthique du service public. En assurer la diffusion et la maintenance. Former les COP et le professeurs référents à leur usage.
▶	Engager sans tarder une réflexion approfondie au sein de l'Éducation nationale, puis avec les partenaires institutionnels sur les enjeux de la conception et de la mise en œuvre d'une politique volontariste d'éducation en orientation.

2^{ème} série de propositions portant sur l'aménagement de l'offre de formation existante au lycée professionnel et son évolution

▶ Renforcer les dispositifs d'élaboration et de rénovation des diplômes.

- ▶ Améliorer la collecte, l'exploitation et le réinvestissement des études et analyses sur l'évolution des qualifications dans la création de nouveaux diplômes et l'adaptation des diplômes existants. Renforcer les ressources humaines et améliorer les conditions organisationnelles et matérielles de réalisation au niveau du secrétariat des CPC.
- ▶ Améliorer la lisibilité et la structuration des diplômes au sein d'une même filière, dans le but de favoriser la fluidité des parcours dans l'acquisition différée de ces diplômes.
- ▶ Favoriser l'intégration des compétences professionnelles relevant du secteur des services et du secteur de la production dans la construction de certains diplômes relevant de la "médiation technique".
- ▶ Associer les compétences des experts sur les programmes des disciplines générales dans la définition des référentiels des nouveaux diplômes et des diplômes rénovés.

- ▶ **Accompagner la création ou la rénovation de diplôme par la production d'outils et de supports destinés à la mise en œuvre du référentiel de certification dans les différents contextes de validation, (y compris la validation des acquis de l'expérience) l'information des décideurs académiques responsables du déploiement de la formation, à la formation des enseignants. Impliquer l'équipe projet, (inspecteurs, enseignants et représentants de la profession) à la conception et réalisation de ces supports.**

- ▶ **Engager l'étude d'opportunité de la rénovation des BEP métiers de la comptabilité et métiers du secrétariat dans la perspective d'un repositionnement basé sur l'acquisition de compétences générales dans le domaine de la communication, y compris en langue étrangère, la maîtrise des TIC, l'organisation, en vue d'en renforcer le caractère propédeutique.**

- ▶ **Soutenir l'aménagement et la maîtrise de l'évolution de l'offre de formation académique.**
 - ▶ Favoriser l'articulation projet académique/projet de bassin dans la gestion de l'évolution de l'offre de formation de l'enseignement professionnel dans une logique de filière, par la mobilisation d'activités de veille informationnelle, d'évaluation et de suivi coordonnés des résultats obtenus en matière de diplômes et d'insertion professionnelle.
 - ▶ Rechercher le développement de "lycée des métiers" rapprochant des formations relevant du domaine de la production et du domaine des services sur des secteurs bien identifiés.
 - ▶ Dans le même cadre, soutenir le développement maîtrisé de formations par l'apprentissage sous statut scolaire.
 - ▶ Expérimenter l'implantation d'un cycle d'orientation en lycée professionnel sur la base d'une troisième de préparation à l'insertion professionnelle et d'une seconde comportant une phase d'enseignement "indifférencié".

3^{ème} série de propositions portant sur la qualité de l'enseignement professionnel

▶ Poursuivre le développement qualitatif de la voie des métiers.

- ▶ Concevoir et mettre en œuvre, avec tous les partenaires, un **plan qualité** pour l'enseignement professionnel comportant une redéfinition des normes de scolarisation, des normes pédagogiques, applicables au lycée professionnel. En décliner les volets nationaux, régionaux, de bassins, d'établissements. Programmer les budgétisations nécessaires, les interventions d'organisation et de formations des acteurs.
- ▶ Impulser massivement une nouvelle organisation et de nouvelles modalités pour la formation des personnels enseignants du lycée professionnel Valoriser les investissements réalisés, au niveau des établissements, au niveau de la carrière des professeurs. Ouvrir l'accès des lycées professionnels au corps des agrégés.

Mobiliser tous les corps d'inspection sur la mission d'éducation du lycée professionnel afin de contribuer à la progression de **l'ambition et de l'exigence**, y compris dans l'enseignement général.

- ▶ Soumettre d'urgence au Haut comité à l'évaluation de l'école, la réévaluation de l'examen du BEP, notamment dans les épreuves d'enseignement général.

Robert DENQUIN

Alain ROYNETTE

Alain SÉRÉ

¹ Du CAP au baccalauréat professionnel, France métropolitaine, public et privé et effectifs DOM pour 2000-2001, DPD-MEN, 2001.

² Jean-Paul Fitoussi, Pierre Rosanvallon, *Le nouvel âge des inégalités*, Seuil – essais, 1996

³ "Il (le mot) qualifie tour à tour une évolution morale (le triomphe de la logique marchande et du repli sur soi), un fait sociologique (l'effritement des corps intermédiaires, la fragilisation des liens communautaires et la tendance à l'atomisation sociale) et un principe philosophique (la valorisation de l'autonomie et de l'authenticité).", *ibid.*

⁴ De 80 % en 1994 à 80,7 % en 2000, RERS, DPD-MEN, 2001

⁵ Rapport de l'IGARENR, n° 00-0097, décembre 2000

⁶ *L'admission et la scolarisation des élèves dans la voie professionnelle des lycées*, Rapport à Monsieur le Recteur, académie de Créteil, décembre 1993

⁷ *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*, Caroff, A, éd. EAP, 1987

⁸ *ibid.*, cité par Vincent Guillon, Colloque Éduquer en orientation, L'Orientation scolaire et professionnel, Vol. 30/hors série, juillet 2001

⁹ *Changements sociaux et pratiques d'orientation : analyse de la notion d'éducation à l'orientation*, Guichard, J., Questions d'orientation, 4, 11-37, 1997

¹⁰ *ibid.*

¹¹ Rapport de l'IGEN, octobre 2001

¹² Cette vision "adéquationniste" de l'orientation n'est pas restée pour autant dans les limbes de l'histoire du développement économique et social de notre pays. Elle conserve un certain relief contemporain, notamment pour le Medef et son secrétaire général qui constatant que "nous sommes dans un monde dans lequel le contrat à durée indéterminée est [...] un statut en voie d'extinction", estime que la finalité de l'éducation en orientation est de "préparer les jeunes à la flexibilité". (D.de Calan, 1997).

¹³ Par exemple, à partir de cette date, les effectifs scolarisés dans les formations du bâtiment sont systématiquement supérieurs au nombre d'apprentis recensé par le Comité central de coordination de l'apprentissage, organisme patronal créé sous Vichy. Cité par Guy Brucy et Vincent Troger, *Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?* Revue française de pédagogie, n°131, avril-mai-juin 2000

¹⁴ Dans les strictes limites temporels de ce que certains sociologues ont nommé "le compromis fordien" qui désigne la situation des deux premières décennies des "Trente glorieuses" où l'on assiste d'une part à l'accroissement de la demande d'ouvriers métallurgistes qualifiés et de techniciens et l'expansion conjointe des emplois postés peu qualifiés. *Ibid.*

¹⁵ En particulier, Antoine Léon, chercheur à l'INETOP dans son traité *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, PUF, 1957

¹⁶ Jean-Paul Fitoussi, Pierre Rosanvallon, *Le nouvel âge des inégalités*, Seuil, 1996

¹⁷ *ibid.*

¹⁸ "La nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80% au niveau du baccalauréat." *article 3 de la loi d'orientation de 1989.*

¹⁹ *Géographie de l'École*, n°7, 2001

²⁰ "L'évolution de la carte des formations que vous retiendrez doit s'inscrire dans une logique pluriannuelle et une approche territoriale référées au PRDFPJ..., circulaire de préparation de la rentrée 2001 en lycée professionnel, 30/05/2001.

²¹ Sans négliger les caractéristiques dominantes de ces emplois : mauvaises conditions de travail, faiblesse de la formation continue... Voir à ce sujet *La transformation de l'emploi non qualifié depuis vingt ans*, Olivier Chardon, INSEE Première, n° 796, juillet 2001

²² *Réussir l'École, Pour une politique éducative*, Ph. Joutard, C. Thélot, Seuil, 1999

²³ Si le taux de chômage des jeunes de 15-29 ans a diminué plus que celui des autres classes d'âge depuis 1997, il reste néanmoins élevé (atteignant près de 20 %). Par ailleurs, la part des jeunes dans l'emploi a régulièrement baissé depuis 1990, notamment du fait de l'accroissement de la durée de la scolarité. Sources : *Études économiques de l'OCDE, juillet 2000*

²⁴ *Les intentions d'orientation et leur argumentation : aspects développementaux et psychosociaux*, Bernadette Dumora, actes du colloque Eduquer en orientation, Inetop-Cnam, Paris, mai 2000.

²⁵ Le diplôme constitue un rempart contre le chômage puisque 10% seulement des jeunes diplômés sont sans emploi contre 35% des jeunes sans diplôme. *Données OCDE, juillet 2000.*

²⁶ *Les intentions d'orientation et leur argumentation : aspects développementaux et psychosociaux, ibid.*

²⁷ *ibid.*

²⁸ "Et, dans ce domaine, les disparités d'un enseignant à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un établissement, à l'autre sont immenses, et à vrai dire trop grandes.", Ph. Joutard et Cl. Thélot, *Réussir l'École*, Seuil, 1999

²⁹ En particulier, les outils des "évaluations de masse" chères à Cl. Thélot et dont l'exploitation pédagogique par les enseignants demeure en générale très limitée.

³⁰ Tel qu'énoncé dans le décret de 1922 qui définit l'orientation professionnelle comme "l'ensemble des opérations, incombant au sous-secrétaire d'État à l'enseignement technique, qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles."

³¹ Selon les analyses de certains sociologues, il s'agit là de l'une des caractéristiques marquantes des sociétés industrielles contemporaines.

³² Cité par Jean Guichard, professeur de psychologie, directeur de l'INETOP-CNAM, *colloque Éduquer en orientation, Paris, mai 2000*, L'orientation scolaire et professionnelle, Vol. 30 hors série, juillet 2001

³³ *ibid.*

³⁴ *Ne pas être orienté*, F. Dubet, *Educations*, 11, 1997

³⁵ Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : PUF, cité par Jean Guichard, professeur de psychologie, directeur de l'INETOP, colloque *Éduquer en orientation : enjeux et perspectives*, Paris mai 2000.

³⁶ souligné par Jean Guichard

³⁷ *ibid.*

³⁸ "les enseignants pensent généralement (...) que les orientations doivent être (...) fondées sur la valeur scolaire des élèves..." (Michel Huteau, 1999, cité par Jean Guichard, *ib.*

³⁹ *Le débat école-monde du travail et le questionnement des diplômés...*, Vincent Guillon, colloque Inetop-Cnam, Actes du colloque Éduquer en orientation, juillet 2001

⁴⁰ *Valeurs sociales et juridiques du diplôme : à propos des qualifications professionnelles dans la métallurgie*, Caillaud P., Dubernet A.-C., L'orientation scolaire et professionnelle, n°28, 1999

⁴¹ Voir par exemple la création d'une nouvelle option "Services à la clientèle" dans le CAP Employé de vente spécialisé, janvier 2002.

⁴² Avec un taux d'admission national de 73 % en 2000, source DPD-MEN

⁴³ *Quelles peuvent être les finalités individuelles et collectives de l'Éducation en orientation ?*, Jean Guichard, actes du colloque Éduquer en orientation : enjeux et perspectives, INETOP-CNAM, mai 2000, Paris

⁴⁴ *ibid.*

⁴⁵ Éduquer au choix ou préparer à la précarité. Cité des sciences et de l'industrie, L'orientation face aux mutations du travail, Pair, C. Éditions Syros, 1997, Paris

⁴⁶ Jean Guichard, déjà cité

-
- ⁴⁷ Vincent Guillon, *op. cit.*
- ⁴⁸ *ibid.*
- ⁴⁹ France métropolitaine + DOM, RERS, édition 2001, DPD-MEN
- ⁵⁰ *op.cit.*
- ⁵¹ voir en particulier <http://www.crccanada.org>
- ⁵² Voir notamment, Éducatons et formations, *N° spécial Formation professionnelle et enseignement technologique*, MEN-DEP, mars 1996
- ⁵³ *Programme de travail pour l'enseignement professionnel et technologique*, rapport du Recteur Marois <http://www.education.gouv.fr/sec/maroisb.htm>
- ⁵⁴ cf. C. n° 2001-261 du 17-12-2001 NOR : MENE0102780C, BO spécial n° 47 du 20/12/2001
- ⁵⁵ Voir notamment le numéro spécial de la revue Éducation & formations, n° 45, mars 1996
- ⁵⁶ Voir notamment Lucie Tanguy, *Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective*, Revue Française de Pédagogie, n°131, avril-mai-juin 2000
- ⁵⁷ *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Aziz Jellab, PUF, 2001, Paris
- ⁵⁸ *ibid.*
- ⁵⁹ A. Vinokur, *Réflexions sur l'économie du diplôme*, Formation Emploi, n° 52, oct-déc 1995, cité par G. Brucy et V. Troger, *Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?*, Revue française de pédagogie, n° 131, avril-mai-juin 2000
- ⁶⁰ *Du collège d'enseignement technique au lycée professionnel : une intégration progressive dans le second cycle*, Georges Solaux, n° 45-1996, Éducation & Formations
- ⁶¹ *ibid.*
- ⁶² Certificat d'études professionnelles supprimé en 1992
- ⁶³ *ibid.*
- ⁶⁴ Cf. *Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire*, G. Brucy et V. Troger, Revue Française de Pédagogie, n° 131, avril-mai-juin 2000
- Voir aussi : *Retour sur la condition ouvrière*, S. Beaud, M. Pialoux, Fayard, 1999, Paris
- ⁶⁵ G. Solaux, à propos de l'enseignement en 4^{ème} et 3^{ème} technologique, *op.cit.*
- ⁶⁶ A. Jellab, *op. cit.*
- ⁶⁷ *ibid.*
- ⁶⁸ *ibid.*
- ⁶⁹ *Démarches pour des modules de seconde et terminale professionnelles*, INRP, sous la direction d'A. Lazar, 1994
- ⁷⁰ Circulaire du 26/06/2000, publiée au BO n° 25 du 29/06/2000
- ⁷¹ Rapport n°2001-027, juin 2001
- ⁷² G. Solaux, *op. cit.*
- ⁷³ Texte adressé aux Recteurs, signé par Christian Forestier, (BO N°26 du 28-06-2001)
- ⁷⁴ Rapport de l'IGEN-IGAEN, n° 00-002, février 2000
- ⁷⁵ Décentralisation et projet d'établissement, rapport de la commission Décentralisation et enseignement, juin 2000
- ⁷⁶ Circulaire de rentrée 1999, BO n°1, janvier 1999
- ⁷⁷ Par exemple : *En complément de la note du 15 janvier que vous a adressée le ministre délégué à l'enseignement professionnel, les orientations ci-après visent à vous aider à mettre en place les actions qui permettront à l'enseignement professionnel de jouer pleinement son rôle au sein de notre système*

éducatif, notamment en inversant à la rentrée 2001 la tendance à la baisse des effectifs de lycée professionnel..."

Extrait de "Préparation de la rentrée 2001 en lycée professionnel", circulaire du 30/05/01.

⁷⁸ cf. Circulaire n° 2001-072 publiée au BO n° 17 du 26/04/2001

⁷⁹ Sources : DPD-MEN, note d'information 01.51

⁸⁰ DPD-MEN, novembre 2001

⁸¹ <http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr/grands-dossiers/index.htm>

⁸² http://europa.eu.int/comm/education/life/report/france_final_report_fr.pdf

⁸³ *Réussir l'avenir des jeunes du Nord-Pas de Calais*, projet de l'académie de Lille

⁸⁴ Projet académique de Nancy-Metz

⁸⁵ Objectifs académiques pour l'orientation des élèves en 1999-2000, académie de Rennes

⁸⁶ Programme académique d'action de l'académie de Montpellier

⁸⁷ Exemple Note rectorale du 8 novembre 2001, académie de Créteil

⁸⁸ C'est le cas par exemple de l'académie de Nancy-Metz

⁸⁹ Ces hiérarchisations peuvent être appréhendées par la mesure d'un taux d'attractivité, rapport entre le nombre de candidats et la capacité d'accueil correspondante.

⁹⁰ Plus de 59 000 jeunes filles sur les 69 000 élèves en année terminale pour ces trois spécialités en 2000-2001 (source, BCP, DPD, RERS 2001)

⁹¹ Notamment souligné dans le rapport de l'IGAENR sur Les procédures d'affectation des élèves en filières professionnelles, décembre 2000, page 11

⁹² Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique, L'orientation scolaire et professionnelle, 28, n°3, 1999

⁹³ source MEN-DPD, 1997

⁹⁴ "Les directeurs [...] assument notamment la responsabilité du projet, du programme d'activité du centre d'information et d'orientation, de l'organisation et de la planification du travail et de l'ouverture du centre d'information et d'orientation vers l'extérieur et le monde du travail."(Décret n°91-290 du 20 mars 1991)

⁹⁵ Au plan administratif, le grade de directeur de CIO correspond à la hors classe du corps des COP ce qui pose le problème de l'accès à ces fonctions et interdit en principe toute forme de recrutement pouvant ressembler à une liste d'aptitude et, a fortiori à un concours.

⁹⁶ *op. cit.*

⁹⁷ Ces mêmes proportions prennent respectivement les valeurs 43,4% et 23,3% pour les élèves du second cycle général et technologique. à partir de RERS DPD-MEN, 2001

⁹⁸ à partir de RERS DPD-MEN, 2001

⁹⁹ Dans le cadre de la mission Education-Economie-Emploi de la DPD, une étude des abandons en cours de formation a également été menée. Ce point fera l'objet d'un développement particulier dans le rapport de l'IGEN portant sur l'analyse de l'évolution des effectifs au LP.

¹⁰⁰ Tableau 4.25, RERS, DPE-MEN, 2001

¹⁰¹ source RERS MEN-DPD, 2001

¹⁰² centre d'études et de rénovation pédagogique de l'enseignement technique,

http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr/dernier_actu1.htm

¹⁰³ Une nouvelle ambition pour les séries de sciences et technologies, Rapport de Bernard Decomps

¹⁰⁴ évaluée en mai 2000 – source DPD, MEN