

**NEF**

# **Le système d'orientation**

**Entre choix individuels et  
contraintes d'action publique**

*Thierry Berthet, Yvette Grelet, Claudine Romani (coord.)*

*Gérard Boudesseul, Stéphanie Dechezelles,  
Rodolphe Gouin, Agnès Legay, Véronique Simon*

**NOTES  
EMPLOI  
FORMATION**

**36**

**octobre 2008**

**C**éreq

## Déjà parus

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

Paul Kalck, avec la participation de Christian Marquette  
NEF 27, janvier 2008

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

Nathalie Beaupère, Jean-François Giret  
NEF 28, juin 2008

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

Isabelle Borrás, en collaboration avec Thierry Berthet, Étienne Campens, Claudine Romani  
NEF 29, juillet 2008

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

Isabelle Borrás, Agnès Legay, Claudine Romani  
NEF 30, juillet 2008

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

Dominique Fournié, Christophe Guitton  
NEF 31, juillet 2008

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

Gérard Boudesseul, Yvette Grelet  
NEF 32, août 2008

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

Gérard Boudesseul, en collaboration avec Cyril Coinaud, Yvette Grelet, Céline Vivent  
NEF 33, septembre 2008

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

Thierry Berthet (coord.), Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin, Véronique Simon  
NEF 34, septembre 2008

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

Thierry Berthet (coord.), Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin, Véronique Simon  
NEF 35, septembre 2008

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

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

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

## Synthèse

Situé au confluent des logiques individuelles, des exigences du marché du travail et des régulations institutionnelles, le système d'orientation est chargé de concilier des objectifs divergents. Sa gouvernance est ainsi nécessairement complexe. Son instrumentation, très diversifiée, implique l'intervention de nombreux acteurs dont la coordination est problématique. Les clivages institutionnels traversant les processus d'orientation – d'un côté la dimension scolaire, de l'autre celle du postsecondaire – invitent également à renouveler la façon de les concevoir et de les analyser.

Ce document aborde la thématique de l'orientation à partir d'une question-clé : comment les acteurs du système d'orientation arbitrent-ils et régulent-ils la tension existante entre choix individuels et contraintes politiques, sociales et économiques ? Pour renseigner cette question, quatre registres sont successivement déroulés.

Une première partie vise à fournir une approche globale du système d'orientation, prenant comme centre de gravité la décision d'orientation. Ce point de vue sur l'orientation met particulièrement en relief la vivacité du clivage entre orientation scolaire et postsecondaire.

Pour dépasser ce clivage, la deuxième partie propose de changer d'angle de vision. Elle aborde le système d'orientation à partir du service offert aux usagers. L'accent est donc mis non pas sur les institutions en charge de la mise en œuvre mais sur la question de la finalité de l'acte d'orientation, du niveau territorial pertinent pour coordonner ces actions et du ciblage des publics différenciés. Mais penser l'orientation en termes de service rendu aux personnes demeure nécessairement incomplet sans une bonne connaissance de la demande des individus et des besoins d'orientation qui en découlent.

C'est l'objet de la troisième partie qui fournit ainsi des éléments de connaissance sur les aspirations des individus et les perceptions qu'ils ont de l'utilité des aides à l'orientation. Par ailleurs, de multiples contraintes sociales et environnementales pèsent sur la construction du parcours scolaire, et peuvent avoir un effet cumulatif. Mais l'exemple des parcours « atypiques » témoigne de ce qu'il n'y a pas de déterminisme structurel absolu ; ce dernier sera d'autant moins fort que les jeunes pourront se saisir des aides et des soutiens qui leur sont proposés par le système d'orientation. Sur ce registre, on constate un décalage notable entre les dispositifs institutionnels et la façon dont les jeunes les perçoivent et les utilisent. La tension entre les choix individuels d'orientation et le cadre socio-institutionnel dans lesquels ils s'inscrivent invite à élargir la réflexion. C'est le sens du quatrième registre abordé, lequel vise à souligner l'intérêt de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen pour concevoir la régulation de cette tension fondatrice du système d'orientation.

### AUTEURS

**Thierry Berthet** (coord.), Université de Bordeaux, Sciences Po Bordeaux, centre associé au Céreq pour la région Aquitaine.

**Yvette Grelet** (coord.), centre associé au Céreq pour la région Basse-Normandie.

**Claudine Romani** (coord.), Céreq.

**Gérard Boudesseul**, Centre Maurice Halbwachs, centre associé au Céreq pour la région Basse-Normandie.

**Stéphanie Dechezelles**, Université de Bordeaux, Sciences Po Bordeaux, centre associé au Céreq pour la région Aquitaine.

**Rodolphe Guoin**, Université de Bordeaux, Sciences Po Bordeaux, centre associé au Céreq pour la région Aquitaine.

**Agnès Legay**, Céreq.

**Véronique Simon**, Université de Bordeaux, Sciences Po Bordeaux, centre associé au Céreq pour la région Aquitaine.





## Sommaire

Introduction .....	5
1. Un système centré sur la décision d'orientation .....	8
1.1. En amont de la décision, l'élaboration de la demande d'orientation.....	8
1.2. La décision au cœur de l'orientation.....	12
2. L'offre d'orientation : quel cadre pour le service rendu aux usagers ? ...	15
2.1. L'orientation, un ensemble complexe de finalités .....	15
2.2. Quel niveau pertinent pour mieux coordonner les actions d'orientation ? ..	17
2.3. Intensité et diffusion des contraintes produites par le système d'orientation	20
3. L'utilisateur dans le système d'orientation : poids des contraintes et utilité des aides.....	23
3.1. Des choix individuels sous contraintes.....	23
3.2. La perception de l'utilité des aides à l'orientation scolaire .....	25
3.3. Quand le dispositif d'orientation postsecondaire prend le relais... ..	27
4. Repenser la régulation du système d'orientation.....	29
4.1. L'approche par les <i>capacités</i> , pour mieux comprendre l'action concrète ...	30
4.2. La place centrale des « <i>facteurs de conversion</i> » pour agir.....	32
Conclusion .....	33
Références bibliographiques.....	35
Glossaire .....	37



## Introduction

L'orientation est un domaine d'études et de questionnements relativement ancien (Naville 1945) qui toutefois, depuis un quart de siècle, suscite un regain d'intérêt. L'orientation occupe aujourd'hui une place éminente sur l'agenda politique de l'Etat et des collectivités territoriales en France, tout en ayant connu des importances conjoncturelles variables dans le temps.

Conçue au départ comme un outil de gestion des flux dans le système scolaire, l'orientation est constituée au cours des années soixante-dix en « modèle » voué à se diffuser en dehors du monde éducatif. Ce mouvement prend corps notamment en réponse aux besoins de régulation du marché du travail, à un moment où la question du placement d'une main-d'œuvre numériquement limitée et faiblement qualifiée devient primordiale, conjointement à celle de l'immigration.

Au cours de la dernière décennie, les évolutions traversant le champ et les fonctions de l'orientation semblent suivre l'inclinaison d'exigences posées par un nouveau contexte, dans lequel prédomine *a contrario* une augmentation du niveau de qualification des individus conjointement à une raréfaction des emplois. Ici, l'aide à l'orientation et au projet aurait laissé la place à « l'éducation à l'orientation », selon Hénoque-Legrand (2004). Ses finalités convergent d'une part vers « *le développement personnel de l'individu, amener les élèves à se répartir dans les filières de formation existantes, favoriser l'intégration sociale* », d'autre part vers le « *développement de la flexibilité des travailleurs* » (Guichard 2001, p. 59), que d'autres auteurs formulent de manière plus elliptique en termes d'adaptabilité.

Cette conjugaison de nouvelles tendances modifie le positionnement de l'orientation en tant qu'objet et vecteur de l'action publique. Tout d'abord, l'orientation est désormais envisagée comme un instrument d'adaptation et d'accompagnement des transitions sur le marché du travail ou à l'intérieur des dispositifs de formation. De ce point de vue, l'obligation pour les employeurs (2002) d'adapter les compétences de leurs salariés à l'évolution des emplois semble indiquer une nouvelle forme « d'extension » des questions d'orientation, portées cette fois au cœur de l'entreprise. L'orientation est ensuite investie d'utilités nouvelles, telles que prévenir l'incertain et les risques encourus dans l'emploi par le développement d'une sécurisation des parcours.

Enfin, le questionnement sur l'orientation est ravivé par le problème de l'insertion des jeunes. Récemment, les autorités publiques nationales ont réaffirmé, à l'occasion des émeutes urbaines de novembre 2005, l'existence d'un lien fort entre échec scolaire et difficulté d'insertion sociale.

Une insertion problématique serait-elle le signe d'un système de formation inefficace et de processus d'orientation défailants ? Par cette interrogation, le rôle de l'orientation scolaire et professionnelle est donc à nouveau projeté sur le devant de la scène.

Les débats prospectifs actuels autour d'une orientation tout au long de la vie (Borras et alii 2008) relancent l'opposition entre deux approches, l'une adéquationniste visant la satisfaction des besoins du monde économique, l'autre centrée sur la personne-sujet et la réalisation de ses aspirations. Contre toute apparence, ces deux approches de l'orientation ne se contredisent pas ; elles définissent les termes mêmes de la tension qui régit tout processus d'orientation et toute politique en la matière.

Cependant, l'orientation n'est pas qu'une affaire de choix individuel et de libre-arbitre de chacun ; ces choix s'inscrivent et se déroulent dans des cadres institutionnellement contraints. Le poids des déterminants qu'ils engendrent et qui viennent peser sur les décisions individuelles conduit à porter une attention particulière aux processus et au fonctionnement même du système d'orientation.

Interface chargée de concilier les aspirations individuelles, la régulation du système éducatif et les besoins de main-d'œuvre du système productif, le système d'orientation interpelle ainsi directement l'action publique. Médiatisés par des institutions publiques ou des professionnels porteurs eux-mêmes de logiques éthiques propres, ces principes d'action collective rencontrent et génèrent des ajustements dans les choix individuels. Par ailleurs, du côté des employeurs, le diplôme reste regardé comme un signal fort des compétences. Du côté des usagers, jeunes et adultes, l'attractivité de la formation se mesure à différents critères : image et prestige social des métiers, ouverture du diplôme à la poursuite des études vers de plus hauts niveaux de formation, avec cependant, à terme, la nécessité de se positionner sur le marché du travail. C'est dans un tel ensemble de tensions que se structure le système d'orientation.

Cette note analyse le système d'orientation en se basant sur une définition extensive de la notion de système. On entend ici par système d'orientation un ensemble d'acteurs et de fonctions exercées en vue de participer aux choix d'orientation scolaire ou professionnelle des individus, sans se référer à une forme d'organisation particulière et sans aboutir à gommer les différences, clivages, dissensions ou dysfonctionnements qui peuvent caractériser ce système.

Ce document aborde la question du système d'orientation à partir d'un angle d'attaque particulier : comment les acteurs du système d'orientation arbitrent-ils et régulent-ils la tension existante entre choix et contraintes que rencontrent les individus comme les organisations ?

Pour développer cette approche, quatre registres seront successivement déroulés.

Une première partie vise à fournir une approche globale du système d'orientation, prenant comme centre de gravité la décision d'orientation. Ce point de vue met particulièrement en relief l'importance du clivage entre orientation scolaire et postscolaire.

Pour dépasser ce clivage, la deuxième partie aborde le système d'orientation à partir du service offert aux usagers. Ce déplacement vers un pôle de la tension, celui du cadre des contraintes collectives, suppose de discuter des finalités du système d'orientation, de la place du territoire dans la structuration de ce système et des différences organisées dans les services proposés aux bénéficiaires.



Mais penser l'orientation en termes de service rendu aux personnes demeure nécessairement incomplet sans une bonne connaissance des parcours des individus, de leurs aspirations et des perceptions qu'ils ont de l'utilité des aides à l'orientation auxquelles ils peuvent accéder : ceci fait l'objet d'une troisième partie.

Cette tension fondatrice entre choix individuels d'orientation et cadre socio-institutionnel dans lequel ils s'inscrivent appelle un appareil conceptuel qui puisse fournir des éléments de réponse utiles aux acteurs de ce système. C'est l'objet de la quatrième partie de cette note qui s'adosse à l'approche par les *capacités* d'Amartya Sen afin de concevoir la régulation du système d'orientation.

#### PRÉSENTATION DES SOURCES

Cette note prend appui sur un ensemble de résultats d'études récentes du Céreq portant sur l'orientation scolaire et professionnelle, parmi lesquelles :

- *Valeur du diplôme : place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels*, Yvette Grelet, Claudine Romani (Coord), rapport final réalisé pour le compte de la DGESCO, Céreq, novembre 2007, 342 p.
- *Les pratiques locales d'orientation en Dordogne*, Thierry Berthet, Clément Costanza, Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin, Véronique Simon, rapport remis au conseil régional d'Aquitaine, Spirit, mars 2008, 246 p. Également disponible en Net.Doc, n° 41, consultable sur le site du Céreq : [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr).
- NEF n° 29, *Le pilotage de l'orientation tout au long de la vie : le sens des réformes*, Isabelle Borrás en collaboration avec Thierry Berthet, Etienne Campens et Claudine Romani.
- NEF n° 30, *Les choix d'orientation à l'épreuve de l'emploi*, Isabelle Borrás, Agnès Legay et Claudine Romani.
- NEF n° 32, *Choix d'orientation et logiques institutionnelles*, Gérard Boudesseul et Yvette Grelet.
- NEF n° 33, *Orientation : quels repères pour trouver son chemin ? Enquête auprès de 2 600 jeunes en scolarité*, Gérard Boudesseul en collaboration avec Cyril Coinaud, Yvette Grelet et Céline Vivent.
- NEF n° 34, *Orientation : la parole aux élèves*, Thierry Berthet (coord), Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin et Véronique Simon.
- NEF n° 35, *Les acteurs locaux de l'orientation : un exemple aquitain*, Thierry Berthet (coord), Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin et Véronique Simon.
- *Les choix d'orientation à l'épreuve du temps*, Thierry Berthet, Isabelle Borrás, Gérard Boudesseul, Cyril Coinaud, Yvette Grelet, Agnès Legay, Claudine Romani, Céline Vivent, CPC Documents, 2008, n° 2, DGESCO/MEN, 221 p. Également disponible en Net.Doc., n° 42, consultable sur le site du Céreq : [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr).

## **1 | Un système centré sur la décision d'orientation**

L'orientation est une succession d'interactions et les configurations d'acteurs entre lesquels ces interactions ont lieu composent le système d'orientation. Toute interaction, par définition, suppose un premier mouvement d'un terme de la relation vers un second terme, puis un mouvement en retour vers le premier terme, et ainsi de suite. L'angle d'attaque privilégié ici est d'analyser cette logique « d'action-rétroaction » du point de vue des usagers. Le processus dont il est question est donc celui qui consiste à s'orienter ou à être orienté, non à orienter.

### **1.1. En amont de la décision, l'élaboration de la demande d'orientation**

Du point de vue de l'utilisateur, l'élaboration de la demande d'orientation est une étape préalable à la décision elle-même. Dans ce processus d'élaboration, une distinction importante entre statut et comportement de demandeur d'orientation doit être posée. Certains individus n'ont pas de comportement de demandeur d'orientation, au sens où ils ne sollicitent pas mais reçoivent tout de même de l'information, du conseil ou de la décision en raison de leur seul statut. Celui-ci implique en effet que les institutions auxquelles ils sont légalement ou réglementairement rattachés ont l'obligation de leur fournir une offre d'orientation. C'est le cas, par exemple, des jeunes sous obligation scolaire ou venant juste d'en sortir qui, même s'ils ne sont pas activement demandeurs d'orientation, peuvent se voir proposer une inscription dans un établissement, un rendez-vous au centre d'information et d'orientation (CIO) ou au pôle relais insertion (PRI), etc. Inversement, d'autres individus n'ayant pas un tel statut de demandeur – scolarisés, affiliés à une agence ANPE par exemple – sollicitent pourtant réellement de l'orientation, qu'elle soit de l'information, du conseil ou une décision.

Ainsi, la demande peut être un acte volontaire, ou bien la simple résultante du statut du demandeur, c'est-à-dire de l'obligation faite aux opérateurs de l'offre de produire de la décision le concernant. Cette demande est toujours une demande soit d'information, soit de conseil, soit de décision<sup>1</sup>. De même pour l'offre.

---

<sup>1</sup> Bien qu'apparemment paradoxale, la notion de demande de décision peut renvoyer à plusieurs types de cas concrets. À titre d'exemple, un individu peut s'en remettre à un agent spécialisé dans l'orientation pour prendre une décision le concernant qu'il ne souhaite pas prendre lui-même. De la même manière, une personne peut être demandeuse d'une décision sur son orientation pour des motifs liés à l'évolution de son statut au regard par exemple de l'assurance chômage. Enfin, on peut aussi référer à des cas où la décision finale n'appartient pas au bénéficiaire mais où sa demande (vœux) pèsent en amont de cette décision. Une démarche volontaire peut ainsi être plus ou moins contrainte, d'où l'intérêt de prendre en compte (cf. infra) l'intensité de la contrainte sur les individus dans les processus d'orientation.

Toutefois, ces trois domaines ne sont pas hermétiques. Ils doivent être appréhendés à la fois dans leurs aspects institutionnels – ils obéissent à des lois, des règles juridiques, des règlements administratifs – et dans leurs aspects informels non institutionnalisés. Ainsi, les événements d'orientation n'ont pas lieu uniquement dans les conditions prévues ou souhaitées par les institutions. Il apparaît quelquefois, en outre, que ce sont des événements non prévus par celles-ci qui se révèlent les plus influents sur le choix d'orientation des individus. Dans le cas d'événements institutionnalisés, il s'agira par exemple d'entretiens obligatoires, de consultations réglées et contrôlées entrant dans le cadre de droits ou d'obligations, ou encore de décisions administratives répondant à une sollicitation ou à une situation ; dans le cas d'événements non institutionnalisés, il s'agira par exemple des rencontres entre amis, de discussions en famille, de la lecture de journaux, etc.

Ces événements d'orientation mettent aux prises des acteurs qui adoptent alors des comportements différenciés. Ainsi, lors d'une journée « portes ouvertes » d'un lycée ou d'une réunion d'information à l'ANPE, certains individus seront actifs, intéressés, dynamiques ; d'autres seront passifs ou indifférents. Autre exemple : devant l'injonction de trouver un stage ou une formation (événement), l'individu peut y répondre par un engagement sincère (satisfaction), par une obéissance distante (indifférence), ou encore, d'après la typologie d'Albert Hirschmann (1970) par des comportements de type *loyalty* (acceptation de jouer le rôle attendu malgré l'insatisfaction ou le désaccord), *voice* (participation ou obéissance mais expression du désaccord ou de l'insatisfaction), ou *exit* (refus de participer ou d'obéir). Les comportements s'expriment le plus souvent soit sur le mode de l'implication – individu adoptant son rôle de demandeur, au-delà de son seul statut – soit sur le mode de l'indifférence.

Les processus que l'on peut intégrer dans une analyse du système d'orientation peuvent alors être très divers dans les catégories de public comme dans le type de contraintes qu'ils engagent ainsi que l'illustrent les cas de figure répertoriés dans les tableaux des deux pages suivantes.

Tableau 1

PROCESSUS D'ORIENTATION PAR TYPE DE PUBLIC

	Public scolaire		Demandeurs d'emploi		Personnes en emploi	
	Institutionnalisé	Non institutionnalisé	Institutionnalisé	Non institutionnalisé	Institutionnalisé	Non institutionnalisé
<b>Événements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>heures de vie de classe</li> <li>option Découverte professionnelle</li> <li>rendez-vous individuel avec COP</li> <li>fiches navettes</li> <li>conseil de classe</li> <li>commission d'appel</li> <li>INFOSUP</li> <li>salons, forums</li> <li>stage en entreprise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>discussions</li> <li>lectures</li> <li>rencontres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>projet personnalisé d'aide au retour à l'emploi</li> <li>suivi individuel pour les jeunes</li> <li>renvoi vers instituts de formation</li> <li>contrat de prof.</li> <li>formation professionnalisante</li> <li>plateforme des vocations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>discussions</li> <li>lectures</li> <li>rencontres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>procédure de VAE</li> <li>bilan de compétences</li> <li>entretien annuel d'activité</li> <li>plan de formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>discussions</li> <li>lectures</li> <li>rencontres</li> </ul>
<b>Acteurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CIO</li> <li>professeurs principaux</li> <li>COP</li> <li>SCUIO</li> <li>Bij</li> <li>collectivités locales</li> <li>unions professionnelles</li> <li>chambres consulaires</li> <li>fédération de parents d'élèves</li> <li>équipes IME /IM-Pro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>parents</li> <li>amis</li> <li>pairs</li> <li>médias</li> <li>associations (ex : Rotary)</li> <li>organismes privés de <i>coaching</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>MILO-PAIO</li> <li>ANPE</li> <li>MDE</li> <li>EEE</li> <li>PLIE</li> <li>Bij</li> <li>collectivités locales</li> <li>unions professionnelles</li> <li>chambres consulaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>parents</li> <li>amis</li> <li>pairs</li> <li>médias</li> <li>organismes privés de <i>coaching</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>AFA</li> <li>APEC / APECITA</li> <li>Cap Emploi</li> <li>CIBC</li> <li>FONGECIF</li> <li>collectivités locales</li> <li>unions professionnelles</li> <li>chambres consulaires</li> <li>syndicats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>employeurs</li> <li>parents</li> <li>amis</li> <li>collègues</li> <li>médias</li> <li>organismes privés de <i>coaching</i></li> </ul>
<b>Produits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>passage</li> <li>redoublement</li> <li>choix de filière, de spécialité</li> <li>réorientation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>satisfaction</li> <li><i>exit</i></li> <li><i>voice</i></li> <li><i>loyalty</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>préparation d'un diplôme</li> <li>offre d'emploi</li> <li>poursuite de la période chôme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>satisfaction</li> <li><i>exit</i></li> <li><i>voice</i></li> <li><i>loyalty</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>DIF</li> <li>CIF</li> <li>changement d'emploi</li> <li>changement de secteur</li> <li>avancement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>satisfaction</li> <li><i>exit</i></li> <li><i>voice</i></li> <li><i>loyalty</i></li> </ul>

Tableau 2

EXEMPLES DE PRATIQUES D'ORIENTATION POUR LE PUBLIC JEUNE

	Information		Conseil		Décision	
	Institutionnalisé	Non institutionnalisé	Institutionnalisé	Non institutionnalisé	Institutionnalisé	Non institutionnalisé
<b>Événements</b>	Salon, forum, réunion du COP en classe	Passage au CDI, ou au BJI	Réunion parents-professeurs, rendez-vous avec un COP	Réunion de famille, discussion entre amis	Conseil de classe, commission de sélection	Rendez-vous de négociation entre famille et direction ou Inspection
	Consultation de site internet (ANPE par ex)	Messages de contacts personnels diffusant des offres	Entretien avec un conseiller de l'ANPE ou de la mission locale	Réunion de famille, discussion entre amis	Assignation du demandeur d'emploi, radiation, entretien d'embauche	Héritage et reprise d'entreprise familiale
	Prise de rendez-vous avec un COP, refus de se rendre à un forum	Recherche active d'information sur internet	Refus de se rendre à une réunion ou, au contraire, sollicitation	Demande de conseils auprès du maître de stage	Formulation de vœux ambitieux, appel, choix de la proximité	Autolimitation à la procédure normale, lettre de motivation
<b>Comportements</b>	Participation aux réunions d'information organisées par l'ANPE	Activation de son réseau personnel, lecture suivie des annonces dans la presse	Travail sérieux de préparation d'un entretien avec un conseiller	Demande de conseils auprès de l'ancien employeur	Acceptation d'une proposition d'embauche, refus de signer un contrat de travail	Candidature spontanée, entretiens avec le directeur de l'ANPE pour éviter la radiation
	Idee que les professeurs savent tout de et sur l'orientation	« Si mes parents le disent, c'est vrai »	« Un COP est là pour m'indiquer la bonne orientation »	« Hors de la classe, les professeurs disent davantage ce qu'ils pensent »	Autocensure, sentiment d'incompétence	Fatalisme ou, au contraire, sentiment que l'« on peut toujours s'arranger »
<b>Représentations</b>	« Il n'y a jamais d'offres à l'ANPE, il faut trouver tout seul »	« Si on n'a pas de réseau à activer, inutile de chercher »	« L'ANPE est là pour me trouver un travail »	« Les recruteurs réels sont de meilleur conseil que le personnel de l'ANPE »	« Il est mal vu de répondre à une offre pour laquelle on est surdiplômé »	« Les candidatures spontanées n'ont aucune chance »

## 1.2. La décision au cœur de l'orientation

Au centre de ces configurations d'acteurs prenant part au système et aux processus d'orientation se trouve un « noyau dur » constitué de l'articulation entre la formulation d'une demande d'orientation et la réponse de l'opérateur sollicité. Cette architecture ne remet pas en cause les trois dimensions du processus (information, conseil, décision) que l'on retrouve aussi dans le tableau qui précède. Elle précise simplement que tout processus d'orientation, qu'il s'agisse aussi d'information ou de conseil, vise *in fine* une décision. L'information ou le conseil tendent, par nature, à court, moyen ou long terme à une décision, parce qu'ils viennent en appui ou en préparation à la formulation d'une demande de décision.

Ainsi, tout le système a pour centre de gravité la décision d'orientation, qu'elle soit sollicitée par la formulation d'une demande ou imposée par les opérateurs de l'offre d'orientation sur la base du statut de l'individu auquel elle s'adresse. Utilisant les concepts d'offre et de demande, la métaphore du marché s'impose d'elle-même. Or, ce qui semble manquer au système d'orientation pour que l'analogie avec le marché soit justifiée, c'est tout d'abord la mise en concurrence des acteurs de l'offre. Suivant le déroulé du processus d'orientation, il y aurait de fait trois marchés : celui de l'information, celui du conseil et celui de la décision. Mais, pour chacun d'entre eux, jusqu'à quel point les opérateurs de l'offre sont-ils ou se sentent-ils en concurrence les uns avec les autres ? Se pose ensuite la question du prix. Mais ce prix est indéfinissable : le bon prix serait celui qui se situe au croisement des courbes d'offre et de demande, mais le résultat de la transaction est difficile à évaluer : une « bonne » orientation doit-elle déboucher sur un emploi, ou bien rendre les individus heureux, ou bien encore répondre aux besoins des acteurs économiques locaux ?

L'ensemble des éléments influençant directement ou indirectement l'articulation entre la demande d'orientation et la réponse à cette demande peut être représenté par un schéma (page 14), dont la lecture se fait à partir du centre. C'est là le cœur du système qui confère à tout élément individuel, organisationnel ou contextuel sa qualité d'élément d'orientation.

L'articulation entre demande et décision se fait ici selon deux modalités : la négociation tout d'abord, lorsque demandeur et opérateur sont en contact et cherchent à infléchir la position attendue de l'autre, et l'application qui signifie soit que les vœux émis sont incontournables pour l'opérateur de l'offre, soit que la prescription s'impose au demandeur, celui-ci en dernier lieu décidant ou non de s'y conformer. On peut donc séparer la demande d'orientation émanant de l'ensemble des éléments jouant un rôle en amont de sa formulation, de l'offre d'orientation, constituée de tous les éléments pesant sur la réponse décisionnelle.

En explicitant les relations causales qui génèrent la formulation de la demande et la décision, on constate que des opérateurs de l'offre apparaissent au sein du système de la demande (partie supérieure du schéma page 14), en amont de la formulation de la demande. Ce point est essentiel, puisqu'il met en lumière le fait que les professionnels de l'orientation, les enseignants, les décideurs, etc., n'interviennent pas seulement après la formulation de la demande de décision, en réponse à celle-ci, mais aussi en amont, à travers l'information et le conseil d'un côté, ou à travers les contraintes de l'autre.

---

<sup>2</sup> Cependant, on ne peut nier que l'information et le conseil en matière d'orientation sont devenus un marché lucratif, sous forme de salons, de revues, de sites électroniques, de coaching, etc. (cf. Andréani et Lartigue 2006, pp. 100-104).

Cette mise à plat de l'ensemble des configurations d'acteurs et des jeux d'influence intervenant dans le système d'orientation permet d'éviter trois raccourcis injustifiés : celui de considérer qu'une politique publique de l'orientation ne peut jouer que sur les politiques d'établissement ; celui d'oublier les préférences des demandeurs dans l'articulation entre, d'un côté, information, conseil et contraintes sur la demande, et de l'autre, décision d'orientation ; celui au contraire d'envisager que les choix individuels sont faits en toute liberté, en dehors des contraintes de système.

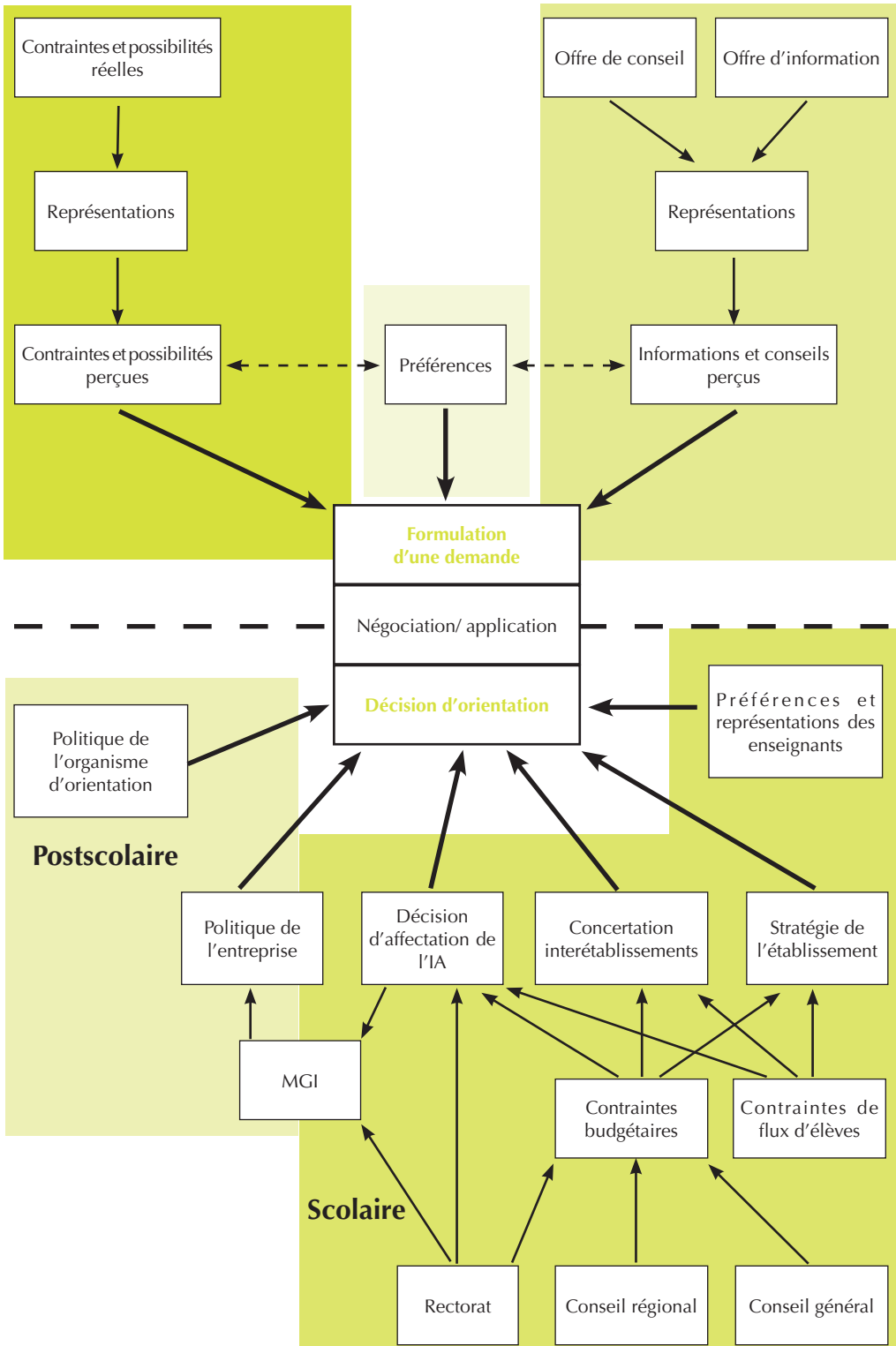
Le système d'orientation, centré sur la décision d'orientation, est donc traversé de contraintes qui touchent l'ensemble de ses composantes. Les choix qui y sont faits, qu'ils soient individuels, organisationnels ou institutionnels, s'inscrivent dans des mécanismes astreignants qu'il importe de mettre en lumière.

Dans ce cadre, il paraît pertinent d'aborder l'orientation en termes de services rendus aux usagers au travers des trois dimensions de l'offre d'orientation : la finalité qu'elle vise, le niveau territorial de son développement et le type de contrainte qu'elle est susceptible d'exercer sur la demande individuelle d'orientation.

#### POUR UNE LECTURE DES ÉLÉMENTS DU SYSTÈME

Les *contraintes et possibilités* réelles sont les éléments sociaux et environnementaux qui pèsent objectivement sur les choix des individus, quelle que soit la conscience qu'ils en ont. Ces éléments interdisent, obligent ou autorisent chacun à telle ou telle limitation dans ses choix. Toutes ces contraintes et possibilités pèsent différemment selon chacun. Les *représentations* sont les croyances que les individus élaborent sur eux et sur le monde, et qui filtrent la perception qu'ils ont de leur environnement ou de leur propre comportement. Les *préférences* renvoient à l'ensemble des souhaits d'orientation des individus, ceux qu'ils formulent dans la situation idéale d'ouverture maximale des opportunités. Il ne s'agit donc pas du souhait formulé dans la demande, qui lui est raisonné dans le sens où généralement il tient compte des contraintes et des informations connues sur l'orientation. Les préférences sont en quelque sorte les aspirations profondes de l'individu en matière d'orientation. Les *informations et conseils perçus* sont le produit des informations et conseils objectivement offerts, auxquels l'individu a effectivement eu accès, et tels qu'il les a interprétés (représentations). La *politique de l'organisme d'orientation* renvoie selon le cas aux politiques d'orientation de l'ANPE, des missions locales, des centres d'information et d'orientation, etc., c'est-à-dire aux politiques de toutes les institutions chargées de l'orientation scolaire et post-scolaire. Les *stratégies de l'IA* (Inspection académique) en matière d'affectation touchent en général au taux de passage, de redoublement et de réorientation ainsi qu'à la mise en place de certaines actions d'information sur l'orientation. Les *contraintes budgétaires* sont celles qui pèsent sur les établissements et qui produisent alors des effets sur leur politique d'orientation. Les *contraintes de flux d'élèves* sont relatives aussi bien à l'arrivée de nouveaux élèves qu'au départ d'autres ou à leur redoublement. Ici, les contraintes peuvent jouer sur le niveau de la classe (3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>) comme sur la filière ou la spécialité (Sciences et technologies de la gestion, Réalisation d'ouvrage chaudronnés et structures métalliques, etc.). En ce qui concerne les établissements de formation, les *stratégies de l'établissement* renvoient d'abord à l'utilité ou l'efficacité du redoublement, à l'importance de maintenir de faibles effectifs par classe pour garantir de meilleurs résultats aux élèves, mais aussi aux préférences en termes de filières, quant à la volonté de proposer telle spécialité plutôt que telle autre. Les *préférences et représentations des enseignants* renvoient non seulement à leur théorie implicite ou explicite de l'orientation et leur conception de ce qu'est éventuellement une bonne orientation, mais encore aux interprétations structurantes qu'ils ont au sujet de leurs élèves, des familles, de la culture locale, des possibilités d'embauche dans tel secteur ou telle zone d'emploi, etc. La *concertation interétablissements* a lieu de manière plus ou moins formelle entre les chefs d'établissement d'une zone donnée.

SCHÉMA DES ACTEURS ET INTERACTIONS DU SYSTÈME D'ORIENTATION





## 2 | L'offre d'orientation : quel cadre pour le service rendu aux usagers ?

La ligne de démarcation qui structure le système d'orientation français sépare d'un côté l'orientation au sein de la formation initiale et de l'autre l'orientation postscolaire. Cette dernière concerne ainsi les individus sortis de formation initiale. Cette césure est temporelle – concrètement elle intervient autour de la fin de l'obligation scolaire – et en même temps elle définit des catégories de publics auxquels correspondent des statuts juridiques différenciés, des réseaux d'opérateurs, des méthodologies d'intervention différentes. Elle coïncide aussi avec des implications différentes des acteurs publics.

Si l'État exerce une activité d'orientation quasi monopolistique sur le public scolaire, le domaine de l'orientation postscolaire est beaucoup plus complexe dans son pilotage. Dans un processus de décentralisation où l'orientation occupe une place subsidiaire<sup>3</sup>, le législateur ne semble pas avoir su trancher en matière de responsabilité au regard des politiques d'orientation postscolaire. Le pilotage de l'orientation des jeunes sortis de formation initiale avant la barrière des 26 ans, des adultes demandeurs d'emploi et des salariés, relève de réseaux et d'acteurs publics multiples et faiblement coordonnés.

Ces constats sont bien établis et régulièrement renouvelés, il n'y a pas lieu ici d'aller au-delà de leur simple rappel et du contexte qu'établit ce clivage dans la complexité de cette gestion. Le champ de l'orientation est ainsi structuré en France par cette démarcation au niveau national comme territorial. Au-delà des clivages institutionnels, les usages de l'orientation génèrent un réseau de contraintes dont l'intensité et la diffusion sur les individus restent à être examinées.

### 2.1. L'orientation, un ensemble complexe de finalités

Dépasser cette question, déjà ancienne, du clivage entre les deux principaux segments de l'orientation – scolaire et postscolaire – nécessite de changer d'angle de vision. Il convient ici de mettre l'accent non pas sur les institutions en charge de leur mise en œuvre mais sur la question de la finalité de l'acte d'orientation. En prenant en compte cette dernière dimension, on peut aboutir à un cadre d'analyse transcendant les clivages institutionnels et pointant certaines questions communes à l'orientation scolaire et postscolaire. Deux d'entre elles peuvent être plus particulièrement considérées : qui détermine la finalité de l'orientation ? Qui supporte l'initiative et les coûts de l'acte d'orientation ?

Pour progresser dans cette direction, on rappellera que l'acte d'orientation n'est pas une fin en soi. Il s'agit en effet d'une activité de moyen subordonnée à une fin qu'il importe de préciser. À titre d'exemple de cette démarche, et sans que la typologie proposée ci-dessous soit nécessairement exhaustive, on peut isoler ces différents objectifs dans la démarche d'orientation. À chacun de ces buts peut être affectée une logique d'action.

---

<sup>3</sup> En effet, il s'agit d'un domaine accompagnant les compétences des conseils régionaux en matière de formation professionnelle, compétence elle-même référée à la compétence régionale en matière de développement économique (cf. Berthet et Gayraud 2003).

- L'orientation peut tout d'abord aider à construire une trajectoire scolaire. Caractérisée par une logique éducative, cette finalité vise à structurer ou augmenter le niveau de qualification d'une personne en vue de la doter d'un capital en formation. C'est l'individu en formation qui détermine la finalité de l'acte d'orientation et la collectivité nationale qui supporte les coûts de cet acte (financement public de l'orientation scolaire).
- L'orientation peut ensuite être destinée à alimenter des filières de formation. Marqué par une logique d'affectation, ce but s'inscrit dans une logique de gestion des flux de formés et est structuré par les places disponibles dans les organismes de formation. Dans cette perspective, la finalité est déterminée par l'institution d'enseignement et c'est la collectivité nationale ou régionale qui en supporte les coûts.
- L'orientation peut également viser à infléchir une trajectoire professionnelle. C'est une logique de promotion individuelle qui préside à la détermination de la finalité et l'individu y joue un rôle moteur dans une perspective qui mobilise des dispositifs de type VAE, bilan de compétences ou DIF. Cette promotion peut être à visée interne (progression au sein de la structure employeuse dans une logique de marché interne de l'emploi) ou externe (préparation d'une mobilité professionnelle par exemple). Les coûts sont alors le plus souvent assumés par l'individu.
- Elle peut aussi faire en sorte d'adapter la main-d'œuvre à de nouvelles exigences du poste de travail. La logique d'adaptation qui préside à cette finalité est souvent corrélée à la détermination par l'employeur de l'acte d'orientation. Les coûts sont généralement supportés par ce dernier qui structure l'initiative et le déroulement de l'acte d'orientation et de formation en fonction d'exigences qui lui sont propres.
- Elle peut tout aussi bien avoir pour ambition l'insertion ou le retour vers le marché du travail. La logique déterminante dans ce cas de figure est celle du placement et s'inscrit tout à fait dans le développement de politiques d'activation et de sécurisation des transitions professionnelles. L'initiative peut ici relever aussi bien de l'individu (exemple du retour en activité d'une personne après un congé maternité/paternité) que d'une institution de placement (par exemple, orientation professionnelle des demandeurs d'emploi par l'ANPE ou une mission locale). Les coûts d'une telle démarche d'orientation sont le plus souvent assumés par la collectivité par le biais de mécanismes financiers publics (chômeurs non indemnisés) ou paritaires (chômeurs indemnisés).
- L'acte d'orientation peut enfin relever d'une logique d'épanouissement individuel et être intégralement supporté dans son initiative et son financement par l'individu.

Ces exemples soulignent la diversité des logiques d'action et des variables qui les sous-tendent en termes de détermination de la finalité, d'initiatives et de coûts. Au final, elles peuvent être présentées dans le tableau suivant, qui permet également de visualiser le rapport entre initiative individuelle et contrainte collective, au cœur du système d'orientation.

Tableau 3

EXEMPLES DE FINALITÉS DE L'ACTE D'ORIENTATION

Finalité	Logique	Contrainte collective	Initiative individuelle	Champ	Coûts
Trajectoire scolaire	Éducative	Faible	Forte	Scolaire	Public
Alimentation filières de formation	Affectation	Forte	Faible	Scolaire/ Postscolaire	Public
Trajectoire professionnelle	Promotion (interne/ externe)	Faible	Forte	Postscolaire	Individu/ employeur
Poste de travail	Adaptation	Forte	Faible	Postscolaire	Employeur
Accès marché du travail	Placement	Forte/faible	Forte/faible	Postscolaire	Public/ paritaire
Épanouissement individuel	Hédoniste	Faible	Forte	Scolaire/ Postscolaire	Individu

Cette variété se nourrit d'une distinction entre « orienter vers » et « orienter pour » qui offre des perspectives différentes pour l'action publique. Cette typologie doit être toutefois complétée par la prise en compte des contraintes liées au territoire.

## 2.2. Quel niveau pertinent pour mieux coordonner les actions d'orientation ?

La territorialisation croissante des politiques publiques, notamment dans le champ des politiques sociales au sens large<sup>4</sup>, a constitué depuis deux décennies un motif d'interrogation sur le niveau pertinent de régulation politique.

Une conclusion importante issue des observations<sup>5</sup> est que le niveau auquel on peut saisir la réalité des processus d'orientation scolaire s'avère être le niveau de l'établissement. Il serait sans doute tentant d'en déduire par extension que l'établissement est le bon niveau pour asseoir l'action publique en matière d'orientation. Pour autant, si le niveau de l'établissement est effectivement un bon échelon pour l'étude des processus

<sup>4</sup> C'est-à-dire destinées au maintien de la cohésion sociale et incluant de ce fait les politiques d'orientation, d'éducation, d'emploi, de formation professionnelle.

<sup>5</sup> Sur le rôle structurant des établissements tel qu'observé en Dordogne, voir Berthet *et al.* (2008, NEF n° 35 p. 26).

individuels de décision en matière d'orientation, il serait pour le moins inconséquent d'en déduire *ex abrupto* qu'il l'est aussi pour l'intervention politique. Il y a en effet un abîme entre comprendre les ressorts qui contraignent les choix des personnes et produire une action publique cohérente.

Dès lors, on peut s'interroger sur les spécificités de la régulation du système d'orientation et sur les contraintes territoriales dans lesquelles s'inscrit l'action publique en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Cette interrogation préalable est importante notamment pour ce qui est de la collectivité régionale.

Compte tenu des incertitudes du législateur français et de la complexité de la gouvernance des systèmes d'orientation, le cœur de la régulation se loge, pour le Conseil régional, dans les activités de coordination. Faute d'une compétence claire et exclusive en matière d'orientation des jeunes (sous statut scolaire ou non) et des adultes (demandeurs d'emploi ou salariés), la collectivité régionale se voit contrainte à une intense action de coordination pour peser sur ce domaine de l'action publique. L'orientation s'inscrit dans une interaction évidente avec les compétences régionales en matière de formation professionnelle, de développement économique – une telle assertion ne signifiant pas une quelconque « inféodation » de l'école à l'entreprise – et d'aménagement du territoire. Cette proximité ne signifie pas pour autant que les collectivités régionales disposent en la matière de leviers politiques aussi affirmés que dans les autres domaines mentionnés ci-dessus. Le conseil régional, qui n'est pas opérateur des dispositifs d'orientation, ne dispose pas d'un public, d'un corps d'opérateurs et de structures en réseau fournissant directement un service en orientation pour ses ressortissants. Il ne peut dès lors s'imposer comme praticien de l'orientation mais seulement peser sur le système régional d'orientation en coordonnant l'action des réseaux existants. Si l'intervention des conseils régionaux en est d'autant plus légitime, la question se pose alors du niveau territorial pertinent au regard de cette mission de coordination.

En posant la question en ces termes, deux constatations s'imposent d'emblée. Tout d'abord, la diversité des opérateurs et des décideurs établis dans ce champ s'exprime en termes territoriaux par des organisations complexes et multiniveaux. On l'a souligné précédemment pour ce qui concerne l'organisation des services d'orientation scolaire ; on pourrait tout aussi bien le détailler pour les autres réseaux que sont ceux notamment des missions locales, de l'ANPE, des CIBC, des BIJ, etc. La coordination de l'ensemble de ces acteurs dans un espace régional doit nécessairement se penser dans une perspective de gouvernance multiniveaux.

Ensuite, et découlant de ce qui précède, l'établissement ne saurait à lui seul constituer le lieu où pourraient converger toutes les interactions nécessaires à la coordination d'un ensemble aussi complexe et sédimenté d'acteurs. Certes, il ne s'agit pas d'exclure le niveau de l'établissement mais simplement d'affirmer que s'il peut être opératoire pour certaines coordinations, il ne peut en aucun cas suffire à supporter toute la diversité de l'ingénierie partenariale à développer pour élaborer des stratégies politiques d'orientation tout au long de la vie.

Une architecture liant les types de coordination et la nomenclature territoriale peut ainsi être avancée. Elle vise à mettre en relation – de manière optimale en termes d'investissement des acteurs publics notamment régionaux – la fonction de la coordination envisagée et le niveau territorial le plus adéquat pour la supporter.

Tableau 4

## NOMENCLATURE TERRITORIALE DES ACTIONS D'ORIENTATION

Niveau territorial	Type de coordination pertinente	Orientation
Établissement	Coordination pédagogique au sein de l'établissement	Orientation scolaire interne à l'établissement et vers les filières qui y sont développées.
Bassin d'éducation	Coordination pédagogique entre établissements d'enseignement EN et hors EN	Orientation scolaire interne et en direction des autres établissements d'enseignement de la ZAP, intervention sur le décrochage scolaire.
Zone d'emploi*	Coordination stratégique avec l'environnement économique et liée à l'orientation postsecondaire	Orientation scolaire/postsecondaire
Région	Coordination politique entre les réseaux d'orientation et entre politiques d'orientation et autres politiques publiques (développement économique, insertion, éducation, formation professionnelle, emploi)	Orientation tout au long de la vie

\* La notion de zone d'emploi, comme celle de bassin d'éducation (dénommée « zone d'animation pédagogique » en Aquitaine), est ici retenue eu égard à son importance pour la majorité des acteurs. De manière générale, la zone d'emploi est une notion théorique qui recouvre des réalités très différentes selon les régions. Il existe, selon les sites, des zonages qui peuvent être plus significatifs pour les acteurs, c'est naturellement ces derniers qui doivent alors être retenus.

Cette proposition n'a pas pour but de remettre en cause les modalités d'organisation des institutions existantes, par exemple en délégitimant le niveau départemental des inspections de l'Éducation nationale ou l'action des conseils généraux en ce qui concerne les collèges. Elle a pour objectif l'identification des échelons territoriaux pertinents à des seules fins de coordination de l'action publique en matière d'orientation.

L'établissement apparaît nettement comme l'échelon adéquat d'une coordination entre la direction d'établissement, l'équipe pédagogique, le COP ou la personne ressource en orientation et la documentation, l'intervention en termes d'orientation scolaire auprès des élèves. En revanche, pour structurer les partenariats entre établissements d'enseignement d'un même secteur qu'ils soient dans une relation amont/aval ou s'adressent à un même public, le bassin d'éducation est reconnu par la plupart des acteurs de l'orientation comme un niveau pertinent de coordination. La reconnaissance de ce mode d'articulation territorialisé, y compris par les établissements situés en dehors du champ de l'Éducation nationale, peut être mise à contribution avec profit pour prévenir et le cas échéant accompagner le décrochage scolaire au-delà de l'action de la seule mission générale d'insertion (MGI).

Que la zone d'emploi puisse apparaître comme un palier territorial approprié pour coordonner les actions d'orientation scolaire et post-scolaire ne revient pas à postuler une adéquation nécessaire entre formation et emploi<sup>6</sup>. Il est apparu que tant pour les acteurs liés à l'orientation post-scolarité obligatoire (mission locale, ANPE) que pour les acteurs économiques et surtout pour ce qui relève de la production d'information et de connaissance statistique, la zone d'emploi peut s'imposer comme un niveau partagé.

Enfin, le niveau régional apparaît à bien des égards comme un échelon stratégique qui se renforce au gré des phases de déconcentration et de décentralisation de l'action publique. C'est à ce stade que la coordination des grands décideurs publics régionaux peut s'établir ; c'est là aussi que la coordination entre formations secondaires et supérieures a vocation à se structurer dans le contexte inédit issu des lois de décentralisation et de la loi LRU.

Il semble ainsi qu'en décomposant, sur une échelle territoriale multiscalaire, les divers types de coordination envisageables autour de la thématique de l'orientation tout au long de la vie, tout en spécifiant pour chaque niveau les objectifs de ces coordinations, on puisse sortir de l'impasse théorique et pratique consistant à rechercher « le » niveau pertinent de coordination. En effet, définir *ex abrupto* un et un seul niveau optimal pour coordonner tous les acteurs opérationnels d'une politique publique débouche invariablement sur une double impasse : d'une part, les coordinations efficaces observées à un endroit relèvent d'une alchimie territoriale à chaque fois singulière et non reproductible ailleurs ; d'autre part le développement de politiques multiniveaux rend de toute manière illusoire la recherche d'un unique niveau de coordination.

Qu'on l'aborde sous l'angle de la décision d'orientation ou sous celui développé dans cette seconde partie de l'offre d'orientation, il apparaît que le système d'orientation induit à la fois des structures d'opportunités mais aussi et surtout des mécanismes de contrainte pour les individus. Il importe donc de mieux spécifier ce champ de contraintes qui pèsent sur les individus.

### **2.3. Intensité et diffusion des contraintes produites par le système d'orientation**

Il ressort clairement des observations de terrain (Berthet *et al.* 2008, NEF 35) que les contraintes qu'engendre le système d'orientation ne sont pas univoques. Elles affectent de manière différentielle les personnes impliquées dans des processus d'orientation. Pour rendre compte de cette diversité et mieux en spécifier les formes et les configurations, il convient de distinguer deux variables : l'intensité et la diffusion de la contrainte.

L'intensité renvoie aux différences dans le niveau de la contrainte exercée sur les personnes dans le déclenchement et au cours du processus d'orientation. La différence d'intensité s'incarne, par exemple, dans la distinction intuitive souvent introduite entre le fait de s'orienter ou d'être orienté. De la même manière, selon l'évaluation faite de la distance à l'emploi ou du risque de basculer dans le chômage de longue durée, le service d'orientation rendu au demandeur d'emploi sera plus ou moins prescriptif. L'intensité de

---

<sup>6</sup> On entend ici par adéquation formation-emploi le fait de fonder sur les besoins identifiés en main-d'œuvre la structure de l'offre locale de formation et d'y guider les individus de manière prescriptive.

la contrainte dans la prestation d'orientation renvoie ainsi directement à la directivité et au caractère plus ou moins prescriptif de l'acte d'orientation.

La diffusion renvoie quant à elle à l'étendue du champ de la contrainte au regard de la population-cible, visée par une prestation particulière d'orientation. À titre d'exemple, la réorientation scolaire ne s'adresse pas à l'ensemble de la population scolarisée mais à un segment en difficulté dans son orientation actuelle. De la même manière, l'accompagnement renforcé ne s'adresse pas à toute la population des demandeurs d'emploi.

Comprendre l'étendue de la contrainte sur les personnes suppose ainsi de la connaître en intensité comme en diffusion. Naturellement, ces deux dimensions sont fortement interconnectées. L'intensité va de pair avec la diffusion selon une logique où plus l'intensité de la contrainte générée par le processus se renforce, plus sa diffusion se restreint sur des populations fortement spécifiées. Cette distinction est bien sûr établie pour les besoins de l'analyse. Elle n'entend pas décrire précisément la réalité des processus d'orientation dans toute leur diversité mais permettre de les ordonner.

Le triptyque classique « information, conseil, décision » constitue un point d'entrée intéressant sur la question de l'intensité. Outre le fait que ces trois registres sont facilement évoqués par les opérateurs de l'orientation, ils permettent d'établir un continuum de la contrainte allant de la simple mise à disposition d'informations à la décision pure et simple d'un acte d'orientation ou de formation. Naturellement, ces trois registres de procédures d'orientation ne sont pas étanches et s'articulent le plus souvent. Ainsi, par exemple, les activités de conseil se doublent généralement de transmission d'information et la décision d'orientation n'intervient pas de manière aussi abrupte que le terme pourrait le donner à penser ; ici aussi la décision s'accompagne ou se pare, au moins à titre de légitimation, d'un conseil sur l'orientation. Il faut de la sorte davantage considérer ces trois niveaux comme participant d'un même processus où il est possible de déterminer des dominantes selon les moments et les personnes.

C'est précisément autour de ces deux derniers termes que semble se dessiner la variable de diffusion de l'orientation. L'étendue du champ de la contrainte paraît assez largement se structurer selon les publics et/ou dans des processus ordonnés dans le temps.

Une première césure qui est liée aux publics relève du clivage scolaire et post-scolaire. La diffusion et l'intensité de la contrainte ne s'organisent pas de manière similaire selon qu'on s'adresse à des élèves en formation initiale ou à des individus (jeunes ou adultes) sortis de « l'école ».

Au sein du système scolaire, l'organisation des trois registres – information, conseil, décision – présente quelques traits caractéristiques. Elle concerne pour l'essentiel les mêmes acteurs. L'équipe pédagogique et au premier rang les professeurs principaux en sont des acteurs centraux. Que ce soit par l'intermédiaire des heures de vie de classe, des rencontres individuelles, des manifestations collectives de type forum ou salon ou de la tenue des conseils de classe, les enseignants sont des acteurs clés sur les trois registres de l'orientation. Il en est de même des COP qui, lors des séances collectives d'information, des rendez-vous individuels ou bien encore de la participation aux conseils de classe, jouent un rôle souvent déterminant, c'est du moins ce que rappellent les élèves. Dans ce schéma, les responsables d'établissement, décisionnaires en dernier ressort en termes d'orientation, sont bien évidemment eux aussi centraux même s'ils interviennent plus

directement sur le registre décisionnel et en fonction de contraintes – d'affectation notamment – singulières.

Les acteurs institutionnels clés sont donc au cœur de ces trois registres. Chacun de ces registres pris ensuite individuellement peut mettre en jeu d'autres acteurs. L'organisation d'événements de type salon des métiers en est une bonne illustration.

On notera que la nature de la relation diffère aussi selon les registres. Dans le registre de l'information, la relation dominante est de nature collective. Elle peut bien évidemment se travailler dans un face-à-face entre l'opérateur (COP, animateur de CDI, professeur principal) et l'élève, mais elle se construit de manière très fréquente sous forme de manifestations collectives. Dès que l'on entre dans les dynamiques de conseil, la relation s'individualise. La règle est ici le face-à-face et l'individualisation de la procédure d'orientation. Enfin, le registre de la décision revient vers une dynamique plus collective dans sa construction. En effet, même si la décision d'orientation échoit à un acteur, le responsable de l'établissement, sa préparation est construite collectivement. Mais ici, par rapport à l'information, la relation individuel/collectif s'inverse. C'est l'élève qui se trouve en position individuelle. Qu'il soit ou non présent, accompagné de ses parents, représenté par les délégués, n'y change rien, les cas sont étudiés individuellement. En revanche, les opérateurs de la décision sont collectifs, c'est un conseil de classe qui prépare en amont la décision, individualisée ensuite, du chef d'établissement.

La particularité de ces trois registres dans l'orientation scolaire tient à leur articulation temporelle. En effet, les acteurs au sein des établissements présentent clairement ces trois registres comme successifs dans le temps, voire directement organisés en trimestres. Le premier trimestre étant dédié à l'information, le second au conseil et le troisième à la décision d'orientation (conseil de classe). Cette progression chronologique de l'intensité est une particularité de l'orientation en milieu scolaire. Elle ne se démarque pas pour autant d'une diffusion en termes de public. L'information, si elle est généraliste, est suivie d'une phase de conseil et d'accompagnement plus approfondie pour les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires ou de choix. La gradation dans le temps (intensité) se double ainsi d'une différenciation en termes de public (diffusion). Pour autant, à la différence de l'orientation postsecondaire, la référence n'est pas l'insertion professionnelle, qui apparaît comme souvent prédominante, mais le choix d'une filière de formation. Critiqué souvent par les acteurs externes à l'univers scolaire, le choix semble ici largement référencé au regard de l'offre de formation scolaire et de manière moins forte au regard de l'offre de formation dans d'autres voies ou en direction du marché du travail.

En résumé, dans l'orientation scolaire, les variables d'intensité et de diffusion de l'orientation sont articulées dans le temps et par catégorie de public selon le niveau de difficulté scolaire. C'est pour partie le cas dans l'orientation postsecondaire, mais selon des modalités différentes et empreintes aussi d'une certaine complexité.

Complexité en effet parce que le monde de l'orientation postsecondaire apparaît d'entrée de jeu davantage segmenté en fonction des publics, des opérateurs et des finalités de l'orientation. Là où prédomine l'offre de filière dans l'orientation scolaire, les procédures « après l'école » connaissent des finalités différentes (cf. supra). À ces usages différents de l'orientation correspondent donc logiquement une segmentation du public et des offres de service plus variées et multiples. Cette diversité de services renvoie là aussi à des articulations différentes de l'intensité de la contrainte et de sa diffusion.



Pour les demandeurs d'emploi par exemple, l'intensité du service varie fortement en fonction d'une segmentation des publics. L'évaluation de la distance au chômage de longue durée, notamment dans le cadre du profilage statistique négocié mis en œuvre conjointement par l'Assedic et l'ANPE, conditionne des niveaux de service et des pratiques d'orientation dont l'intensité varie fortement. Là où la diffusion est large dans l'orientation scolaire – la succession dans le temps des trois registres concernant *grosso modo* tous les élèves –, elle est plus restreinte dans l'orientation professionnelle des demandeurs d'emploi. La diffusion est ici encadrée par le statut des demandeurs et leur distance à l'emploi. L'intensité est corrélée elle aussi à cette référence devenue centrale dans un contexte marqué par les logiques d'activation. Il est dès lors aisé d'observer que la contrainte se renforce au *prorata* de cette distance et que la prescription se fait plus présente pour les demandeurs d'emploi les plus en difficulté.

Au-delà des modes d'élaboration de la décision et des agencements de l'offre d'orientation, quelle forme concrète prend la régulation de la tension entre choix individuels et exigences socio-économiques ? La variété de situations du service rendu aux usagers incite à porter une attention particulière aux parcours individuels, dans l'école d'abord puis dans la vie active. Car au bout du compte, ce sont bien les individus qui, naviguant au long cours dans le système d'orientation, tracent leur chemin par une série de négociations entre préférences individuelles et contraintes institutionnelles et environnementales, entre aides et opportunités. Et c'est le déroulement des parcours vus dans leur continuité qui relie les versants scolaire et post scolaire du système d'orientation.

### **3 | L'utilisateur dans le système d'orientation : poids des contraintes et utilité des aides**

Le parcours scolaire est le résultat d'un processus de construction cumulative, façonné par l'interaction de multiples facteurs, dont les effets se prolongent au-delà de la scolarité et se répercutent sur la vie active. L'approche longitudinale par les parcours apporte alors des informations plus précises sur la diversité des choix successifs, des publics auxquels ces choix sont accessibles, des aides reçues ou sollicitées et des contraintes de différente nature qui balisent les aiguillages.

#### **3.1. Des choix individuels sous contraintes**

Les facteurs qui conditionnent les choix d'orientation ressortissent de plusieurs dimensions. En premier lieu pèse la norme scolaire. Les élèves en réussite scolaire auront la possibilité d'avoir une trajectoire sans obstacle aux choix fortement visibles et bien connus du corps enseignant et du personnel d'orientation. En outre, ils bénéficient le plus souvent d'un investissement parental dans leur scolarité, et donc, d'une information et d'un réseau relationnel permettant des stratégies efficaces, pour éviter le redoublement par exemple. *A contrario*, des résultats faibles entraînent une orientation vers la voie professionnelle aux choix de spécialité multiples, mais moins bien connue des conseillers d'orientation et des professeurs principaux. Ces élèves, souvent issus d'un milieu culturel éloigné de la culture scolaire, sont davantage démunis en

termes d'information. Si on ajoute le manque de ressources économiques familiales, qui pousse ces élèves vers une autonomie financière nécessaire à court terme et une faible mobilité géographique, qui les rend dépendants de l'offre locale, pèsent alors sur eux les plus lourdes contraintes.

Outre les effets directs sur la réussite scolaire, l'ascendance familiale et la composition sociale de l'entourage ont également des effets sur ce qui serait une « norme » de diplôme utile : plus souvent un diplôme d'études supérieures chez les cadres, mais aussi, toutes choses égales par ailleurs, dans les grandes villes ; plus souvent un CAP ou un BEP chez les ouvriers, ou dans les petites communes. Les représentations des jeunes, lorsqu'elles convergent avec les mécanismes de sélection et d'orientation à l'œuvre en fin de collège, participent de la sorte à la reproduction sociale. Ainsi, la performance scolaire n'est pas le seul critère d'allocation des élèves dans la filière professionnelle : les différenciations sociales y jouent aussi leur rôle, renforcées par des déséquilibres spatiaux dans la répartition de l'offre de formation. Même le choix des spécialités de formation, et donc les futurs métiers auxquels se destinent les enfants, est étroitement lié à la position professionnelle des parents.

Enfin, les vœux et décisions émis par les élèves et leurs familles s'élaborent dans le contexte général d'une politique éducative qui fixe les frontières du possible, en réglant l'ouverture des vannes qui commandent la circulation d'un point à un autre du système éducatif et régulent les flux d'élèves. Ainsi, pour certains élèves les avis indispensables pour le passage dans la filière choisie sont autant d'obstacles à franchir. Si, comme pour tout choix d'orientation, l'aval du conseil de classe est nécessaire, les élèves de la voie professionnelle doivent passer sous les fourches caudines de la procédure d'affectation multicritères (PAM) validée par le chef d'établissement d'origine. Enfin, il leur reste alors à passer un dernier sas : la décision d'affectation de l'inspecteur d'académie. En caricaturant et en utilisant un vocabulaire familier, on pourrait discerner trois catégories de populations scolaires : les *informés*, bons élèves de la voie générale ; les *affectés*, moins bons élèves de la voie professionnelle ; les *éjectés* pour les jeunes sortis sans solution... Mais si l'histoire individuelle pèse sur la probabilité d'entrer et surtout de rester dans l'une ou l'autre de ces catégories, il reste entre elles assez d'interstices pour que certains parviennent à trouver leur propre chemin en navigant dans le système d'orientation.

Le cas des jeunes orientés dans la voie professionnelle (CAP, BEP) est à cet égard emblématique. Le plus souvent, il s'agit de jeunes en situation d'échec scolaire dont l'orientation se fait par défaut, sans qu'elle soit d'ailleurs contestée : ces jeunes ont intériorisé la logique de sélection du système scolaire ; ils reconnaissent la réalité de leur faible niveau, qu'ils attribuent généralement à un manque d'intérêt pour la scolarité et/ou à l'absence de travail personnel. Mais d'autres ont délibérément opté pour une formation professionnelle à la fin du collège, soit par rejet de l'enseignement général, soit qu'il y ait un projet personnel motivant et un élève bien décidé à le défendre.

Des divergences apparaissent aussi quant à l'affectation dans une spécialité de formation. Certains se sont vus dirigés vers une spécialité qui n'avait pas de sens pour eux, parfois alors qu'une autre spécialité les aurait attirés davantage. D'autres ont réussi, face à cette injonction d'aller en voie professionnelle, à choisir tout de même leur spécialité : ceux-là ne partent pas vers l'inconnu mais souvent vers une spécialité qui a du sens dans leur environnement familial.

Parmi ceux qui ont dû au contraire intégrer une spécialité qui ne correspondait pas à leur vœu, certains resteront dans le domaine professionnel qui leur a été imposé, qu'ils travaillent tout de suite ou prolongent leur scolarité au-delà du niveau V. Toutefois, après plusieurs années de vie active, ils ne manifestent bien souvent qu'un investissement modéré dans le travail. D'autres désertent la spécialité imposée sitôt leur formation achevée, sans même chercher à travailler dans ce domaine. Ils peuvent aussi, d'emblée ou en cours de formation, quitter cette spécialité qu'ils n'ont pas choisie. Ces élèves-là inventent des parcours qui ont été qualifiés d'atypiques. Certes, ils n'en ont pas toute la maîtrise, puisqu'ils doivent tenir compte à la fois de leurs performances scolaires et de l'éventail de l'offre de formation de proximité. D'ailleurs, ces cheminements sont inégalement élaborés. Il peut s'agir d'un changement de filière ou de spécialité en dehors des paliers habituels d'orientation. Mais d'autres attestent *a minima* d'une adaptation « tactique » aux règles en vigueur et parfois même d'une véritable stratégie, visant notamment un retour vers une filière ou une spécialité refusée ou antérieurement fréquentée, le cas échéant au prix d'un « nouveau départ » à un niveau inférieur (le plus souvent du niveau IV au niveau V).

Les chemins de traverse inventés par les jeunes, particulièrement dans l'enseignement professionnel, pourraient faire figure d'innovation et inspirer un assouplissement des règles de gestion des flux dans l'ensemble du secondaire, dans le sens d'une modularisation d'une partie des enseignements et de la possibilité d'entrer/sortir de la formation initiale en alternant avec des périodes d'activité professionnelle.

Car bien qu'ils soient fréquemment marqués d'abandons et de réorientations, les parcours « atypiques » ne sont pas pour autant synonymes d'échec. Le plus souvent élaborés en réaction à un obstacle, par exemple l'accès refusé à une formation ou l'échec à un concours, ils supposent de la ténacité et de l'inventivité pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour redéfinir un nouveau cap. Les retours ou les hésitations en cours de parcours paraissent être une condition de « maturation » d'un projet professionnel qui initialement a eu du mal à s'élaborer et à être visible. Cette élaboration se fera d'autant mieux que les jeunes pourront se saisir des aides et soutiens qui leur sont proposés par le système d'orientation.

### **3.2. La perception de l'utilité des aides à l'orientation scolaire**

Lorsque les jeunes sont invités à exprimer le jugement qu'ils portent globalement sur les aides qu'ils ont reçues au cours de leur passé scolaire, on s'aperçoit qu'il existe un décalage entre les dispositifs institutionnels et la façon dont les jeunes les perçoivent et les utilisent. Par ailleurs, au-delà de la façon dont ils s'approprient ces aides institutionnalisées, ils évoquent dans leurs propos toute une série d'aides informelles auxquelles ils attribuent une efficacité certaine. Plus précisément, quand les jeunes adultes<sup>7</sup> qui ont été orientés contre leur gré vers la voie professionnelle sont invités à rendre compte de la manière dont ils ont été soutenus, ils sont peu enclins à reconnaître une quelconque utilité aux aides proposées par l'institution. Quelques-uns se souviennent d'avoir

---

<sup>7</sup> Il est ici fait référence à l'enquête par entretien approfondi, réalisée en 2007, auprès de 68 jeunes sortis du système scolaire en 2001, de tous niveaux de formation, et réinterrogés six ans après la fin de leurs études (cf. Borrás, Legay et Romani 2008, NEF n° 30).

rencontré un conseiller d'orientation en troisième, mais c'est pour préciser aussitôt que cela ne les a pas aidés. Il en est même qui affichent une vision franchement négative de l'intervention de ces professionnels : « *La conseillère d'orientation, c'est : «bah, tiens, y'a des places là, tu vas là...» Je pense qu'ils ne nous laissent pas notre horizon... On allait là où on nous prenait* ». Cette méfiance n'est pas surprenante de la part de jeunes ayant connu l'échec scolaire au collège. En effet, pour inciter un élève à se réinvestir dans sa scolarité, les professeurs sont amenés à le mettre en garde par rapport au probable refus du conseil de classe concernant son entrée en seconde. La bifurcation vers la voie professionnelle peut alors être agitée comme une menace.

De leur côté, les enseignants sont peu évoqués, sinon pour dire là encore que, si aide il y a eu, elle est venue davantage de l'entourage familial et amical que des professeurs du collège. Faut-il s'en étonner, s'agissant de mauvais élèves démotivés dont les relations avec les professeurs étaient vraisemblablement difficiles ? Quelques-uns indiquent qu'ultérieurement, dans le cadre du lycée professionnel ou de l'apprentissage, les contacts avec les professeurs sont devenus plus constructifs. Que disent-ils du rôle de leurs parents ? Peu de chose, comme si dans ces cas difficiles les parents n'avaient pas eu leur mot à dire face à une institution scolaire toute puissante. Mais lorsqu'ils en parlent, c'est plutôt en des termes positifs.

Pour ce qui est des jeunes qui ont choisi volontairement de s'orienter vers la voie professionnelle en fin de 3<sup>ème</sup>, ils n'attribuent pas, avec le recul du temps, cette issue favorable – ne serait-ce que pour partie – à l'intervention active d'un conseiller d'orientation ou d'un enseignant. En revanche, certains soulignent l'implication de leurs parents ou d'autres proches. D'ailleurs, ils ne s'expriment guère sur le conseiller d'orientation et sur leurs professeurs, sauf dans le cas, tout de même rare, où leur rôle a été perçu comme franchement négatif. Quelques-uns affirment ainsi avoir dû entrer « en résistance » pour obtenir la spécialité convoitée. Toutefois, ce dernier cas est plutôt atypique. En général, lorsque le projet est clair et la volonté affirmée, les parents soutiennent leur enfant dans son choix de spécialité de formation professionnelle, surtout lorsque la catégorie sociale correspondant au métier choisi n'est pas trop en retrait de la leur.

Au lycée, lorsque les jeunes ont un projet professionnel précis, la demande de conseil en orientation peut être totalement absente, comme dans le cas de jeunes poursuivant une passion depuis l'enfance.

Pour ceux qui n'ont pas de projet professionnel, les conditions de vie et le milieu social d'origine interviennent lourdement dans deux sens symétriques. Pour une partie d'entre eux, l'abondance de ressources culturelles dans l'environnement et le soutien familial autorisent un report des choix. Le maintien sans embûche dans la filière générale tient lieu d'orientation, solution d'autant plus aisée qu'elle ne requiert pas la formulation explicite d'un choix. Pour l'autre partie, l'absence de projet est cumulée avec l'absence de toute aide, qu'elle soit d'origine scolaire ou extrascolaire. Parmi ces derniers, si certains (8,8 %)<sup>8</sup> sont orientés dans l'enseignement professionnel contre leur gré, d'autres (10,3%) demeurent dans la filière générale au prix de multiples échecs : redoublement, refus d'accès à une classe d'enseignement technologique, refus d'une spécialité professionnelle.

<sup>8</sup> Cf. Boudesseul 2008, NEF n° 33, pp. 34-35.

Le repérage, soit d'un projet de carrière scolaire, soit d'un projet professionnel bien défini, va de pair avec l'effet « anticipé » de signal du diplôme. Car les aspirations individuelles incluent l'anticipation d'un moment-clé, celui de l'insertion sur le marché du travail. Il existe ainsi une grande diversité des attentes inégalement réalisables à l'égard des diplômes préparés. Lorsque le jeune est porteur d'un projet précis, le signal du diplôme fonctionne bien ; le projet professionnel et le cursus scolaire inspirent peu de regret. Mais que reste-il du bien-fondé de l'anticipation des effets de signal du diplôme par rapport à l'emploi après une expérience directe de la réalité du marché du travail ? Les entretiens auprès de jeunes de tous niveaux de formation, sortis du système scolaire en 2001, éclairent les perceptions *a posteriori* qu'ont les personnes de l'utilité de leurs choix professionnels passés ou plus récents. Les perceptions exprimées permettent de mieux comprendre la complexité des décisions professionnelles et des parcours d'insertion qui s'en sont suivis.

Les représentations *a posteriori* de l'utilité des choix professionnels pour obtenir un emploi mettent en avant diverses dimensions d'utilité attribuées par les personnes à la formation initiale. Il en résulte des arbitrages multiples selon les préférences individuelles pour un salaire élevé, pour la stabilité de l'emploi, pour l'accomplissement d'une vocation, pour la priorité aux conditions de vie, etc. En effet, nombre de jeunes interrogés n'entendent pas sacrifier leur passion pour un métier ou une spécialité aux exigences de l'emploi, alors que d'autres affirment leur attachement à une certaine qualité de vie sociale et familiale. Les choix découlant de ces arbitrages sont révisés tout au long des parcours scolaires et professionnels, avec une évolution des préférences à l'épreuve des réalités professionnelles.

### **3.3. Quand le dispositif d'orientation postscolaire prend le relais...**

Les effets à long terme des orientations scolaires irréversibles ou contraintes montrent que ceux qui ont eu à s'engager précocement dans une voie qu'ils n'avaient pas choisie vont cumuler les handicaps et connaître une insertion plus difficile. Néanmoins, certains vont essayer de rattraper le destin par des tentatives de réorientation en cours de vie professionnelle, plus fréquentes après un parcours scolaire subi.

Les débuts dans la vie active, qui peuvent se faire dans la continuité ou en rupture avec le parcours scolaire, peuvent alors apparaître comme offrant des opportunités de rouvrir le champ des possibles. Quels appuis les jeunes adultes ont-ils reçus des instances ou structures d'information, d'orientation professionnelle, d'accompagnement ou de conseil ?

Leur jugement sur les prestations des services d'aide à l'orientation sur le marché du travail est plutôt négatif. Il rejoint en cela le jugement porté sur les services d'orientation scolaire.

Le recours au service public de l'emploi est évoqué assez spontanément. Il est beaucoup plus présent en mémoire que les contacts avec les services de l'orientation scolaire (CIO, SCUIO). Toutefois, il semble assez peu motivé par une demande d'orientation. Les raisons les plus régulièrement évoquées de la prise de contact avec ces organismes (agences locales de l'ANPE, ASSEDIC...) sont l'intermédiation directe sur le marché du travail (mise en relation de la demande et de l'offre de travail) et surtout les formalités administratives liées à l'indemnisation du chômage. Dans les entretiens réalisés, à aucun moment il n'a été fait mention d'une prise de contact en vue d'un conseil en orientation

ou en réorientation professionnelle. En effet pour ces jeunes, l'offre de services de l'ANPE en matière de prestations d'orientation professionnelle est faiblement lisible.

Le jugement critique concernant l'action de l'agence publique est donc relatif aux seules prestations mobilisées ; il porte sur son caractère trop administratif et sur ses insuffisances dans le rapprochement entre l'offre et la demande d'emploi.

Il importe toutefois de nuancer ce jugement au regard de deux variables qui apparaissent assez structurantes : le niveau de qualification et le type de spécialité. En effet, on relève assez nettement que la perception globale qu'ont les personnes de l'offre de services d'orientation sur le marché du travail fluctue en fonction de ces deux variables. Les opinions négatives semblent polarisées aux deux extrêmes du spectre des niveaux de qualification. Concernant les personnes de faible niveau de qualification, le service offert par l'ANPE est jugé peu efficace et aboutissant rarement à une orientation valorisée de manière positive sur le marché du travail.

Concernant les hauts niveaux de qualification, le problème est différent mais le résultat est similaire. Ce qui semble prédominer dans ce cas de figure est une inadéquation de l'offre de services aux plus diplômés de la part de l'ANPE et de ses cotraitants, l'APEC le plus souvent. La connaissance de ces qualifications – contenu des formations, nature des compétences développées, réalité du marché du travail des plus diplômés – et l'adaptation de l'offre de services – modalités de valorisation dans d'autres secteurs que ceux immédiatement concernés par le diplôme, réorientations possibles – semblent ainsi nettement insuffisantes.

Ces faiblesses du système français d'intermédiation sur le marché du travail ont pour conséquence de laisser les individus relativement démunis et de les obliger à faire preuve d'autonomie dans la construction de leurs choix d'orientation et dans leur recherche d'emploi<sup>9</sup>. Et de fait, les démarches individuelles apparaissent particulièrement prégnantes et les candidatures spontanées sont régulièrement évoquées comme moyen d'accéder à l'emploi.

Le recours aux services d'orientation serait pourtant particulièrement utile aux jeunes qui sont amenés à se réorienter après leur entrée sur le marché du travail. En effet, un objectif initialement centré sur un métier peut être remanié par la suite en fonction de la confrontation à la réalité du marché et/ou d'une meilleure connaissance de soi-même.

De fait, si certains parcours « atypiques » se déroulent uniquement dans le cadre de la formation initiale, d'autres articulent phases éducatives et périodes d'emploi. Ces périodes d'emploi ne visent pas uniquement le salaire ou l'acquisition de compétences. Elles peuvent offrir une seconde chance pour tenter de réaliser un projet ancien, permettre de rebondir après un échec ou encore de tester un mode de vie associé à un emploi. La confrontation aux exigences de l'emploi et du marché du travail peut aussi conduire à reconsidérer le projet de manière plus réaliste.

Dans la formation initiale scolaire, le système administratif des inscriptions est contraignant ; il laisse peu de temps pour la réflexion. À l'inverse, dans les parcours atypiques

---

<sup>9</sup> Une question demeure : celle de l'égalité des chances dans la conduite d'une démarche très individuelle où les capitaux sociaux, culturels, relationnels jouent nécessairement de manière forte.

articulant emploi et école, les choix sont élaborés de manière plus posée, en se donnant le temps. Les entretiens montrent que ce temps long des parcours « atypiques » n'est pas forcément vécu *a posteriori* comme une perte de temps et comme contreproductif. En définitive, la notion de parcours atypique est produite par le système scolaire, pour qui la « norme » est la carrière linéaire. Nombre des individus concernés valorisent au contraire leur capacité à conduire « leur » propre parcours. D'ailleurs, la comparaison des représentations après l'épreuve de la confrontation au marché du travail ne révèle pas de différence notable entre parcours atypiques et cursus plus classiques.

L'analyse des parcours individuels de formation souligne donc la complexité de leur élaboration. Situés en balance entre d'une part les aspirations des individus, et d'autre part le jeu des contraintes et des aides qu'ils rencontrent, ces parcours mettent en lumière la question cruciale de la régulation du système d'orientation entre ces deux termes.

## 4 | Repenser la régulation du système d'orientation

Les pratiques concrètes d'orientation s'inscrivent ainsi dans une perspective de choix fortement structurés (Borras *et alii* 2008) au sein du système d'orientation par la nécessité d'apparier les aspirations individuelles et les contraintes émanant de l'offre de formation disponible d'une part, des possibilités d'insertion sur le marché du travail d'autre part.

Cette tension entre liberté individuelle et contraintes collectives est régulièrement affirmée dans les réflexions sur l'orientation. Mais elle est rarement construite d'un point de vue conceptuel.

Il s'avère pourtant nécessaire de mieux spécifier ces deux pôles en tension et surtout de bien caractériser la relation qui les lie. Entre une position « stratégiste » – qui insiste largement sur l'action des individus conçus comme des acteurs-stratèges de leur parcours professionnel – et une option « déterministe » marquée par la sujétion des individus à l'égard des contraintes collectives dans une dynamique de reproduction sociale, une troisième voie analytique se dessine dans l'articulation médiane de ces deux conceptions de l'orientation.

Dans cette perspective, il est plus juste d'affirmer que ces deux pôles – largement idéalisés dans les faits – de liberté individuelle d'une part et de contrainte sociale d'autre part ne relèvent pas de deux univers distincts, mais procèdent plutôt d'une même réalité entremêlée et rétroagissant qui doit se comprendre en contexte. Afin d'échapper à une entrée focalisée soit sur les déterminismes sociaux, soit sur le calcul rationnel des agents, il convient donc de déplacer l'analyse vers le contexte dans lequel s'inscrivent ces choix et de réfléchir à la marge réelle de décision dont disposent concrètement les individus dans la singularité et la mobilité de leur situation ; cela conduit également à considérer le(s) filtre(s) par le(s)quel(s) transitent leurs perceptions des possibilités et des contraintes.

Outre qu'elle légitime une approche territoriale fine des processus d'orientation, cette manière d'aborder l'orientation par la marge réelle de choix des individus renvoie directement aux obstacles concrets qu'ils rencontrent et aux mesures par lesquelles les acteurs économiques, sociaux et politiques peuvent accroître concrètement cette marge de choix.

#### 4.1. L'approche par les *capacités*, pour mieux comprendre l'action concrète

Compte tenu notamment de l'aspect multidimensionnel (social, politique, économique, démographique, géographique, etc.) de la question des processus concrets d'orientation des jeunes sur les territoires, et pour appréhender la marge réelle de choix dont disposent les jeunes dans les processus d'orientation, c'est vers un schéma conceptuel qui place au cœur de l'analyse la question des marges de liberté qu'il faut se tourner. C'est la raison pour laquelle la perspective développée par Amartya Sen autour de la question de la liberté de choix des individus paraît pouvoir proposer des pistes fructueuses de réflexion.

En se positionnant de manière légèrement décalée par rapport aux théories libérales et à l'individualisme contemporain, Amartya Sen opte pour une posture consistant à développer le paradigme libéral en approfondissant la question de la liberté individuelle. Il propose de la sorte une théorie normative du social fondée sur les usages de la liberté. Prenant ainsi à contre-pied les théories économiques dominantes, il rappelle que la liberté est une valeur du développement humain quand elle est associée à l'accomplissement individuel et la reconnaissance des personnes. Ainsi, la liberté individuelle est fortement liée aux opportunités qu'offre la société aux individus. En d'autres termes, l'exercice de la responsabilité individuelle suppose des garanties collectives pour en rendre effectif l'exercice concret.

Souvent désigné comme approche par les *capacités* ou *capabilités* (« *capabilities* »)<sup>10</sup>, ce cadre d'analyse met l'accent sur la capacité effective des individus à accomplir leurs projets et sur les manières dont l'action publique permet cette capacité réelle. L'approche de Sen conduit ainsi à réévaluer les rapports entre efficacité économique, responsabilité individuelle et équité sociale, en prenant pour indicateur-clé la liberté effective des individus. Pour le dire de manière plus simple, on ne peut raisonnablement faire peser de responsabilité individuelle que si celle-ci s'accompagne d'une liberté réelle que seule la collectivité peut assurer. Pour conduire ce travail d'étalonnage de l'action publique au regard des capacités des individus, il propose un appareillage dont on peut rappeler ci-après les principaux traits.

Au-delà de son intérêt en termes de conceptualisation de la liberté concrète d'accomplissement des individus, l'approche par les *capacités* est intéressante à plusieurs titres. Elle permet de livrer une analyse systémique et systématique de l'orientation depuis le point de vue des individus. Or, dans un contexte marqué par une individualisation croissante

---

<sup>10</sup> Un débat sémantique anime les scientifiques français quant à la traduction à adopter du terme anglais de *capability* utilisé par Amartya Sen. Ce dernier est tantôt traduit par le néologisme « *capabilité* », tantôt par le terme plus usuel mais moins signifiant de « *capacité* ». Sera adoptée dans cette note cette dernière terminologie en indiquant par une mise en italique qu'on la réfère à la notion de « *capability* ».



des dispositifs d'action publique et un accroissement tendanciel de la responsabilité des individus au regard de leur insertion professionnelle, il est de plus en plus nécessaire d'établir et de caractériser finement la relation entre responsabilité individuelle et exigences collectives. L'objectif est ici de mettre en cohérence les observations empiriques dans un cadre d'analyse permettant d'intégrer l'intervention de différentes catégories d'acteurs.

En outre, l'approche par les *capacités* ne postule pas *a priori* de démarche méthodologique. Elle donne une direction quant aux observations à conduire – mesurer les écarts existant entre liberté formelle et liberté réelle des individus au regard des contraintes sociales qui pèsent sur eux – sans préjuger de la méthode à choisir pour mener ce travail d'enquête et d'analyse. Les indicateurs pertinents, les sujets à enquêter, les relations sociales à décomposer ne sont ainsi pas fournis mais construits au seul regard de l'objectif analytique poursuivi. Il convient ainsi de chercher à mieux caractériser les carences observables dans les facteurs de conversion dont disposent les individus et les dysfonctionnements des systèmes concrets d'orientation, tout en laissant aux acteurs publics le soin d'imaginer l'intervention possible sur ces facteurs de conversion.

#### LA THÉORIE DES *CAPACITÉS* : QUELQUES POINTS DE REPÈRE

Amartya Sen distingue en premier lieu les « *fonctionnements* » (*functionings*) qui sont ce que les individus accomplissent effectivement et les *capacités* qui reposent sur la liberté réelle de comportement des individus. Ainsi le fait de ne pas manger (comme *fonctionnement*) peut relever d'un choix individuel de jeûne ou d'une contrainte de fait (famine) que la notion de *capacité* met à jour. Une même action peut ainsi mettre en jeu des espaces de liberté individuelle tout-à-fait différents. Il importe donc de saisir au plus juste les *capacités* concrètes des individus et fonder l'action publique sur celles-ci plutôt que sur les *fonctionnements* – c'est-à-dire les actions attendues des individus – ou plus précisément, A. Sen insiste sur la nécessité d'articuler les deux dimensions.

Pour intégrer plus directement la place du politique, une seconde distinction est ensuite opérée entre les *ressources* et les *capacités* des individus. Les *ressources* sont constituées des biens et services dont disposent les personnes, qu'ils soient distribués par le politique, l'économique ou le social (droits, revenus, solidarité, etc.). Néanmoins, comme on le sait, à ressources égales correspondent des *capacités* individuelles tout à fait inégales. Pour mesurer ce degré d'inégalités, Sen propose la notion de « *facteur de conversion* » qui consiste en la possibilité réelle pour la personne de transformer ses *ressources* en *capacités* individuelles.

Afin d'illustrer concrètement cette notion de « *facteur de conversion* », Sen et ses disciples utilisent fréquemment l'exemple de l'usage du vélo : on distingue analytiquement entre *facteurs de conversion individuels* (capacité individuelle à faire du vélo, handicap), *facteurs de conversion sociaux* (normes sociales autorisant ou pas l'usage du vélo, caste des intouchables) et *facteurs de conversion environnementaux* (infrastructures, routes, pièces de rechange). En l'absence de *facteurs de conversions* adéquats, les *ressources* peuvent effectivement demeurer des droits purement formels et laisser subsister les inégalités. Ainsi l'action publique devrait jouer sur ces différents tableaux et proposer des *ressources* aux individus en garantissant dans le même temps les *facteurs de conversion* individuels, sociaux et environnementaux. À défaut d'une telle adéquation, les politiques publiques risquent deux écueils : n'offrir que des libertés formelles ou exiger des comportements normés sans distribuer équitablement la possibilité de s'y conformer (fonctionnements plutôt que capacités). L'action publique dans ce cas se caractérise par une forme d'injonction paradoxale sollicitant la responsabilité des individus dans le cadre de comportements conformes aux normes sociales et juridiques mais qui laisse de côté la question de la capacité concrète pour ces derniers d'y répondre.

## 4.2. La place centrale des *facteurs de conversion* pour agir

Les éléments théoriques présentés ci-dessus sont utiles pour l'analyse ; ils peuvent être aussi mobilisés pour questionner et soutenir la réflexion des décideurs publics.

Des contraintes pèsent sur les *capacités* individuelles des différents acteurs du système d'orientation, qu'ils soient bénéficiaires, opérateurs ou décideurs. Il s'agit tout d'abord de souligner les freins aux *capacités* en rappelant qu'une telle réflexion participe au développement de la fluidité nécessaire à une logique d'orientation tout au long de la vie. En rappelant aussi que ce faisant, cette démarche combinant l'analyse et la pratique s'avère en phase avec une conception positive de la logique d'individualisation croissante de l'action publique, que cette logique concerne les usagers, les opérateurs ou les décideurs des politiques publiques d'orientation.

Dans cette perspective, la notion-clé que procure la théorie des *capacités* est celle de facteur de conversion. En identifiant les contraintes que subissent les acteurs de l'orientation, à commencer par les jeunes, on invite les décideurs et opérateurs publics à réfléchir aux moyens de doter les individus des facteurs de conversion adéquats pour lever ces contraintes.

Pour illustrer ce propos et mettre en valeur la dimension générique de cette approche, une série d'exemples de contraintes peut être donnée, en soulignant la méthode d'action que suggère l'approche par les *capacités*. Ces exemples relèvent de la problématique de l'orientation scolaire ; mais on pourrait tout aussi bien appliquer cette méthode à d'autres domaines, comme ceux de l'orientation des salariés ou des demandeurs d'emploi.

Tout d'abord, en ce qui concerne les bénéficiaires, les contraintes spatiales sont susceptibles, dans certains cas et pour certains individus, de représenter un frein à la mobilité, grevant pour partie la possibilité des jeunes d'accéder à des filières de niveau IV et plus. Cette constatation effectuée, il faut non seulement s'interroger sur les ressources dont disposent les individus en question – les infrastructures collectives de transport notamment – mais surtout sur les facteurs individuels de conversion dont ils disposent, à savoir leur capacité réelle à accéder à ces ressources en fonction des facteurs financiers (ont-ils les moyens de payer ces transports publics et/ou privés ?), géographiques (distance du domicile aux moyens de transports publics ?), techniques (possession de titres de transport autonomes pour accéder aux infrastructures de transport), etc.

Ensuite, pour les opérateurs institutionnels, les observations de terrain ont permis de relever des usages différentiels des centres de documentation selon qu'il existe ou non une intermédiation institutionnalisée en termes d'orientation (COP). Pour le dire autrement, les CDI sont d'autant plus investis et animés que les ressources en professionnels de l'orientation sont rares. On se trouve encore une fois ici dans une situation où la ressource existe pour les opérateurs comme pour les bénéficiaires. Le problème est ainsi celui de la transformation de la ressource existante en capacité concrète d'action. Le fait de prêter attention aux facteurs de conversion est un moyen de développer ces *capacités* en insistant sur la nécessité d'une animation de la ressource informationnelle en orientation, sur les moyens d'accès aux CDI, sur la formation des animateurs de CDI à la fonction d'accompagnement (au sens entendu dans le monde de l'orientation, c'est-à-dire dans le fait d'attirer et de guider les bénéficiaires vers le service d'orientation).

Toujours à titre d'exemple enfin, le rôle central d'une catégorie connue d'opérateurs invisibles – les familles – peut être rappelé. Toutes les études récentes sur l'orientation pointent avec une belle unanimité le rôle structurant des familles dans les choix d'orientation des élèves.

Une fois ce constat fait et régulièrement renouvelé, la question de sa prise en charge politique demeure inchangée. Les décideurs publics doivent-ils continuer d'ignorer cet état de fait ou intégrer dans la réflexion sur le pilotage de l'orientation cette réalité incontournable ?

Une réponse envisageable consisterait à assumer ce constat en examinant la possibilité de doter les familles de ressources informationnelles qui leur permettent d'assurer ce rôle. Pour reprendre la terminologie de Sen, les fonctionnements des familles en termes d'orientation nous sont connus, mais ils se font dans une distribution inégale de ressources. Les résultats laissent clairement apparaître des clivages et des inégalités importants dans les ressources à la disposition des familles, que ces ressources soient réelles ou perçues comme plus ou moins transférables dans le conseil à l'orientation.

Le rôle des autorités publiques pourrait ainsi dans un premier temps consister à intervenir pour garantir une distribution équitable des ressources. Tout l'intérêt de la méthode tirée de la théorie des *capacités* consiste à souligner que s'arrêter à une distribution équitable des ressources laisserait subsister des inégalités dans les capacités à utiliser concrètement ces ressources. En ignorant les facteurs de conversion, on pourrait distribuer un accès égal à l'information sur l'orientation pour les familles. Mais on constaterait sans doute très rapidement que les familles les plus dotées socialement et culturellement utiliseraient ces ressources là où les moins dotées les utiliseraient peu ou pas, bien qu'elles soient théoriquement en mesure d'y accéder. Il importe donc de porter attention à ces facteurs de conversion en modulant, par exemple, l'intensité de l'action publique en direction des familles.

## **Conclusion : pour une action publique adaptée à des contraintes complexes**

Ces différents exemples de mise en œuvre de la méthode d'intervention sociale, proposée par l'approche par les *capacités*, soulignent que l'intervention publique doit se complexifier pour s'adapter à une série de contraintes complexes qui sont celles du système d'orientation.

Les éléments d'analyse présentés ici soulignent la multiplicité et la diversité de ces contraintes. Le système d'orientation est effectivement plus un ensemble composite d'interventions en direction des personnes, traversé par une série de segmentations de publics, qu'un système bien ordonné et clairement régulé.

Ces interventions ont pour point commun de graviter autour de la décision d'orientation et s'imposent plus ou moins aux individus selon qu'elles relèvent du registre de l'information, du conseil ou de la décision. Elles engagent une multitude de lieux, de moments et d'opérateurs et se traduisent par des comportements et des représentations

contrastées. Cet ensemble de caractéristiques du système français d'orientation souligne la nécessité de produire des arbitrages politiques et opérationnels qui prennent en compte ces différents enjeux.

Les décideurs et opérateurs de l'orientation sont en charge de proposer et de mettre en œuvre les moyens d'arbitrage des tensions qui traversent ce système complexe. Qui plus est, le développement d'une politique concrète d'orientation tout au long de la vie suppose que les multiples clivages qui innervent ce système soient remis en discussion dans une perspective visant à fluidifier et adapter en permanence les parcours de formation, autorisant les individus à être véritablement les acteurs de cette construction.

Traiter la question de l'orientation n'est ainsi en rien une question simple de gestion des flux, de transfert de personnels ou d'instrumentation informatique. L'orientation est bien une politique sociale ; elle participe effectivement au maintien de la cohésion sociale, à la promotion tangible de l'équité entre individus et à une relation équilibrée entre contraintes collectives et aspirations individuelles ou encore entre aspirations collectives et contraintes individuelles.

L'action publique en la matière se doit donc d'être complexe et sociale, c'est-à-dire multifactorielle, transversale et coordonnée, à l'échelon pertinent, prenant davantage en compte le cadre de vie des personnes.

Cette action publique ne doit-elle pas également être questionnée sur les valeurs qu'elle mobilise ? Comment définir un cadre d'action sans valeurs partagées entre les différents acteurs de sa mise en œuvre ? Dans une perspective intégrée d'intervention publique à laquelle invite l'approche développée par Amartya Sen, renforcer l'autonomie des individus peut sans doute être une « orientation » à privilégier par une société soucieuse d'équité.

## Références bibliographiques

- Andréani F., Lartigue P. (2006), *L'orientation des élèves. Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale ?*, Paris, Armand Colin, coll. « Élève-école-enseignement ».
- Berthet T., Gayraud L. (2003), « Gouverner l'action publique aux marges, l'exemple de l'orientation professionnelle », in M. Bel, O. Mériaux et P. Méhaut, *La décentralisation de la formation professionnelle en France. Quels changements dans la conduite de l'action publique ?*, Paris, L'Harmattan.
- Berthet T. (coord.), Dechezelles S., Gouin R., Simon V. (2008), « *Les pratiques locales d'orientation en Dordogne* », rapport remis au conseil régional d'Aquitaine, Spirit, mars, 246 p., accessible sur le site : <http://www.cereq.fr/net.htm>.
- Berthet T. (coord.), Dechezelles S., Gouin R., Simon V. (2008), *Orientation : la parole aux élèves*, Marseille, Céreq, NEF n° 34.
- Berthet T. (coord.), Dechezelles S., Gouin R., Simon V. (2008), *Les acteurs locaux de l'orientation : un exemple aquitain*, Marseille, Céreq, NEF n° 35.
- Berthet T., Borrás I., Boudesseul G., Coinaud C., Grelet Y., Legay A., Romani C., Vivent C. (2008), « *Les choix d'orientation à l'épreuve du temps* », CPC Documents, n° 2, DGESCO/MEN, mai, 221 p.
- Bessy C., Marchal E., Rieucan G. (2007), « L'importance des candidatures spontanées en France », *Connaissance de l'emploi*, n° 47.
- Borrás I. (coord.), Berthet T., Campens E., Romani C. (2008), *Le pilotage de l'orientation tout au long de la vie : le sens des réformes*, Marseille, Céreq, NEF n° 29.
- Borrás I., Legay A., Romani C. (2008), *Les choix d'orientation à l'épreuve de l'emploi*, Marseille, Céreq, NEF n° 30.
- Boudesseul G., Grelet Y. (2008), *Choix d'orientation et logiques institutionnelles*, Marseille, Céreq, NEF n° 32.
- Boudesseul G. en collaboration avec Coinaud C., Grelet Y., Vivent C. (2008), *Orientation : quels repères pour trouver son chemin ? Enquête auprès de 2 600 jeunes en scolarité*, Marseille, Céreq, NEF n° 33.
- Boutinet J.-P. (2001), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 304 p.
- Dubet F. (1973), « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », *Revue française de sociologie*, Vol. XIV, pp. 221-241.
- Forest P.-G. (1997), *Six leçons sur l'analyse normative des politiques sociales*, Bordeaux, Les cahiers du Cervl, n° 3, février.
- Grelet Y., Romani C. (coord.) (2007), *Valeur du diplôme : place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels*, rapport final réalisé pour le compte de la DGESCO, Céreq, novembre, 342 p.
- Guichard J., Huteau M. (dir.) (2007), *Orientation et insertion professionnelle : 75 Concepts clés*, Paris, Dunod.

- Hénoque M., Legrand A. (2004), *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation*, Paris, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Hirschman A. O. (1970), *Exit, voice and loyalty*, Harvard University Press (trad. : *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard, 1995).
- Naville P. (1945), *Leçons sur l'orientation professionnelle*, Paris.
- Sen A. (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Sen A. (2003), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob.
- Tharin I. (2005), « *Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi !* », rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation française.



## Glossaire

### A

- AFPA Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
- ANPE Agence nationale pour l'emploi
- APEC Association pour l'emploi des cadres
- APECITA Association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens de l'agriculture et de l'agroalimentaire

### B

- BEP Brevet d'études professionnelles
- BIJ Bureau d'information pour les jeunes

### C

- CAP Certificat d'aptitudes professionnelles
- CDI Centre de documentation et d'information
- CIBC Centre interinstitutionnel de bilan de compétences
- CIF Congé individuel de formation
- CIO Centre d'information et d'orientation
- COP Conseiller d'orientation psychologue

### D

- DARES Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
- DGESCO Direction générale de l'enseignement scolaire
- DIF Droit individuel à la formation

### E

- EEE Espace économie emploi
- EN Éducation nationale
- EPS Éducation physique et sportive

### F

- FONGECIF Fonds de gestion du congé individuel de formation

### I

- IA Inspection académique
- IME Institut médico-éducatif
- IM-Pro Institut médico-éducatif et professionnel
- INSEE Institut national de la statistique et des études économiques

## L

LRU Loi relative aux libertés et responsabilités des universités

## M

MDE Maison de l'emploi

MGI Mission générale d'insertion

MILO-PAIO Mission locale – Permanence d'accueil information et orientation

## P

PAM Procédure d'affectation multicritères

PLIE Plan local d'insertion par l'économie

PRI Pôle relais insertion

## R

ROC-SM Réalisation d'ouvrages chaudronnés et structures métalliques

## S

SCUIO Services communs universitaires d'information et d'orientation

STAPS Sciences et techniques des activités physiques et sportives

STG Sciences et technologies de la gestion

## V

VAE Validation des acquis de l'expérience

## Z

ZAP Zone d'animation pédagogique





Les Notes du  
Céreq

CENTRE D'ÉTUDES  
ET DE RECHERCHES  
SUR LES QUALIFICATIONS

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

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

Imprimé par le  
Céreq  
Marseille  
Dépôt légal  
4<sup>e</sup> trimestre 2008  
ISBN : 978-2-11-098134-9  
ISSN : 1764-4054

**Prix : 10 €**