

# ORIENTATION SCOLAIRE ET INSERTION PROFESSIONNELLE

Approches sociologiques

Septembre 2008

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE  
SERVICE DE VEILLE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

Les *Dossiers de la Veille* ont pour vocation de présenter un état de l'art de la recherche sur une problématique, choisie et traitée à partir de références bibliographiques françaises et internationales.

#### Déjà parus

- Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale (septembre 2007)
- Démarche expérimentale et apprentissages mathématiques (avril 2007)
- Encyclopédisme et savoir : du papier au numérique (avril 2006)
- L'édition de référence libre et collaborative : le cas de Wikipedia (mars 2006)
- Pratiques enseignantes (février 2006)
- Standards, compétences de base et socle commun (décembre 2005)
- L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs (février 2005)
- Politiques compensatoires : éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon (octobre 2004)
- Éducation à l'environnement et au développement durable (juillet 2004)

Rédacteur du dossier : Olivier Meunier

© Service de veille scientifique et technologique. Septembre 2008

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424

69347 Lyon cedex 07 – France

<http://www.inrp.fr/vst>

Tél : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax : +33 (0)4 72 76 61 93

## Sommaire

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Introduction générale</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>2. L'orientation comme facteur de validation des inégalités socioculturelles</b> .....                                  | <b>9</b>  |
| 2.1 Maternelle.....  | 9         |
| 2.2 Primaire .....   | 9         |
| 2.3 Collège.....   | 10        |
| 2.4 Lycée .....  | 11        |
| 2.5 Enseignement supérieur .....   | 13        |
| <b>3. Les « effets » de contexte dans l'orientation</b> .....  | <b>17</b> |
| 3.1 Les « effets établissements » .....  | 17        |
| 3.2 Les « effets classes ».....  | 18        |
| 3.3 Les « effets maîtres » .....   | 18        |
| 3.4 Les effets de l'environnement .....  | 19        |
| 3.5 Les effets des stratégies familiales .....   | 20        |
| 3.6 Les effets de genre .....  | 20        |
| 3.7 Les effets du « marché scolaire » : le cas de la Belgique .....  | 21        |
| <b>4. Les perceptions des processus d'orientation</b> .....  | <b>23</b> |
| 4.1 La perception de l'orientation chez les enseignants du secondaire.....   | 23        |
| 4.2 La perception de l'orientation chez les élèves du secondaire.....  | 24        |
| 4.3 La perception de l'orientation chez les étudiants.....   | 25        |
| <b>5. L'insertion sur le marché du travail des générations qui ont quitté le système scolaire en 1998 et en 2001</b> ..... | <b>27</b> |
| 5.1 Orientations scolaires.....  | 27        |
| 5.2 Premier emploi .....   | 27        |
| 5.3 Chômage, formation et reprise d'études .....   | 28        |
| 5.4 Disparités hommes/femmes .....   | 28        |
| 5.5 Discriminations socioculturelles .....   | 28        |
| 5.6 Trajectoires d'entrée dans la vie active .....   | 29        |
| 5.7 Trois ans après la sortie du système scolaire.....   | 29        |
| 5.8 Sept ans après la sortie du système scolaire .....   | 29        |
| 5.9 Mobilités et évolution des salaires.....   | 30        |
| <b>6. Niveau de formation et insertion professionnelle</b> .....   | <b>31</b> |
| 6.1 La « relation » diplôme-emploi .....   | 31        |
| 6.2 Vers une inflation des diplômes ? .....  | 33        |
| 6.3 Vers un renforcement du poids des disparités sociales d'origine .....  | 34        |
| 6.4 À la recherche d'autres critères de sélection .....  | 36        |
| 6.5 Vers un rapprochement des formations vers le monde du travail ?.....   | 37        |
| 6.6 Orientation et processus de transition entre école et vie active.....  | 39        |
| <b>7. Variations des processus d'orientation selon les pays</b> .....  | <b>43</b> |
| 7.1 Les principaux modèles d'organisation de l'enseignement en Europe.....   | 43        |
| 7.2 Les dispositifs d'orientation en Europe et en Amérique du Nord .....   | 45        |
| 7.3 Les professionnels de l'orientation.....   | 48        |
| 7.4 Les pratiques de l'orientation .....   | 49        |
| <b>8. Conclusion : vers de nouvelles modalités d'orientation ?</b> .....   | <b>53</b> |
| <b>9. Bibliographie</b> .....  | <b>55</b> |



## 1. Introduction générale

Il semblerait que le passage d'une orientation basée sur le conseil à celle d'une éducation à l'orientation relevant de l'apprentissage scolaire favorise l'émergence de nouvelles modalités d'orientation. Alors que le conseil en orientation est une pratique psychologique généralement de face-à-face consistant à aider un élève à trouver les meilleures solutions à son devenir scolaire et professionnel, l'éducation à l'orientation est une pratique pédagogique dont la progression tout au long de la scolarité vise à donner à l'ensemble des élèves des compétences pour être à même de choisir et de s'orienter tout au long de leur vie (Paul & Suleman, 2005).

Aussi ancienne que le conseil en orientation (début du XX<sup>e</sup> siècle), l'éducation en orientation est initiée par Frank Parsons qui conçoit dans son ouvrage *Choosing a vocation* (1909) des exercices afin d'aider les consultants à se préparer à faire des choix professionnels en développant des habilités d'analyse, de sélection de l'information, de synthèse et de comparaison. Cependant, l'éducation en orientation va seulement se développer dans les années 1970 (Herr, 1972 ; Super, 1975 ; Pelletier & al., 1974 ; Pelletier & Bujold, 1984) du fait d'un contexte propice reposant sur les facteurs suivants : la primauté de la réussite individuelle amenant l'individu à être directement responsable de sa construction personnelle ; la transformation de l'organisation du travail (qualification des emplois à partir des compétences) ; la mondialisation de l'économie et du marché du travail ; et enfin, le rôle de l'école dans la socialisation et l'éducation des jeunes (Guichard, 2003).

Le développement des pratiques éducatives en orientation s'explique par ces facteurs contextuels et vise à répondre à des questions qui relèvent du social. Selon les pays, ces pratiques se différencient par leurs objectifs pédagogiques et par leurs finalités politiques, sociales ou économiques, mais ces dernières ne sont généralement pas clairement définies (l'absence de consensus semble prévaloir), ce qui rend difficile leur articulation avec les premiers.

Ainsi, au début du XX<sup>e</sup> siècle en France, les pratiques en orientation renvoient à des valeurs qui reposent sur le modèle de la Cité juste de Platon (livres II et VII de *La République*) : il s'agit de réaliser le bonheur social en construisant une société juste où chaque personne pourrait se satisfaire de la place qu'elle occupe correspondant à ses aptitudes ou à ses talents (Toulouse, 1903 ; Binet, 1908). Dans les années 1950, l'idée de « permettre à l'élève de répondre de manière plus adaptée aux problèmes que se pose la répartition des apprentis dans un établissement de formation professionnelle » (Léon, 1957, p. 55) vise à amener les élèves à choisir des formations pour lesquelles la demande est insuffisante.

Actuellement, les objectifs pédagogiques que l'on retrouve le plus couramment relèvent du développement d'attitudes générales considérées comme pertinentes pour s'orienter tout au long de la vie ou celui d'habilités cognitives estimées indispensables pour être en mesure d'effectuer des choix quant à son orientation, avec toujours l'idée sous-jacente de découvrir des formations ou des professions qui pourraient convenir à l'individu.

Selon les pays ou plus exactement les orientations politiques du moment, les finalités récurrentes divergent sensiblement et ne sont pas toujours placées dans le même ordre de priorité : réduire les inégalités sociales (« contrarier » les destins sociaux pour une société plus juste), « façonner » un citoyen (améliorer la cohésion sociale au sein de la Nation), construire une vision « réaliste » du travail et du marché de l'emploi (amener les élèves à choisir des filières de formation que spontanément ils rejetteraient afin de les préparer à la flexibilité), favoriser une insertion sociale et professionnelle réussie par un développement individuel efficace (construction de soi et responsabilisation de l'individu favorisant des attitudes individualistes (stratégies consuméristes)) (Baillon, 1982 ; Dumora, 1990 ; Zarka, 2000).

Ainsi, un même objectif (comme la lutte contre les préjugés ou les stéréotypes sur les professions) peut correspondre à différentes finalités, parfois opposées (accepter la flexibilité de l'emploi et réduire les inégalités sociales). Ces dernières années, les rhétoriques des organismes internationaux (FMI, Banque mondiale, OCDE, ...) attribuent une place de plus en plus importante aux finalités économiques (en occultant les finalités sociales et/ou égalitaires), mais il semble inconcevable de pouvoir les considérer comme une fin en soi.

Les finalités des pratiques éducatives en orientation doivent faire face et répondre autant que possible aux problèmes soulevés par les crises contemporaines de l'école et du monde du travail. Au niveau de l'école, nous allons dégager et travailler trois apories fondamentales : le renforcement des inégalités sociales, les « effets de contexte » et les perceptions des acteurs. Au niveau du monde du travail, nous focaliserons notre attention principalement sur l'insertion postscolaire en examinant les décalages entre niveau de formation et insertion professionnelle. En partant du contexte français, nous élargirons notre vision nationale en présentant différents dispositifs d'orientation en soulignant leur variation en synchronie et en diachronie.

En France, depuis les Compagnons de l'Université Nouvelle au Plan Langevin-Wallon, l'idéal de l'égalité de chances à l'école a consisté à garder le plus longtemps possible les jeunes dans un tronc commun de formation générale (Tanguy, 1986). Cette conception a remis en cause un autre modèle de démocratisation qui s'appuyait sur l'expérience ouvrière et la formation professionnelle, éventuellement en alternance (Brucy & Troger, 2000 ; Casella, 1999 ; Thivend, 1997). Avec le Plan Langevin-Wallon, cette inflexion du sens social de l'orientation s'est appuyée sur une psychologie instrumentée visant à déceler chez les enfants d'origine populaire les compétences qui leur permettraient d'accéder aux études longues. Ainsi, suite à sa thèse sur l'enfant turbulent, Henri Wallon va mettre en exergue l'interdépendance des facteurs biologiques (maturation du système nerveux) et sociaux dans le développement psychique de l'enfant dans différents ouvrages (Wallon, 1941, 1942, 1945). L'idée d'un repérage des capacités indépendamment des contextes sociaux va cependant être questionnée par Pierre Naville dès 1945, puis elle

sera infirmée par la sociologie des années 1960. Naville considère en effet que l'orientation professionnelle étant déterminée par la structure des rapports de production, elle ne pourrait se modifier seulement si cette dernière était elle-même transformée (Naville, 1972). Cette orientation psychologisante est également repensée dans les années 1950 par Antoine Léon qui montre tout l'intérêt d'une approche historique dans les sciences de l'éducation. Il élabore une psychopédagogie de l'orientation en affirmant le caractère historique et évolutif de l'individu :

*« L'approche historique des faits éducatifs représente un instrument indispensable d'analyse des situations présentes, grâce au souci de relativiser – sans verser dans le pyrrhonisme ou le relativisme incohérent – les problèmes actuels et à la préoccupation d'éclairer les comportements des hommes et le fonctionnement des institutions en leur restituant leur dimension temporelle. De plus, en postulant l'ambiguïté de toute innovation, en soulignant les conflits qui ponctuent tout processus évolutif, en introduisant l'exigence du long terme dans l'évaluation des effets de l'éducation, et en s'ouvrant aux inévitables phénomènes de retournement, l'approche historique du fait éducatif peut, d'une certaine manière, être considérée comme une phase préliminaire de l'action » (Léon, 1957).*

Ainsi, la spécificité française de l'histoire de l'orientation durant le XX<sup>e</sup> siècle a contribué à ancrer le travail et la formation des professionnels de l'orientation dans le champ de la psychologie. Celui-ci s'est progressivement ouvert à d'autres champs disciplinaires (sociologie, histoire), puis sa compétence a été fortement remise en question suite à la création du collège unique dans les années 1970 qui rendit inopérants les outils qui permettaient jusqu'à lors de mesurer les inégalités.

En effet, dans ce nouveau contexte de l'école unique, l'orientation vers les cursus professionnels dépend à la fois des résultats scolaires, de l'origine sociale et des attentes familiales. Elle se situe entre le modèle de la transmission/reproduction pour les professions indépendantes (agriculteurs, artisans, commerçants) et celui de la relégation pour les élèves en échec scolaire, l'entre-deux étant fonction de la hiérarchisation sociale (Grelet, 2005). Ainsi, si l'orientation en tant que procédure de détection des prédispositions psychologiques pour telle ou telle filière devient scientifiquement obsolète, elle relève, comme chaque moment d'évaluation, d'un arbitraire où l'opération de tri lèse avant tout les élèves issus de milieux sociaux et culturels défavorisés, c'est-à-dire les plus éloignés de ceux qui sont légitimés par l'école (Bourdieu & Passeron, 1970). Dans ces milieux défavorisés, la réussite scolaire est avant tout considérée comme une question de don ou d'aptitude, ce qui amène les parents et leurs enfants à accepter plus facilement les redoublements ou les orientations dans les filières les moins prestigieuses, décisions souvent entérinées et même parfois directement proposées par les acteurs du système d'orientation. À compétences égales, les élèves d'origine sociale modeste sont orientés d'une manière moins avantageuse pour leur avenir. Pour accéder aux filières les plus prometteuses en rapport avec les positions professionnelles, ces élèves (à commencer par les filles) doivent faire preuve de plus de performances que les autres (Duru-Bellat, 1988 ; Duru-Bellat & Mingat, 1988).

Jusqu'à présent en France, les critères scolaires – et dans une certaine mesure disciplinaires – lors des conseils de classe ont un poids important dans les décisions d'affectation, tandis que la Loi d'orientation de 1989, centrée sur le projet personnel de l'élève, ne permet guère son élaboration et sa prise en considération (Hénoque & Legrand, 2004 ; Legrand, 2005). Les inégalités de réussite précoces et cumulatives sont renforcées par les stratégies familiales en matière de choix d'établissement, d'option et d'orientation, tandis que l'école les renforce par son mode de fonctionnement, les contenus qu'elle propose et les jugements sociaux aux fondements de ses décisions d'orientation (Duru-Bellat, 2006, p. 38).

Dans l'Union européenne, quels que soient les dispositifs, 14 millions de jeunes quittent les systèmes scolaires initiaux sans perspective d'études ou d'emploi. Il apparaît que les dispositifs de formation préfigurent les limites et les ouvertures dans les processus de mobilité professionnelle, certains pouvant même engendrer une dégradation progressive de l'employabilité et mener à une situation de chômage chronique (Garcia & Merino, 2002). Par ailleurs, les itinéraires de formation sont souvent constitués de réajustements continus, de fragmentations, de phases d'attentes, ce qui implique généralement plusieurs choix professionnels provisoires (Padiglia, 2007).

Suite au Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 – qui définit une stratégie jusqu'en 2010 (programme « Éducation et formation 2010 ») visant à répondre aux défis de la mondialisation – l'Union Européenne s'est engagée à réformer sa politique d'éducation et de formation en donnant une place centrale à l'orientation. Il est précisé qu'elle doit s'adapter aux besoins des économies et des sociétés de la connaissance impliquant un changement accéléré des besoins de compétences, des parcours professionnels variés et des systèmes apprenants diversifiés et flexibles. Le développement de politiques nationales d'orientation tout au long de la vie est prôné depuis la conférence de Jyväskylä (Finlande) en 2006 et un Réseau européen pour le développement des politiques d'orientation tout au long de la vie a été mis en place avec l'objectif de mutualiser les connaissances et les expériences dans ce domaine.

L'orientation y est présentée comme une alternative positive devant les difficultés de la sélection permettant de mieux conjuguer des objectifs de performance économique et d'égalité sociale. Cette rhétorique est reprise par les États membres en fonction de leur histoire et de leur culture scolaire et professionnelle. Dans une résolution du Conseil de l'Union européenne de 2004, une définition commune est proposée :

*« L'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces compétences ».*

Il est considéré que l'orientation vise à la fois l'amélioration des systèmes éducatifs et celle des rapports entre éducation et vie professionnelle. Elle se présente comme un moyen pour réduire l'échec scolaire et la déscolarisation,

aider les élèves/étudiants à faire des choix appropriés entre les disciplines et les cursus. Elle consiste également à préparer les jeunes au monde travail par des enseignements, à les aider à développer certaines compétences (CV, entretiens) leur permettant de mieux gérer leurs transitions, à bénéficier de contacts (apprentissage, stages) avec les professionnels, à promouvoir les compétences transversales et l'esprit d'entreprise et à les encourager à se former dans les domaines où une pénurie a été constatée.

Actuellement, dans la plupart des pays européens, l'orientation est davantage considérée comme une activité pédagogique (éducation à l'orientation) que psychologique (conseil en orientation). Généralement, il s'agit de proposer des informations et une aide individuelle ou collective pour faciliter la prise de décision relative aux cursus scolaires et professionnels afin de mieux gérer sa trajectoire professionnelle. Les activités, qui se déroulent aussi bien en groupe qu'individuellement, peuvent être proposées dans les établissements scolaires, les universités, les organismes de formation, les services publics de l'emploi, des prestataires privés ou des associations. Hormis la délivrance d'informations, ils proposent des outils d'évaluation et d'autoévaluation, des conseils, des formations à la recherche d'emploi, des programmes d'éducation à l'orientation, ... qui peuvent parfois s'effectuer à distance (par téléphone ou Internet).

Alors que traditionnellement, l'orientation est principalement focalisée sur la période de transition après la scolarité obligatoire, elle concerne de plus en plus l'ensemble des cursus scolaires et de formation et vise moins à accompagner/entériner des choix sociaux qu'à inculquer des compétences cognitives et des attitudes mobilisables tout au long de la vie active. Selon Webb (2006), l'orientation serait plus efficace quand elle délivre une information variée relative aux parcours envisageables, un accompagnement des élèves basé sur les situations concrètes, une préparation à la prise de décision en testant les possibilités avant de s'engager, et une possibilité de combiner différentes options tout en facilitant les déplacements des élèves.

Dans l'Union européenne et plus généralement dans les pays de l'OCDE, la compétence au choix et à l'orientation figure désormais dans les compétences clés à maîtriser durant la scolarité obligatoire afin que chaque individu tout au long de sa vie soit capable d'analyser une situation, faire le bilan de ses compétences, mobiliser les ressources de formation afin de s'adapter et changer de métier ou de région. Il apparaît cependant que les modalités de formation concernant la formation à l'orientation ainsi que les ressources réelles dont disposent les individus pour accomplir ce travail varient selon les pays.

Ce dossier de synthèse sur l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle s'appuie principalement sur les recherches sociologiques relatives à ce domaine en France et à l'étranger. Il se compose de six chapitres ordonnés selon notre problématique relative aux finalités des pratiques éducatives en orientation. Les trois premiers portent spécifiquement sur les problèmes soulevés par la crise contemporaine de l'école et plus précisément trois apories fondamentales : le renforcement des inégalités sociales, les « effets de contexte » et les perceptions des acteurs. Les deux suivants traitent d'une autre crise contemporaine à laquelle les pratiques éducatives en orientation doivent également répondre, celle du monde du travail et plus particulièrement l'insertion postscolaire, en examinant les décalages entre niveau de formation et insertion professionnelle ainsi que les phases de transition. Le dernier chapitre permet d'élargir notre vision sur les différents dispositifs d'orientation dans le monde (Europe et Amérique du Nord).

L'orientation scolaire s'intéresse à la manière dont les individus tracent leur cheminement en matière de formation dans un système éducatif produisant des inégalités scolaires. Elle s'inscrit depuis les années 1990 dans le cadre d'une formation tout au long de la vie où chaque individu serait responsable de son orientation (active) après une période (scolarité obligatoire) durant laquelle il devrait acquérir et maîtriser la compétence lui permettant ultérieurement de choisir et de s'orienter.

La question de l'insertion professionnelle est distincte, mais reste cependant sensiblement tributaire de celle de l'orientation scolaire. Nous nous limitons d'ailleurs à l'analyse du rapport entre le niveau de formation et l'insertion professionnelle afin de saisir les enjeux de l'orientation au terme du parcours scolaire tout en montrant la distance entre formation et insertion et en élargissant notre analyse à quelques autres pays. En effet, si en France la fin de la scolarité implique le plus souvent une entrée sur le marché du travail sans réels retours à la formation, les allers-retours entre la formation et le monde du travail semblent plus fréquents dans d'autres pays où les niveaux de sortie, les diplômes et les établissements fréquentés n'ont pas une influence aussi significative sur les destins professionnels (carrières) des individus. Dans la perspective de la formation tout au long de la vie prônée par les instances européennes et maintenant par l'ensemble des pays membres, nous pouvons nous demander si ce poids de l'héritage scolaire et donc des décisions d'orientation mises en place durant la scolarité doit perdurer de manière aussi significative.

L'organisation des procédures ou des services d'orientation est à la base de l'orientation de chaque individu et peut avoir, selon les pays, une influence notable sur son destin professionnel. Différents modèles ont été mis en place, certains se limitant à l'orientation scolaire, d'autres prenant en considération l'insertion professionnelle postscolaire, d'autres enfin, proposant des formations scolaires professionnalisantes afin de favoriser l'insertion des jeunes sur le marché du travail. Afin de rendre compte de ces variations, nous nous proposons de décrire quelques procédures ou modalités d'orientation qui ont été développées dans une dizaine de pays.

Nous montrons tout d'abord comment l'orientation contribue à valider les inégalités socioculturelles dans les différents niveaux d'enseignement en France (maternelle, école primaire, collège, lycée, enseignement supérieur), selon les filières (générale, professionnelle, technologique), les séries (scientifique, littéraire, ...), les options (latin, langue

étrangère, ...) et les établissements (lycées avec ou sans classes préparatoires, grandes écoles, Instituts universitaire de technologie, universités, ...).

Nous analysons ensuite certains « effets » du système éducatif sur l'orientation (en France et en Belgique) en montrant leur implication dans les « choix » des élèves et de leur famille : les « effets établissements », les « effets classes », les « effets maîtres », les « effets de contextes », les « effets des stratégies familiales » et les « effets de genre ».

Nous nous intéressons alors à la subjectivité des différents acteurs de l'orientation scolaire en nous focalisant sur la perception des processus d'orientation scolaire chez les enseignants et les élèves du secondaire ainsi que chez les étudiants.

À partir de données statistiques et d'études quantitatives socioéconomiques issues des travaux du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CERÉQ), nous comparons les processus d'insertion sur le marché du travail des générations qui ont quitté le système scolaire en 1998 et en 2001 et leur évolution afin d'en révéler les principales tendances, similitudes et différences.

Nous développons ensuite une réflexion à partir de ces données en les enrichissant des apports de différentes recherches sociologiques pour creuser la relation entre niveau de formation et insertion professionnelle, en prenant en considération les pratiques d'orientation professionnelle en France et en les comparant à celles de quelques autres pays européens.

Dans le dernier chapitre, nous nous intéressons à la variation des processus d'orientation selon les pays (Europe, Amérique du Nord) en présentant et en comparant l'organisation des dispositifs d'orientation ainsi que les pratiques d'orientation instituées.

Enfin une bibliographie reprend l'ensemble des références utilisées pour la constitution de ce dossier.



## 2. L'orientation comme facteur de validation des inégalités socioculturelles

L'orientation, comme tout processus de sélection, se place en aval des inégalités scolaires qui elles-mêmes résultent en grande partie des inégalités socioculturelles. Elle participe activement au mythe de l'égalité méritocratique des chances, figure de la justice scolaire (Irvin & Malik, 2005) qui permet à chaque élève de concourir indépendamment de sa naissance, de son genre et de ses origines sociales et culturelles (Duru-Bellat & Mingat, 1992).

Cette hiérarchisation par le mérite est présente dans la plupart des sociétés démocratiques qui considèrent que les individus sont à la fois libres et égaux de droit et inégaux socialement. L'égalité des chances serait un moyen « démocratique » de produire des inégalités justes en considérant que les différences de performances scolaires justifient celles du revenu, du pouvoir ou du prestige. Cependant, les études sociologiques (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Beaudelot & Establet, 1971 ; Berthelot, 1989 ; Charlot, 1994 ; Dubet & Duru-Bellat, 2000 ; Van-Zanten, 2000 ; Dubet, 2004) montrent que l'égalité méritocratique des chances est un mythe puisque les inégalités socioculturelles ont une influence manifeste sur les destins scolaires et professionnels des individus.

Le modèle français a permis depuis cinquante ans un élargissement de l'accès aux études longues (près de 100 % d'une classe d'âge atteint la classe de 3ème, il y a plus de bacheliers aujourd'hui que de certifiés il y a cinquante ans), il s'est ouvert aux filles et aux milieux sociaux populaires (un tiers des effectifs des terminales scientifiques sont des enfants d'ouvriers et d'employés), mais il demeure profondément inégalitaire en matière de réussite scolaire, les différences entre catégories sociales étant presque aussi importantes que durant la période précédente marquée par un tri en amont de l'école et un accès fortement inégalitaire (les biens scolaires n'étant réservés qu'aux « héritiers » et à quelques boursiers) (Bulle, 1996 ; Convert, 2003 ; Caille, 2005).

En dehors de la richesse économique, d'autres facteurs sociaux et culturels contribuent à rendre fortement inégalitaire la distribution des carrières et des performances scolaires. Quel que soit le pays, mais à des degrés variables, les élèves de milieux privilégiés disposant des meilleures ressources en capitaux social et culturel réussissent mieux, effectuent des études plus longues, plus prestigieuses et plus rentables que les autres (Dubet, 2004, p. 18-19). Au cours du temps, la sélection s'est déplacée de la sixième à la seconde, puis au seuil des études supérieures.

L'orientation, comme la notation, participe alors activement à entériner scolairement les inégalités socioculturelles des élèves. Avec la massification scolaire et la multiplication des diplômes, les conséquences sociales des échecs et des succès scolaires deviennent de plus en plus importantes. La croyance dans le mythe de l'école de l'égalité des chances et du mérite favorise la mise en place d'une orientation par l'échec (Dubet & Duru-Bellat, 2000). En effet, alors que l'élève devrait être orienté selon ses connaissances et ses aspirations, il l'est en fonction de ses incompétences et de la distance qui le sépare du modèle d'excellence de la forme scolaire auquel il doit adhérer. Les contenus scolaires deviennent alors les supports de la sélection, les enseignants les agents de la sélection sociale à travers les jugements scolaires, les élèves des « entités rationnelles » travaillant pour la note, le coefficient, le diplôme (Terrail, 2002).

### 2.1 Maternelle

Les inégalités se mettent en place dès la maternelle par rapport au développement cognitif ou langagier de l'enfant qui dépend pour 70 % (à 5 ans) des représentations, des valeurs et du style de vie de son milieu familial (Pourtois & Desmet, 1998). Dès 4-5 ans (moyenne section), des inégalités sociales et de genre peuvent être observées (Leroy-Audouin, 1993). Les performances scolaires commencent à varier en fonction du mois de naissance et selon la profession du père de l'enfant. En grande section, certaines inégalités initiales tendent cependant à se réduire, par exemple chez les enfants de parents étrangers, tandis que d'autres se creusent : les enfants de cadres ou ayant une mère active qualifiée vont voir leur avantage accru, notamment parce qu'ils seront plus réceptifs que d'autres (notamment les enfants d'ouvriers) aux pédagogies mises en place (Duru-Bellat, 2003, p. 573-574).

Les difficultés d'adaptation scolaire des élèves commencent à être repérables par les enseignants dès le début du cours élémentaire. Elles se manifestent à travers leurs comportements puis vont se traduire ultérieurement dans leurs performances scolaires (Guimard et al., 2007, p. 181). Certains travaux (Dilalla et al., 2004) suggèrent qu'il serait possible d'aider les enfants de maternelle dans leur processus d'apprentissage afin d'améliorer leurs performances scolaires pour éviter la cristallisation des difficultés et leurs résistances aux interventions.

### 2.2 Primaire

Au primaire, les disparités scolaires vont s'accroître car certains apprentissages, comme la prélecture, la reconnaissance des lettres, la maîtrise des notions relatives au temps, font déjà partie des apprentissages familiaux dans les milieux favorisés. Les caractéristiques sociales vont donc influencer ou se retranscrire sous forme d'acquis scolaires et creuser les inégalités d'année en année (Mingat, 1984). Les enfants de cadres vont accroître d'un tiers leur avantage de départ (notamment en lecture) par rapport aux enfants d'ouvriers (Mingat, 1991).

Les décisions d'orientation au primaire concernant les élèves en difficulté préconisent encore assez souvent le redoublement alors que les recherches ont montré qu'il n'avait aucun impact positif sur la carrière scolaire de l'élève,

bien au contraire. Le redoublement précoce concerne cependant 18 % d'une classe d'âge dont 41 % d'enfants de parents inactifs, 20 % d'ouvriers, 7 % de cadres et 3 % d'enseignants (MEN, 2007). Près de 15 % des élèves quittent l'enseignement primaire en situation d'échec lourd (Haut Conseil de l'Éducation, 2007).

## 2.3 Collège

Jusqu'au début des années 1990, de multiples techniques d'orientation et de séparation ont permis d'écartier les élèves considérés comme trop faibles, inadaptés ou en difficulté pour surmonter les exigences du lycée : classes spéciales pour les premiers, orientation en fin de 5<sup>ème</sup> pour les seconds, classes technologiques pour les troisièmes. D'autres mesures, comme la création de classes de niveau ainsi que les classes européennes et internationales, ont favorisé des processus de sélection et de différenciation dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves (Dubet, 2004, p. 74-75).

Actuellement, près de 10 % des élèves de 4<sup>ème</sup> sont orientés non pas en 3<sup>ème</sup> générale, mais vers des 3<sup>ème</sup> technologiques, d'insertion, de préparation à la vie professionnelle qui s'avèrent être des préorientations vers les formations professionnelles. Le premier palier d'orientation se situe donc à la fin de la 4<sup>ème</sup>. Ensuite, après la 3<sup>ème</sup>, 65 % des collégiens sont orientés en seconde générale et technologique et 25 % en seconde professionnelle, tandis que 10 % sortent du système scolaire en cherchant un apprentissage ou une insertion professionnelle (Guichard & Huteau, 2005, p. 29).

Au collège, les disparités amorcées au primaire se creusent : les 10 % des élèves les plus forts ont des performances trois fois plus élevées par rapport aux 10 % des élèves les plus faibles, que ce soit en mathématiques ou en français (MEN, note d'information, n°01.36). Seulement 35,4 % des élèves du quartile le plus faible à la sortie du primaire effectuent une scolarité sans redoublement jusqu'en 4<sup>ème</sup>, alors que cela concerne 98,9 % des élèves du quartile les plus forts (MEN, note d'information, n°00.54). Seulement 20 % des premiers arriveront à entrer dans une seconde générale ou technologique (MEN, note d'information, n°97.01). Durant les deux premières années du collège, les élèves initialement les plus forts progressent plus que les élèves les plus faibles, ce qui creuse les écarts scolaires et les inégalités sociales, tout en sachant que de nouvelles inégalités sociales liées aux progressions scolaires se mettent en place chaque année. En deux ans, le collège produit plus d'inégalités sociales de résultats que durant toute la scolarité antérieure (Duru-Bellat & Mingat, 1993).

Les stratégies familiales en matière de choix d'établissement et surtout de classe selon les options proposées (langue étrangère en 6<sup>ème</sup>, latin) sont socialement diversifiées et participent à la production d'inégalités sociales (Cibois, 1996 ; Convert, 2003). Avec les inégalités sociales de progression et les choix d'options relevant de la distinction, l'orientation va également jouer un rôle essentiel dans l'accroissement des inégalités sociales au collège, puisqu'elle est avant tout conçue comme une réponse aux demandes des familles qui varient selon leur niveau socioéconomique et culturel (Hénoque & Legrand, 2004).

Alors que le conseil de classe doit se limiter à présenter une proposition (Décret de 1990), que les vœux des familles doivent être pris en considération, qu'en cas de désaccord c'est au chef d'établissement d'engager un dialogue avec elles afin d'aboutir à une orientation négociée, dans la réalité, ce sont les enseignants qui exercent le pouvoir de décision (Boumard & Mialaret, 1997). La ritualisation du conseil de classe permet d'occulter les conflits en validant des décisions déjà prises avant, c'est-à-dire en dehors de la présence des parents et des élèves (Calicchio & Mabilion-Bonfils, 2004). Les décisions qui en émanent sont davantage perçues comme subies que choisies par deux élèves sur cinq en fin de 3<sup>ème</sup> et de seconde, notamment chez les filles. Parmi les élèves qui ont reçu une décision d'orientation contraire à leur choix (27 %), un sur trois la considère injuste, d'autant plus quand elle concerne des établissements professionnels ou technologiques et qu'il s'agit d'enfants de familles immigrées originaires du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne (Caille, 2005).

Selon le niveau d'études et le milieu social des parents, ces derniers se montreront plus ou moins exigeants vis-à-vis de leurs enfants (MEN, note d'information, n°10.32 ; Gonida & Urdan, 2007). Les demandes d'orientation vont donc varier selon les milieux sociaux. À niveau scolaire équivalent, elles seront plus modestes dans les familles populaires, d'autant plus que l'enfant sera âgé. En fin de 3<sup>ème</sup>, 66 % des familles de cadres contre 18 % des familles ouvrières demandent une orientation en second cycle long quand leurs enfants ont moins de 9 sur 20 de moyenne au contrôle continu du Brevet (Enquête Jeunes 2002, 2005, Éducation & formations, n°72, p. 137-153). L'autosélection apparaît d'autant plus sévère qu'il s'agit d'élèves faibles ou moyens issus de milieux sociaux populaires, alors qu'elle demeure uniforme (choix pour un second cycle long) chez les « bons » élèves (ceux qui ont plus de 13 sur 20). Les demandes d'orientation étant déjà socialement orientées, les conseils de classe vont alors valider les demandes sans chercher à corriger l'autosélection des familles populaires (Roux & Davailon, 2001), conformément d'ailleurs aux recommandations du ministère de l'Éducation nationale. Les conseils de classe vont ainsi entériner des demandes socialement différenciées en figeant les inégalités sociales qui leurs sont intrinsèques (Duru-Bellat, 2003, p. 578).

À niveau social équivalent, certaines nuances apparaissent : les demandes d'orientation des enfants d'origine étrangère, plus ambitieuses que celles des familles françaises de milieu social comparable, seront plus nombreuses à recevoir l'aval du conseil de classe pour une orientation en second cycle long (Vallet & Caille, 2000). Cependant, il s'avère que les aspirations des familles immigrées ne sont pas toujours suivies par leurs enfants et qu'elles diffèrent assez souvent selon le pays d'origine. Alors que les familles portugaises vont davantage privilégier des études courtes et professionnelles, leurs enfants vont plutôt s'orienter vers des études longues et générales. Alors que les famil-

les maghrébines mises le plus souvent sur des études longues et générales, leurs enfants vont opter davantage pour des études courtes et professionnelles (Brinbaum & Kieffer, 2005).

À valeur scolaire identique, les filles seront désavantagées, les ambitions des parents étant moins élevées que pour celles de leurs fils (Roux & Davallon, 2001). Le passage en 4<sup>ème</sup> témoigne également de disparités sociales : les collèves situés dans les quartiers populaires auront moins tendance à orienter leurs élèves en 4<sup>ème</sup>, tandis que les enfants de cadres le seront plus facilement à valeur scolaire et à demande d'orientation identiques (Van-Zanten, 2000).

Certaines mesures visant à aider les élèves à s'orienter dans le système éducatif ont récemment été développées. En 2005, un module de découverte professionnelle a été mis en place en 3<sup>ème</sup> afin de réduire les sorties sans qualification du système éducatif. Précisons cependant que ces dernières ont considérablement diminué en passant de 170 000 (sur 760 000 jeunes sortant de formation initiale) au milieu des années 1970 à 42 000 en 2005 (baisse de 75 %), ce qui s'explique principalement par la baisse du taux d'élèves déscolarisés (abandons d'études au collège et en début de CAP et BEP) qui, durant la même période, passe de 25 % à 6 % (MEN, 2008a). En 2006 l'éducation à l'orientation est instaurée dans les collèges (circulaire 06-204 du 31/07/06) et les lycées (circulaire 96-230 du 01/19/06). En 2007 est mis en place un entretien d'orientation obligatoire en fin de troisième sous la responsabilité du professeur principal, celui-ci pouvant être assisté par un conseiller d'orientation psychologue, les familles pouvant être présentes. Le Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle (Lunel, 2007) propose de généraliser le module de découverte professionnelle dès la rentrée 2009 pour l'ensemble des classes de troisième (deux heures par semaine). Il confirme l'organisation de l'entretien d'orientation personnalisé par le professeur principal en troisièmes et premières générale, technologique et professionnelle et en première année de CAP et de BEP. Il propose de recentrer les missions des conseillers d'orientation des centres d'information et d'orientation (CIO) sur le monde économique, en liaison avec les entreprises et le service public de l'emploi.

Cependant, les effets de ces récentes mesures demeurent limités par les contraintes du système éducatif. En effet, apprendre à s'orienter apparaît inutile quand ce sont les enseignants qui détiennent le pouvoir de décision (Mabilon-Bonfis & Calicchio, 2004). L'intérêt du projet personnel est limité par l'intégration des filières professionnelles dans le système de formation initiale qui renforce la sélection par l'échec. Le développement des compétences tout au long de la vie peut difficilement être pris en compte du fait de la séparation entre les orientations scolaires et professionnelles. Il apparaît que l'entretien d'orientation obligatoire en fin de 3<sup>ème</sup> renforce encore plus la nature procédurale de l'orientation (Mellon, 2002). L'éducation à l'orientation, qu'elle soit voulue, obligée ou subie, en dehors même de la formation initiale, devrait cependant aider l'individu à faire des choix professionnels (notamment dans les périodes de transition ou de reconversion) avec une meilleure connaissance de ses capacités et de la faisabilité de son projet (Perreti, 2004). Savoir rechercher de l'information, effectuer des démarches, affirmer ses intérêts, mettre en avant ses compétences, en dehors des structures (mission locale, agence pour l'emploi, ...) et des outils existants (bilan de compétences, VAE, formation continue ou à distance, ...), devraient lui donner encore plus de moyens pour effectuer ses choix, au-delà même de sa vie professionnelle (Andreani & Lartigues, 2006, p. 212-213). Cependant, il semblerait que dans la pratique, l'éducation à l'orientation ne s'intéresse pas au développement de la personne et corresponde davantage à une préparation à la procédure d'affectation (Legrand, 2005). Alors que la gestion des parcours est sensiblement contrôlée, le projet personnel et l'orientation tout au long de la vie, qui nécessitent une implication des acteurs locaux, sont écartés (Rebaud & al., 2004).

Au milieu des années 2000, un tiers des collégiens n'a pas accès au lycée d'enseignement général alors que les programmes du collège sont conçus pour répondre à cette finalité. Ne faudrait-il pas préparer l'ensemble des collégiens non seulement à une culture générale, mais aussi à une culture technique et professionnelle, ce qui permettrait une orientation plus positive vers les filières technologiques et professionnelles pour l'instant déconsidérées, y compris par les élèves qui y sont orientés ? Il apparaît possible d'éduquer ensemble des élèves différents au collège comme cela existe déjà au primaire en France et durant toute la scolarité obligatoire dans d'autres pays comme l'Australie ou les pays scandinaves (Dubet, 2004, p. 68).

## 2.4 Lycée

Si les inégalités sociales de l'orientation sont moins fortes que les inégalités sociales de réussite de la maternelle à la seconde, elles s'accroissent au collège et au lycée et à mesure du cursus de l'élève. 90 % d'enfants de cadres et d'enseignants contre 42 % d'enfants d'ouvriers sont entrés en seconde (élèves qui sont arrivés en 6<sup>ème</sup> en 1989), ce qui implique encore des différenciations sociales dans l'accès au lycée. Les filles sont plus nombreuses (65 %) à accéder que les garçons (55 %) (Rossenwald, 2006).

Au lycée, la filière générale comporte trois filières (littéraire, scientifique et économique et social) et la filière technologique huit dont celle de sciences et technologies tertiaires (STT) qui accueille plus de la moitié des élèves et celle de sciences et techniques industrielles (STI) qui en reçoit plus du quart. Si les filières générales technologiques mènent chacune à son propre baccalauréat, la filière professionnelle concerne une centaine de spécialités et prépare au brevet d'enseignement professionnel en deux ans. Plus de la moitié des titulaires d'un BEP choisissent de continuer leurs études, le plus souvent en préparant en deux ans un baccalauréat professionnel, ou parfois en rejoignant la filière technologique en première. Il existe une cinquantaine de baccalauréats professionnels dont trois dans le secteur tertiaire qui reçoit la moitié des élèves.

Avec la massification de l'enseignement secondaire et des bacheliers, les inégalités sociales d'accès à tel bac ou à telle série se renforcent (Thélot, 2004b). Les filières et les formations les plus prestigieuses demeurent l'apanage de

la quasi-totalité des élèves issus de milieux favorisés, tandis que celles qui sont les plus courtes et les moins rentables économiquement et culturellement concernent la plupart des enfants de milieu populaire (Van-Zanten, 2001). Alors qu'obtenir le baccalauréat n'est plus vraiment discriminant quand 70 à 80 % d'une classe d'âge y arrive, ses filières demeurent fortement inégalitaires sur les plans scolaires, sociaux, culturels et de genre. Les élèves les plus faibles sont alors relégués dans les filières d'utilité et de prestige limités. La sélection sociale autrefois effectuée en amont devient moins visible au cours des études, même si elle demeure tout aussi implacable, puisque les petites différences du départ vont en s'accroissant tout au long de la scolarité (Dubet, 2004, p. 19).

Dans la filière « bac professionnel », qui accueille des élèves provenant du second cycle technologique court (BEP), les enfants d'ouvriers y sont plus nombreux (37,9 %) que dans l'ensemble du second cycle général et technologique (21,2 %). Alors que l'élargissement du choix des options et des écoles pour les familles se développe, il demeure conditionné aux différences de niveau d'études des parents et de leur environnement résidentiel (Osborne, 2006). Entre le collège et le lycée, les fréquentations des adolescents – qui diffèrent selon les établissements – peuvent influencer sur leurs « choix » en matière d'orientation, ainsi que les représentations parentales (Bowes et al., 2005). Le genre conditionne davantage le choix de la série : littéraire (L) et sciences médico-sociales (SMS) pour les filles, sciences et technologies industrielles (STI) pour les garçons (Ananian et al., 2005).

L'orientation au lycée est inégalitaire selon l'établissement et la composition sociale des élèves qu'il reçoit et sa manière de gérer leur répartition dans les différentes séries (Bastard-Landrier, 2004). Les élèves scolarisés dans des établissements dotés de classes préparatoires aux grandes écoles disposent de trois fois plus de chance d'y être orientés (Nakhili, 2004), le phénomène d'émulation entre pairs et les attentes des enseignants y exerçant venant renforcer les critères scolaires (mention obtenue, âge de l'élève en terminale).

Si l'offre de formation dans un établissement tend à canaliser les trajectoires scolaires de ses élèves, d'autres facteurs, comme l'accompagnement effectif des élèves par les enseignants ou la gestion de l'efficacité des curricula, permettent aux élèves d'opérer des choix rationnels en demeurant moins dépendants des influences de leur environnement familial et socioprofessionnel (Blenkinsop et al., 2006 ; Gehlbach Hunter, 2006).

La perception par les élèves de leur niveau scolaire ou de leur rapport aux disciplines peut non seulement influencer leurs résultats scolaires, mais aussi leur choix d'orientation (Bastard-Landrier, 2005 ; Giota, 2006). Alors que le niveau est perçu selon les résultats obtenus, l'orientation est influencée par l'expérience scolaire et le genre de l'élève ainsi que le milieu socioprofessionnel de ses parents. Chez les élèves provenant de quartiers difficiles, les rapports entre le lycée et l'appartenance locale peuvent tout aussi bien favoriser une distance à l'égard de celle-ci, les amenant à recentrer leurs activités dans des lieux plus pacifiés comme les bibliothèques publiques qui symbolisent la culture, ou au contraire un rapprochement identitaire à l'égard des exclus scolaires de leur quartier devant leurs incertitudes croissantes à l'égard de leur performance scolaire (Beaud, 2002, p. 134).

Le choix des options à l'entrée en seconde a des conséquences importantes sur la suite de la scolarité (Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997). La progression des élèves ayant choisi le latin sera significativement meilleure que celle de ceux qui en auront sélectionné une autre, comme la technologie des systèmes automatisés (qui relève pourtant de l'excellence académique mais qui demeure moins valorisée socialement). Il apparaît en effet que les classes latinistes sont prisées par les meilleurs élèves et/ou ceux de milieu aisé, et que l'on y trouve assez souvent les meilleurs enseignants. Cependant, à niveau initial et options comparables, les enfants de milieu populaire progressent presque aussi bien que les enfants de cadres, les variables scolaires prenant alors le pas sur les variables sociales (Duru-Bellat, 2003, p. 580).

Le redoublement avant le lycée favorise un cursus technologique et diminue l'orientation vers la filière scientifique. L'orientation en première scientifique est motivée à la fois par des critères scolaires et sociaux. Plus les élèves ont de bons résultats en mathématiques, plus ils choisissent une filière scientifique ; c'est également le cas pour les élèves qui présentent de bons résultats à la fois en français et en mathématiques. Les enfants des classes moyennes optent le plus souvent pour la filière scientifique, mais les filles 15 % moins que les garçons.

L'orientation scolaire en 1ère repose principalement sur la valeur scolaire : les meilleurs élèves iront en 1re scientifique (1ère S), mais leur chance d'y accéder sera plus importante s'ils ont suivi une option latin ou TSA. Les enfants de cadres y seront plus nombreux que les enfants d'ouvriers. Alors qu'en début d'année, chaque élève partage le souhait d'être orienté en 1ère S, des différenciations s'opèrent suite à la phase de concertation, où à valeur scolaire identique les élèves faibles ou moyens de milieu populaire seront plus nombreux que les jeunes de milieu aisé à y renoncer. Il apparaît que les premiers sont plus sensibles aux conseils des enseignants qui s'avèrent plus exigeants à leur égard. On retrouve une surreprésentation des enfants de cadres et des garçons en 1ère S pour les raisons suivantes : 50 % d'entre eux ont le meilleur niveau à la fin de la 3ème, 33 % du fait de leur choix d'option et seulement 11 % parce qu'ils ont effectué une meilleure progression en seconde (Jarousse & Labopin, 1999). Le choix des options (42 %) et une meilleure progression en sciences (21 %) durant la seconde avantagent les garçons qui anticipent une orientation en 1ère S, alors qu'une partie des filles y renonce plus facilement d'emblée, ce qui aurait des conséquences sur leurs choix et leurs comportements en matière de travail.

Le choix de la terminale (S-maths, S-physique, ES-langues, ...), notamment dans la filière scientifique, est déterminé principalement par la valeur scolaire de l'élève. À valeur scolaire identique, l'origine sociale n'a plus d'influence notable. D'autres variables prennent le pas, comme la volonté de suivre une classe préparatoire après le bac.

Dans les autres filières, la valeur scolaire n'est pas aussi influente et ce sont davantage les projets et les choix des élèves (une fois après avoir renoncé aux filières d'excellence) qui sont pris en compte (alors qu'en 1ère S l'objectif est d'aller prioritairement en S-math). Même si la valeur scolaire est encore importante, ce sont avant tout les deman-

des familiales et leur fermeté lors des choix d'orientation en seconde et première qui font la différence dans le processus d'orientation. Le redoublement a une influence sur l'orientation dans les filières sélectives de l'enseignement supérieur, puisque ce sont davantage les élèves qui n'auront pas redoublé qui les fréquenteront. D'autres facteurs influencent également cette orientation : différenciations sexuelles et sociales, série et mention obtenues au baccalauréat, rôle des enseignants, contexte scolaire.

Depuis le milieu des années 2000, un module de découverte professionnelle (six heures hebdomadaires) concernant 75 % des lycées professionnels et principalement les élèves en difficulté a été organisé. Il vise à leur donner les moyens de construire de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes avec le monde du travail et bénéficier d'une prise en charge pédagogique pluridisciplinaire afin de continuer à développer des compétences et des connaissances générales tout en abordant celles relatives au monde professionnel (Cahuzac et al., 2007).

La mise en place des projets professionnels pour les bacheliers représente une autre mesure. En dehors de la garantie de l'emploi qui demeure prioritaire (pour un élève sur quatre), ces projets se différencient selon les genres, les filles choisissant davantage le leur par affinité et les garçons en fonction de la rémunération (Nauze-Fichet, 2005). Les bacheliers technologiques qui voient leur vœu refusé sont davantage à se tourner vers le marché du travail, contrairement aux bacheliers généraux et notamment ceux qui passent par une filière sélective. Néanmoins, la probabilité de réorientation (suite à un refus ou à un changement de projet) est davantage liée aux choix individuels des bacheliers généraux, alors que la série du baccalauréat sera plus discriminante pour les bacheliers du technique (Dubois-Dunilac et al., 2006).

La multiplication des filières et des options au baccalauréat contribue à renforcer les inégalités et à rendre le système illisible pour les milieux populaires (Berthelot, 1989). Étant à la fois examen de fin d'études secondaires et droit de passage dans le supérieur, il contribue à fermer les parcours en destin. Si le baccalauréat scientifique permet une orientation diversifiée, y compris vers des destins non scientifiques, les autres options ont pour conséquence de restreindre les opportunités, d'entériner des orientations à défaut ou peu maîtrisées. Pour rendre ce système plus égalitaire, ne faudrait-il pas déjà qu'il devienne moins complexe, séparant clairement la certification de fin d'études secondaires et le droit d'accéder à d'autres formations (Duru-Bellat, 2001) ?

Jusqu'à présent, le système scolaire français se présente comme un domaine réservé aux élèves les mieux dotés socialement et culturellement pour la compétition scolaire. Une information plus transparente pour les parents et une capacité à circuler pour les élèves ne permettraient-elles pas de réduire ces inégalités, d'autant plus si une politique de discrimination positive ciblée sur les établissements difficiles et sur les élèves en difficulté était mise en place (Maurin, 2007) ? Pourrait-on laisser à l'enseignement supérieur la responsabilité de recruter les étudiants en fonction de leurs chances de succès et des opportunités d'emploi avec l'obligation de former tous les candidats ? Cela permettrait-il de casser la dualité des filières de l'enseignement supérieur existante où il y a une sélection d'un côté et accueil massif de l'autre (Dubet, 2004, p. 51-52 ; p. 69-70) ?

## 2.5 Enseignement supérieur

L'auto-sélection et les demandes formulées deviennent primordiales dans l'enseignement supérieur. Ainsi, parmi les élèves titulaires d'un baccalauréat sans avoir redoublé, plus de 50 % des fils de cadres (30,5 % des filles) s'orientent en classe préparatoire des grandes écoles (CPGE), alors que cela ne touche que 20,8 % des fils d'ouvriers (9,3 % des filles) (MEN, note d'information, n°98-05). Dans un même domaine de formation, le type de filière, selon qu'il soit en accès libre ou sur concours, favorise des disparités sociales (Felouzis, 2000).

Au niveau des grandes écoles, le recrutement demeure socialement différencié. Les enfants de cadres et d'enseignants de 20-24 ans (soit 15 % de cette classe d'âge) sont 52 % dans les grandes écoles, 14 % dans les classes de STS et 33 % dans les universités. Dans les grandes écoles d'excellence (Polytechnique, Hautes études commerciales, Écoles normales supérieures), ils représentent plus de 81 % des étudiants (Euriet & Thélot, 1995).

Sociologiquement parlant, il apparaît normal que ces élèves de milieux sociaux favorisés aient obtenu les meilleurs résultats scolaires et qu'ils aient effectué les meilleurs choix en termes d'orientation, d'options et de stratégies. Ceux qui ne sont pas orientés vers les grandes écoles utilisent des stratégies de contournement en choisissant une orientation en IUT afin d'éviter l'encombrement des premiers cycles universitaires (Lemaire, 2000). L'objectif de ces élèves n'est pas seulement de trouver à la sortie des études un emploi attractif, mais d'accéder à des milieux plus fermés dans un souci de distinction et d'acquisition de méthodes favorables à leur réussite académique (Merle, 1996a).

L'université a une fonction de création et de diffusion du savoir d'une part, mais aussi de préparation à la vie professionnelle de l'autre, ce qui se traduit par des formations académiques traditionnelles et des formations professionnelles qui deviennent de plus en plus nombreuses (licence pro, master pro). Les premières se veulent ouvertes car c'est le nombre des étudiants inscrits qui permet l'obtention de postes et de crédits pour la recherche, même si les débouchés ne sont pas au rendez-vous. Les secondes se présentent comme plus sélectives dans la mesure où les débouchés doivent être préservés. Les meilleurs étudiants se retrouvent dans les filières professionnelles, du moins dans un premier temps (ils rejoignent les formations générales après le premier cycle), tandis que les autres sont rejetés vers les formations générales plus ouvertes. Les qualités personnelles et la connaissance des professions demeurent secondaires derrière les jeux stratégiques et la valeur scolaire (Michaud, 2001). L'absence de contact prolongé (stage) avec le monde professionnel concerne un étudiant sur deux, ce qui ne favorise pas une orientation à partir des goûts et des compétences manifestés lors de ces expériences professionnelles (Duru-Bellat, 2006, p. 94).

L'élévation du niveau d'études générales non seulement a provoqué une dévalorisation des formations professionnelles pour ouvriers et employés, mais aussi a accru les clivages dans le supérieur entre les filières sélectives, coûteuses et aux débouchés assurés et les filières de masse (Sautory, 2007). Le coût étudiant pour une année de formation n'est que de 6 820 euros par étudiant en université, alors qu'il est de 13 170 euros pour les CPGE. Celles-ci sont fréquentées essentiellement par les enfants de cadres et d'enseignants (80 %), ces derniers ne représentant que 6 % des jeunes sans diplôme ou brevetés (MEN, note d'information, n°05.05). Le premier cycle universitaire est souvent abandonné aux enseignants les moins expérimentés, alors que ce sont les professeurs les plus qualifiés qui assurent les enseignements en « prépa ». Alors que les classes préparatoires et les IUT permettent aux étudiants de comparer des enseignements divers, le premier cycle universitaire demeure centré sur une discipline principale, limitant d'autant plus les possibilités de réorientation (Nakhili, 2004).

La démocratisation scolaire, essentiellement quantitative, a contribué à renforcer le dualisme entre les filières d'excellence (classes prépas, grandes écoles) et l'université de masse. Les premières préparent les enfants des classes favorisées au culte de la performance et à l'individualisme par une culture de l'urgence scolaire et un surtravail imposé (en prépa), ce qui leur offre des ressources concernant leur socialisation au travail de cadre et dans la réussite professionnelle (Albouy & Wanecq, 2003). Cependant, cela peut également être considéré comme un obstacle au travail en équipe favorisant un manque de considération des « subordonnés » qui ne sont pas passés par les mêmes écoles. L'université de masse favorise un tri des étudiants, notamment durant le premier cycle universitaire et dans les facultés de lettres. Elle contribue à écarter ceux qui ont été sous-sélectionnés scolairement, généralement par une absence d'incitation au travail et d'entraînement aux exercices scolaires, renforcée par une baisse de l'encadrement pédagogique (Adangnikou & al., 2004).

Les problèmes de pénurie, de désorganisation matérielle, de coexistence entre la majorité des étudiants qui sont en « transit » à l'université et la minorité d'étudiants motivés, renforcent encore l'effet « sas » du premier cycle universitaire. Lorsqu'ils atteignent ce dernier, les étudiants de classes populaires nécessiteraient de meilleures conditions d'apprentissage au travail universitaire : un encadrement continu des enseignants, des locaux et notamment des bibliothèques conséquentes pour travailler, des lieux de sociabilité universitaire, des incitations à découvrir les arts et la culture, ... La décentralisation universitaire tend à accroître les échecs scolaires en attirant des étudiants d'origine populaire par une offre peu coûteuse puisqu'ils n'ont pas nécessité à quitter leur quartier ou à se déplacer. Ils peuvent ainsi maintenir leurs réseaux de relations familiales et amicales tout en fréquentant des établissements neufs et spacieux. Cependant, avec une mobilité géographique restreinte et une absence de socialisation et de travail universitaires, ces étudiants ne sont pas acculturés au mode de vie universitaire, tandis que la distance avec la culture légitime s'accroît (Beaud, 2002, p. 317).

Le premier cycle universitaire représente la période durant laquelle les bacheliers technologiques et professionnels échouent massivement (Bloss & Erlich, 2000). La transition entre des études professionnelles au lycée encadrées pédagogiquement et administrativement et un parcours universitaire qui ne l'est guère, à commencer par l'enseignement qui se veut avant tout théorique, requerrait certains aménagements singuliers, comme le tutorat ou des cours de méthodologie, afin de donner quelques moyens supplémentaires à ces bacheliers non généraux (Coulon, 1997). Ce suivi durant la période de transition pourrait limiter le décrochage, notamment s'il est personnalisé et si la gestion des flux d'étudiants à l'université relève moins, voire plus du tout, de la sélection durant les premières années universitaires. Cet échec des bacheliers technologiques et professionnels est par ailleurs renforcé par les processus de sélection des filières courtes et professionnalisantes du supérieur (IUT, BTS) qui tendent à les exclure, du fait de la concurrence avec les bacheliers généraux (notamment les filières scientifiques), alors qu'elles devraient constituer leur finalité première (Merle, 1996b ; Lemaire, 2000).

Les bacheliers généraux en échec universitaire ne disposent pas de réelles possibilités de réorientation, ce qui entraîne leur maintien à l'université alors que leur capacité à réussir est faible. Des dispositifs de requalification singuliers pourraient cependant être mis en place afin de pouvoir envisager une insertion professionnelle sans option d'un diplôme du supérieur (Gury, 2007, p. 153). Faciliter la reprise d'études suite à quelques années passées sur le marché de travail permettrait à ces jeunes (20 % reprennent les études après une à deux années en période d'activité professionnelle (CEREQ, 2004)) de se repositionner sur le marché scolaire avec une maturité plus importante et des compétences nouvelles. Alors que, dans la plupart des pays occidentaux, cette reprise d'études est facilitée institutionnellement (Coupié & al., 1997, 2005 ; Mülher & Gangl, 2003 ; CEDEFOP, 2006 ; Gehlbach, 2006), elle demeure une entreprise hasardeuse en France (Giret & al., 2001 ; Murdock & Paul, 2001 ; Murdock, 2003).

Par ailleurs, le manque de transparence, voire l'absence d'information sur les taux d'échec par université, filière ou composante et les taux d'insertion professionnelle correspondant (ou non), favorise les comportements expérimentaux des étudiants alors qu'ils pourraient constituer des indicateurs pertinents au moment des inscriptions (Gury, 2007, p. 154).

Suite à l'avènement de la délégation interministérielle à l'orientation en 2006, il est proposé de mettre en place dans le conseil de classe du deuxième trimestre en terminale une évaluation du projet de l'élève en fonction de ses talents, motivations et résultats scolaires et de le communiquer aux universités afin qu'elles donnent leur avis. Il est préconisé de généraliser (d'ici 2009) le dossier unique de candidature et de le maintenir durant la première année de licence pour que toute réorientation soit possible. Il est également question d'accompagner les nouveaux étudiants par ceux de master ou de doctorat et de dispenser dans toutes les licences un enseignement d'outils professionnalisants de base (informatique, langues, connaissances des marchés de l'emploi, initiation au monde de l'entreprise) afin que les étudiants des filières générales aient la possibilité de passer en licence professionnelle (Lunel, 2007). Afin de rapprocher les universités des entreprises, des comités mixtes consultatifs devraient donner leur avis sur le contenu des diplômes, la mise en œuvre des stages et les conditions d'insertion professionnelle. Les

universités devraient mieux connaître et faire connaître aux futurs étudiants les devenir professionnels de leurs diplômés et donc élargir les missions des services communs universitaires de l'information et de l'orientation afin de mener des actions d'insertion professionnelle des étudiants : animation et coordination de la politique des stages, gestion des tutorats, suivi des indicateurs d'insertion et information aux étudiants, responsabilité de l'observatoire de la vie étudiante, ... Pour le moment, les services communs universitaires d'information et d'orientation (SCUIO) développent des pratiques diverses selon les universités et les filières. Néanmoins, une quarantaine de SCUIO se sont regroupés dans l'association Projetpro (créée en 2006) qui vise à développer un module « projet professionnel de l'étudiant » (Simon, 2006).

L'organisation d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la professionnalisation des cursus viserait à favoriser l'homogénéisation des formations afin de faciliter la circulation des étudiants dans les différentes universités européennes et de la main d'œuvre qualifiée sur le marché du travail européen (Déclaration de Bologne, 1999). L'« harmonisation » des diplômes avec le système LMD (licence (bac+3), master (bac+5), doctorat (bac+8)) instaure trois niveaux de sortie de l'enseignement supérieur. Les unités de formation (en formations initiale ou continue) deviennent comparables (système de crédits) et peuvent être capitalisées.

Nous pourrions cependant nous demander si au lieu de s'interroger sur la pertinence d'un allongement généralisé des études, celle de la valeur des qualifications ne serait pas plus constructive. Remettre en cause les cursus qui valorisent une culture générale abstraite (comme les facultés de lettres et de sciences humaines) pour des formations concrètes valorisant des compétences humaines et sociales commence à être préconisé par certains auteurs (Dubet, 2006). D'autres (Proglia, 2006) proposent d'intégrer les prestations des services d'orientation directement dans les cursus de formation en les ouvrant sur l'environnement économique et professionnel dès la première année afin de limiter les sorties sans diplôme et rendre plus efficace la poursuite des études dans le supérieur. Cela impliquerait un accompagnement des étudiants dans le développement de compétences orientantes et d'explicitation des compétences professionnelles développées dans les formations auprès des employeurs potentiels.

La croyance en la méritocratie permet de justifier ou d'accepter les inégalités sociales existantes de l'école ou du monde professionnel (Swift, 2004). Limiter les inégalités entre positions relève pourtant tout autant de la justice sociale que d'assurer à tous des chances égales d'atteindre des positions inégales (Willis, 1981).

Selon François Dubet (2004), il faudrait réfléchir différemment aux moyens de tendre vers l'égalité des chances : développer une égalité distributive des chances, amener l'école à offrir une culture commune indépendante des logiques sélectives (collège compris), et assurer une égalité individuelle des chances. Le jeu scolaire étant plus favorable aux plus favorisés, l'équité de l'offre scolaire devrait viser à atténuer les effets majeurs de la compétition, parfois en donnant plus aux moins favorisés.

Comme les populations défavorisées ne maîtrisent pas les jeux des hiérarchies entre établissements, filières et options, ainsi que les processus d'orientation qui produisent des écarts manifestes entre élèves, le développement d'une information transparente sur ces différences et sur les possibilités des parents d'élèves pourrait aider à rendre l'école plus juste.

Avec la massification scolaire, les bases communes représentent de moins en moins ce qui doit être acquis par tous à terme de chaque cycle scolaire et davantage ce qui prépare les élèves à aller plus loin dans les études. Cela a pour effet pervers de ne rien donner à ceux qui n'arrivent pas à suivre le rythme et les exigences de la compétition. Durant la période de scolarité obligatoire et avant que commence la sélection méritocratique, l'école pourrait offrir à chaque élève une culture commune où les logiques sélectives et les épreuves du mérite seraient suspendues. Il s'agirait d'assurer aux plus faibles des élèves les connaissances et les compétences de ce bien commun. La culture commune serait donc ce qui peut être requis de tous et ce à quoi chacun a droit (ce qu'il n'est pas permis d'ignorer) ce qui n'empêcherait nullement les plus rapides ou les plus méritants d'aller plus vite et plus loin (il n'y a pas de contradiction entre la performance des plus nombreux et celles des élites). Il faudrait alors mettre en place une obligation de culture commune (ce à quoi chacun a droit) visant une égalité de résultats, sans empêcher les élèves porteurs de talents d'aller plus loin, dans la mesure où la norme ne soit pas celle de leurs talents.

Déterminer la trajectoire socioprofessionnelle des individus uniquement par la scolarité et les diplômes ne permettrait pas de contribuer à une justice élargie (Irvin & Malik, 2005) : il conviendrait donc d'atténuer leur poids, d'autant plus que tous les diplômés n'offrent pas les mêmes ouvertures sur le marché du travail, ce qui questionne leur utilité.





### 3. Les « effets » de contexte dans l'orientation

Si les variables classiques, telles que l'origine sociale, le genre, l'âge, l'origine ethnique, l'estime de soi et l'auto-évaluation de ses compétences ont une responsabilité importante dans les inégalités de parcours et les choix scolaires à compétences scolaires équivalentes au niveau de l'individu, d'autres facteurs explicatifs, liés à la famille et à l'environnement (quartier, établissement, classe) ou aux contextes d'apprentissage (rôle des enseignants, influence du groupe des pairs), les complètent ou parfois les relativisent (Thrupp & al., 2002 ; Wilkinson & al., 1999).

Si les systèmes scolaires démocratiques tendent à s'approcher d'un idéal d'égalité des chances, ils n'y parviennent pas car ils ne peuvent pas se protéger de l'influence des inégalités sociales sur les inégalités scolaires : l'égalité des chances ne produit pas une égalité de résultats. Cependant, le meilleur moyen pour créer l'égalité des chances demeure de réduire les inégalités sociales (Dubet, 2004, p. 22).

L'idéal d'égalité des résultats tend à remplacer celui de l'égalité des chances dans de nombreux pays. Des objectifs d'apprentissage communs à tous les élèves (socles de compétences), quel que soit l'établissement fréquenté, sont définis dans toutes les disciplines scolaires. Ce principe des « socles » relève de la pensée de Walzer (1997) plaidant pour un socle inconditionnel de savoirs que tous les élèves devraient maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Ce tronc commun vise à favoriser l'acquisition des bases nécessaires à la citoyenneté avec une atténuation partielle des mécanismes de sélection (organisation de « cycles d'apprentissage ») et l'interdiction du redoublement. Cependant, cette politique d'égalité de traitement (tronc commun ou transmission des compétences de base) est mise en place dans des environnements sociaux et pédagogiques qui tendent à accroître les inégalités de résultats en limitant la possibilité de transformer les ressources éducatives en apprentissages effectifs.

Durant le cursus scolaire, l'origine sociale apparaît de plus en plus importante dans le clivage des populations, tandis que la méritocratie s'accroît. La préparation de l'enfant à tirer profit de son milieu social à l'école, la mise en place d'inégalités sociales de réussite pour augmenter sa valeur scolaire et de stratégies sociales lors des choix d'orientation, favorisent fortement sa carrière scolaire dans le système français (Prost, 1996). Il est donc logique que les parents les plus avertis cherchent à faire bénéficier leur progéniture des meilleures conditions d'enseignement, c'est-à-dire des contextes et plus précisément des écoles et des enseignants qui permettent de faire la différence. Le simple fait de fréquenter tel établissement ou telle classe va influencer le destin scolaire de l'élève (Ringer & al., 2003). La scolarisation dans un environnement scolaire difficile limite le développement des compétences individuelles des élèves et influe sur leur « préférences adaptatives » (Sen, 2000).

Ce phénomène s'est renforcé dans de nombreux pays (comme la Belgique francophone) suite aux recommandations internationales (Ball, 2003) visant à transformer les modes de régulation des systèmes éducatifs au nom de l'efficacité et de la performance. L'accountability (rendre des comptes) qui en résulte tend à renforcer le lien entre ressources et fonctionnements (Robeyns, 2005), conformément à la théorie du capital humain (Becker, 1964). Entre la volonté de connaître réellement les apprentissages des élèves et celle de rendre compte par l'évaluation externe, la politique d'égalisation des acquis de base demeure lacunaire de fait de l'absence d'instruments de mesure sur les savoirs acquis par les élèves et les ressources scolaires mobilisées dans le cadre de leurs apprentissages (Verhoeven & al., 2007). La régulation par la combinaison d'un principe de libre choix scolaire et du financement des établissements par rapport au nombre d'élèves inscrits favorise une logique d'interdépendance compétitive entre les écoles et contribue à renforcer les inégalités entre établissements (Dupriez & Cornet, 2005). Cette régulation par le « marché scolaire » entraîne une irréversibilité des parcours scolaires qui amène les élèves à fréquenter des établissements ne pouvant pas contrôler la composition de leur public et donc qui acceptent les « mauvais » élèves envoyés par d'autres. Les élèves qui fréquentent ces établissements dès le début de leur scolarisation ou suite à une « orientation » peuvent difficilement les quitter pour suivre une scolarisation dans des contextes scolaires plus performants. Ces « carrières scolaires négatives » (Andreo, 2005) liées à l'asymétrie des flux renferment progressivement les élèves dans des parcours de plus en plus désavantageux. Ces disparités dans les parcours sont généralement renforcées par les processus d'orientation scolaire.

Par ailleurs, le critère d'évaluation des élèves est toujours local et donc fluctuant : c'est l'établissement et la classe qui déterminent ce qu'est un élève moyen. Le même élève pourra être considéré faible dans un établissement, moyen ou bon dans un autre (Cousin, 1993). Mais s'il est facile de distinguer les « bons » et les « mauvais » élèves, les jugements que les enseignants, le chef d'établissement et/ou les conseillers d'orientation portent sur les élèves un peu en dessous de la moyenne sont largement discutables (Van Zanten, 2001 ; Berthelot, 1993). Il est vrai que la croyance dans le mérite est répandue chez les enseignants en tant qu'anciens bons élèves et qu'il demeure difficile de mettre en cause l'objectivité du concours qui les a fait ce qu'ils sont (Dubet, 2004, p. 32).

#### 3.1 Les « effets établissements »

Il s'avère que le contexte scolaire a une incidence sur les « choix » d'études des élèves et que l'environnement scolaire, constitué de micro-milieus socialement, culturellement, scolairement et institutionnellement différenciés, a une influence sur l'origine des préférences en termes d'études supérieures. Quand un élève est scolarisé dans un établissement favorisé, à niveau scolaire et à origine sociale équivalents, il cherchera le plus souvent à effectuer des études longues ou sélectives.

Dans ces établissements, l'influence des enseignants (en termes de conseils) tout comme celle des pairs (en termes d'informations et d'émulation) en tant que groupe normatif ont une influence sur la prise de décision d'orientation des élèves. Leurs aspirations dans le « choix » de l'établissement supérieur et de ses filières dépendent du lycée qu'ils fréquentent. Les inégalités contextuelles d'aspiration vont varier selon leur capacité à intérioriser les finalités des filières d'enseignement du supérieur par des aspirations scolaires et professionnelles spécifiques. Elles seront d'autant plus intériorisées que les élèves fréquenteront une CPGE ou une prépa techno (avec un profil BTS ou DUT), mais encore faudrait-il que ces dernières sont présentes dans leur lycée (Nakhili, 2007).

Les « effets établissements » ont donc pour conséquence des différences d'orientation pour des élèves scolairement et socialement comparables. Ainsi, si les orientations peuvent sensiblement varier d'un établissement à l'autre, c'est parfois le cas des progressions et donc des écarts de performance. Ceux-ci peuvent être aussi importants que l'origine sociale de l'élève, même s'ils ne sont pas aussi systématiques (si le contexte d'enseignement peut être différent durant une ou plusieurs années, celui du milieu familial change peu ou pas du tout) (Combaz, 1999).

Ces « effets établissements » sont deux fois plus importants chez les élèves les plus faibles (par rapport à la moyenne des élèves) et demeurent limités chez les meilleurs élèves. Ainsi, au secondaire, ils expliquent 5 % de la variance du niveau atteint en 3<sup>ème</sup> en mathématiques (Grisay, 1997). Les progressions des élèves sont plus fortes dans les établissements fréquentés par les classes moyennes ou aisées (Dupriez & Dumay, 2004).

Un certain nombre de facteurs pédagogiques propres à une école efficace ont été relevés par le courant de la « *school effectiveness* » dans les pays anglo-saxons : une forte implication du chef d'établissement, des attentes importantes à l'égard des élèves, une maîtrise préalable des compétences de base, des évaluations régulières, un lieu où les élèves se sentent en sécurité et où règne l'ordre et la discipline. En France, les facteurs diffèrent quelque peu (Grisay, 1997) : utilisation optimale du temps scolaire (peu de temps octroyé à la gestion disciplinaire), absentéisme limité, valorisation du travail scolaire (qui répond aux attentes des enseignants), qualité des relations entre élèves et enseignant, réglementation clairement établie donnant lieu à l'existence de droits et de responsabilités pour les élèves et un climat paisible (Duru-Bellat, 2003, p. 585-586).

### 3.2 Les « effets classes »

Les « effets classes » ont une influence encore plus importante que les « effets établissements » dans la progression des élèves. Durant les premières années du primaire, la variance des progressions est de 14 % concernant l'effet classe et seulement de 5 % pour l'effet établissement. L'écart est encore plus important au collège (Duru-Bellat & Mingat, 1988) et se retrouve au lycée, mais davantage en mathématiques qu'en français (Felouzis, 1997). Ces effets classes sont plus forts chez les élèves les plus faibles.

La constitution de classes de niveau au collège, bien qu'officiellement interdite du fait de la double hiérarchisation scolaire et sociale qu'elle implique, existe tout de même et donne lieu à des progressions différentes (Duru-Bellat & Mingat, 1988a). Celles-ci sont importantes dans les classes de niveaux moyen à élevé. Les progressions dans les classes hétérogènes sont plus fortes pour les élèves les plus faibles, tandis que les meilleurs progressent moins vite (deux fois moins que ce que gagnent les plus faibles) (Bressoux, 1994).

Dans ces classes de « niveau », les enseignants vont moduler leurs pratiques pédagogiques selon leur représentation du niveau des élèves et donc leur donner plus ou moins de chance pour s'améliorer et parfois redéfinir les objectifs des programmes (plus ou moins ambitieux) (Beaudelot & Leclercq, 2005).

Les élèves eux-mêmes vont s'identifier à ce groupe et adopter ou renforcer des attitudes ou des comportements en rapport avec le contexte social de la classe dont la norme en matière de performance ou d'ambition scolaires diffère. Dans un groupe faible, les élèves vont ainsi exercer une pression sur l'enseignant afin qu'il limite ses exigences ou favoriser une dégradation progressive de l'attention. Dans les groupes forts, les interactions entre élèves disposant de ressources culturelles importantes peuvent stimuler les apprentissages. C'est d'ailleurs à leur contact que les élèves de milieu populaire peuvent éviter de développer des comportements scolaires déviants ou de retrait et essayer d'apprendre (Thrupp, 1999). Ces élèves sont parfois considérés comme leurs pairs par les enseignants, même s'ils n'ont pas appris plus, du fait qu'ils appartiennent à un groupe fort ; ainsi, au lieu d'anticiper l'échec de l'élève et donc de le provoquer dans certains cas, l'enseignant peut développer à son égard une attente positive qui va alors le stimuler (Brophy & Good, 1986).

### 3.3 Les « effets maîtres »

Il s'avère que les modifications pédagogiques (l'instruction) des classes de niveau ont un poids plus important que les mécanismes psychosociaux (attentes, étiquetage, ...) (Pallas & al, 1994). L'« effet maître » aurait donc plus d'impact sur la réussite des élèves que l'effet classe, lui-même déjà plus fort que l'effet établissement. L'enseignant est l'un des principaux acteurs de l'environnement scolaire en termes d'information à l'orientation et peut exercer une influence significative sur les « choix » des élèves (Lemaire, 2004).

Les différences de formation ou de genre entre enseignants sont insignifiantes, alors que l'ancienneté apparaît un peu plus significative en matière d'efficacité, notamment autour d'une quinzaine d'années d'expérience professionnelle. Mais ce sont davantage les pratiques quotidiennes des enseignants qui peuvent avoir une influence notable sur la réussite des élèves (Martin, 2006). Elles s'avèrent efficaces, notamment quand l'enseignant arrive à maximiser le temps pendant lequel les élèves sont actifs en matière d'apprentissage et qu'il est convaincu que ses élèves

peuvent progresser (Felouzis, 1997). Des pratiques enseignantes inefficaces renforcent les inégalités scolaires puisque les élèves les plus faibles sont davantage sensibles aux effets maîtres. Par ailleurs, les élèves culturellement les plus éloignés de la forme scolaire ont de plus grandes difficultés à déchiffrer les attentes pédagogiques plus ou moins visibles des maîtres, ce qui tend à renforcer les inégalités (Barrère, 1997).

Les demandes d'orientation des parents de milieu aisé ont plus de poids que celles des parents de milieu défavorisé soupçonnés par les enseignants de n'être pas capables d'aider efficacement leurs enfants. L'écart entre les notes obtenues en classes et celles qui découlent de tests et d'examens anonymes montrent que, toutes choses égales par ailleurs, les évaluations et les décisions d'orientation sont toujours plus sévères pour les élèves de milieux sociaux défavorisés (Dubet, 2004, p. 25). Les analyses des techniques d'évaluation montrent que ces dernières sont peu fiables ou arbitraires. Y compris dans les matières scientifiques, des copies identiques ne seront pas notées de la même manière par des enseignants différents (Merle, 1998). Si l'on retrouve un accord entre les enseignants pour désigner les très bons et les très mauvais élèves, les écarts de notation pour des productions identiques sont manifestes pour la majorité des élèves. Ces différences portent sur la valeur de la note, l'ampleur de la dispersion des notes et l'ordination des élèves (Guichard & Huteau, 2001, p. 39-40). Ce manque de standardisation de la procédure de notation favorise divers phénomènes subjectifs chez l'évaluateur. D'autres modes d'évaluation seraient plus transparents, comme les tests régulièrement actualisés et validés, à l'instar du *Scholastic aptitude test* (SAT), qui servent de base au recrutement des étudiants des universités américaines en les classant à partir des scores obtenus (Meunier, 2008).

Si les résultats scolaires et la formulation des vœux d'orientation des élèves sont influencés par leur perception de leur niveau scolaire et leur rapport aux disciplines, la position de l'enseignant et la relation éducative empreinte d'affect joue un rôle sensible (Guimard & al., 2007). Il peut ainsi mettre en place une ambiance sécurisante, porter une attention à l'individualité de chaque élève et l'amener à se sentir valorisé, adapter ses interventions, créer des situations de réussite, l'idée étant de motiver chaque élève et de lui faire aborder de nouveaux apprentissages avec un maximum d'estime de soi. Pour cela, il est parfois nécessaire que l'enseignant assouplisse son niveau d'exigence, prenne en considération les difficultés des élèves afin d'améliorer leur fréquence de réussite (Le Bastard-Landrier, 2005, p. 161-162 ; Ainley, 2006). Plus le jugement scolaire est favorable, plus l'élève aura une perception positive de sa compétence scolaire, se sentira bien dans ses relations aux autres et se considèrera comme une personne qui se conduit convenablement (Bressoux & Pansu, 2003). L'évaluation de l'enseignant concerne à la fois l'élève et la personne en tant que telle : elle a une influence certaine sur l'estime de soi scolaire et, par voie de conséquence, sur les résultats scolaires (Le Bastard-Landrier, 2004 ; Bursik & Martin, 2006).

### 3.4 Les effets de l'environnement

Si la taille des classes est moins importante dans les ZEP (deux élèves en moins) que dans les zones normalisées, elle influe peu sur les apprentissages. En concentrant les collèves les plus importants par la taille et les enseignants les moins expérimentés, les ZEP demeurent peu ou pas efficaces. Ces inégalités sont renforcées par la mise en place de filières de relégation précoces et/ou de dispositifs spécifiques qui permettent d'écarter plus facilement les élèves de milieu populaire des études longues. Ce contexte est à la fois subi et fabriqué par les élèves, les enseignants, le personnel scolaire et plus largement l'environnement. Celui-ci étant de qualité inégale selon les établissements, il induira des fréquentations scolaires et des comportements, mais aussi un ajustement des pratiques pédagogiques (Duru-Bellat & Mingat, 1988b ; Delvaux, 2005, 2006).

Dans les établissements accueillant un public socialement favorisé, il apparaît que les normes de conduite et la culture des élèves répondent plus facilement aux attentes de l'institution, favorisent un climat favorable aux apprentissages, incitent les enseignants à mieux couvrir le programme et à être plus exigeant. L'efficacité vient déjà en partie de ce que les élèves apportent avec eux à l'école (Thrupp, 1999 ; Hsieh, Sullivan & Guerra, 2007).

Dans les collèves accueillant des élèves de milieu populaire, la qualité de vie est moins bonne, la discipline moins assurée, les règles sont moins claires, l'utilisation du temps est moins efficace, la couverture des programmes moins étendue, le temps des apprentissages moins intense notamment parce qu'il est déjà pris en partie par les tâches de maintien de l'ordre (Van Zanten, 2000).

Les enseignants vont sous-estimer le niveau de compétence des enfants de milieu populaire du fait de leurs représentations, ce qui implique des attentes moins importantes à leur égard. Ils s'attendent ainsi à des échecs qu'ils justifient par des causes extérieures à l'école (environnement économique, culturel et familial) alors que des causes psychologiques sont invoquées quand il s'agit d'expliquer l'échec des enfants de milieu favorisé (Chryssochou, Picard & Pronine, 1998).

Les pratiques enseignantes en milieu populaire sont donc moins favorables à la réussite des élèves, tandis que le climat scolaire demeure peu favorable aux apprentissages : plus d'indiscipline et de déviance scolaire (retard, absentéisme, bavardage, ...), d'incivilités, de violences ou de situations de replis (Felouzis & al., 2005).

Entre le curriculum officiel et celui qui peut être organisé dans ces contextes, la distance est parfois importante car il s'agit pour les enseignants de mettre en place une situation qui soit vivable et pour eux et pour leurs élèves. Les normes et les pratiques des enseignants vont s'élaborer en situation, c'est-à-dire dans un contexte d'exercices, et intégrer les représentations qu'ils se font de leurs élèves (acquis, carences, intérêts) (Goux & Maurin, 2005). Cependant, ils peuvent parfois renforcer ces inégalités initiales en proposant davantage de contenus pratiques ou réels pour les publics défavorisés et des contenus abstraits ou réflexifs pour les élèves de milieu favorisé (Combaz, 1999 ; Van Zanten, 2000).

Les effets de contexte vont ainsi renforcer les inégalités sociales (Monteil & Huguet, 2002 ; Oberti, 2007). Ainsi, les élèves les plus favorisés vont bénéficier des contextes d'apprentissage les meilleurs (plus efficaces, moins sélectifs) par leur agrégation et les réactions adaptatives des enseignants à leur rencontre. Cela montre que l'action du milieu social sur la réussite et la carrière scolaires de l'enfant transite par l'accès à un contexte scolaire inégal (Duru-Bellat, 2003, p. 590).

S'il est difficile de modérer l'influence des marqueurs sociaux, économiques et culturels des élèves, il serait davantage possible d'agir sur la mixité des contextes de scolarisation (composition sociale de l'établissement, présence d'une CPGE). La répartition de l'offre des classes préparatoires de manière indifférenciée dans les établissements pourrait limiter sensiblement le cumul des effets de contexte. Afin de rééquilibrer l'attraction des lycées situés dans des environnements défavorisés ou ayant des publics-élèves défavorisés, une discrimination positive basée sur la création de CPGE pourrait favoriser la mixité sociale de ces établissements et permettrait de réduire les inégalités de parcours.

Enfin, aspirer à une formation prestigieuse et l'intégrer, amènent les étudiants à intérioriser et à développer des projets conformes aux finalités de cette dernière : plus tôt ces finalités seront intériorisées, plus elles auront de chance à être réalisées (Nakhili, 2007).

### 3.5 Les effets des stratégies familiales

Le choix de l'établissement scolaire par les familles se base non seulement sur sa qualité académique, mais aussi de ce qu'elles perçoivent de son climat, de la qualité des enseignants et du bien-être de l'enfant. À défaut, elles prennent en compte les caractéristiques sociales et ethniques des élèves et donc les camarades potentiels de leur enfant.

Avec la carte scolaire (Bacconnier & Marguerite, 2008) qui amène les établissements à accepter principalement les élèves provenant d'une zone géographique déterminée, le choix du domicile à proximité (inégalement répandu) et la ségrégation spatiale qui en résulte représentent des inégalités sociales. Ces inégalités entérinées par la carte scolaire sont assez souvent produites par anticipation de cette dernière (Gilotte & Girard, 2005).

Depuis son assouplissement (1983), les dérogations demeurent limitées en milieu rural (5 %), mais s'accroissent (20 %) dans les grandes agglomérations (Korsu, 2004). Les familles des classes moyennes tendent à fuir les établissements situés dans les quartiers populaires, renforçant ainsi la ségrégation de ces établissements (Duru-Bellat, 2003, p. 590-591). Il est probable qu'une suppression de la carte scolaire devrait accélérer ce processus, les familles de milieu populaire ne pouvant quitter les seules zones résidentielles qui leur sont accessibles économiquement, ce qui aurait pour conséquence de favoriser la concentration de leur progéniture dans les mêmes établissements et donc de limiter l'hétérogénéité sociale de ces derniers (François & al., 2005).

Parmi les 30 % des parents qui choisissent de scolariser leurs enfants dans le privé, la plupart exercent des professions indépendantes (Barthon & Monfroy, 2004, 2006). L'exercice du choix de l'école publique concerne principalement les familles d'enseignants et plus généralement les cadres de la fonction publique. Quand elles ne sont pas en mesure de quitter un quartier à problèmes, elles interviennent alors directement dans les établissements en recherchant des critères de distinction pour que les classes fréquentées par leurs enfants ne soient pas indifférenciées (Meuret & al, 2001). Elles cherchent à préserver leur progéniture par diverses stratégies : en choisissant certaines options, en rencontrant les chefs d'établissement pour que leurs enfants soient affectés dans une classe préférentielle ou qu'ils créent d'autres options ou plus explicitement mettent en place des classes de niveau (Van Zanten, 2001).

Ces stratégies privées s'opposent cependant à l'intérêt général qui considère que ce sont les classes hétérogènes les plus productives (au collège) puisqu'elles permettent de maximiser les progrès des plus faibles sans limiter dans la même mesure les progrès des plus forts. Rappelons cependant que ce sont les parents des élèves les plus faibles qui sont les moins influents au niveau de l'établissement. Les familles participent ainsi inégalement à la création et à la préservation des conditions de contexte qui leur apparaissent les plus favorables (Laforgue, 2005).

### 3.6 Les effets de genre

Les notations scolaires étant biaisées en défaveur des filles pour les sciences et en leur faveur pour les lettres, les garçons seraient meilleurs que les filles en mathématiques. Cet écart s'amplifie lorsque les élèves sont amenés à s'auto-évaluer : à réussite scolaire identique, les filles ont moins confiance en elles et se sous-estiment par rapport aux garçons, principalement en sciences, mais pas uniquement. Les familles, qui sont à l'origine de la demande d'orientation, apparaissent moins intéressées par la réussite des filles que celle des garçons, ce qui implique une demande d'orientation vers la filière scientifique moins importante chez les filles que chez les garçons. En étant ainsi sursélectionnées, elles ont un meilleur niveau en sciences que les garçons en première scientifique et bénéficient des meilleures mentions au baccalauréat (Mangard & Chamouf, 2007 ; Meng, 2002 ; Rossenwald, 2006).

Cependant, les différences d'orientation entre filles et garçons s'expliquent principalement par les différences de leurs « intentions d'avenir ». En classe de terminale, les garçons se considèrent plus audacieux, ambitieux et individualistes que les filles qui se trouvent plus sociables, intuitive et émotives. Les premiers se présentent comme scientifiques et les secondes comme littéraires. Les garçons ont des préférences pour étudier, rechercher, inventer, réaliser, tandis que celles des filles portent davantage sur l'information, la communication, la solidarité, le soin, l'altruisme. Ces différences de construction identitaires entre les genres, mais aussi la projection d'un avenir pre-

nant en considération les contraintes qui concernent davantage les femmes dans la vie familiale et sur le marché du travail, se traduisent par des vœux d'orientation différents, le plus souvent entérinés par les conseils de classe (Vouillot, 2004).

À travers de multiples mécanismes implicites, les relations entre enseignants et élèves concourent à faire vivre des expériences différentes selon les genres où les identités sexuées vont se construire, se transformer et favoriser avec d'autres influences des trajectoires scolaires, universitaires et professionnelles différentes (Mosconi, 1989).

Il apparaît que les filles choisissent davantage la filière littéraire que les garçons qui lui préfèrent la filière scientifique. Ils vont sélectionner plus qu'elles les rôles professionnels hiérarchiques. Si l'origine sociale et/ou professionnelle est un déterminant fort des choix scolaires, d'autres variables complémentaires, comme l'orientation à la dominance sociale (propension à discriminer les autres groupes quand on cherche des rôles sociaux dominants) (Sidanus & Pratto, 1999), permettent d'affiner la compréhension des « choix » d'orientation à partir de mythes « légitimateurs » différents. Cette variable s'intéresse aux rapports intergroupes et plus particulièrement à la préférence pour des rapports hiérarchiques et inégalitaires par opposition aux rapports égalitaires. La séparation des choix d'orientation et des professions est inégale selon les genres, mais elle résulte avant tout des croyances relatives à l'inégalité entre les groupes sociaux. Les jeunes qui croient à des mythes légitimateurs qui renforcent l'inégalité entre les groupes envisageraient plutôt une filière scientifique, tandis que ceux qui veulent l'atténuer s'intéresseraient davantage aux lettres et sciences humaines et sociales.

Le choix pour des rôles professionnels hiérarchiques est lié à celui de la filière scientifique avec un renforcement des notions de salaire, de statut et de prestige, et non à celui des filières lettres ou sciences humaines et sociales qui privilégient davantage des métiers « atténuateurs » avec des valeurs altruistes comme l'honnêteté et la solidarité. Les hommes choisissent plus que les femmes les métiers hiérarchiques et aspirent à des rôles dominants, mais les rôles professionnels sont plus influencés par la dominance sociale que par le genre (Chazal & Guimond, 2003, p. 612-614).

La hiérarchisation des rôles sociaux dépend de l'existence de schèmes cognitifs – et plus précisément de systèmes de représentation dans l'élaboration des stratégies mentales qui, bien que personnels, peuvent être similaires pour des individus partageant une même culture – mais aussi d'une sélection institutionnelle basée sur des mythes. Ainsi, les étudiants qui partagent un niveau de discrimination congruent avec les contenus des cours qu'ils suivent dans leur université présentent des taux de réussite plus importants que ceux qui s'en éloignent (Van Leer & al., 1999).

Les femmes, plus que les hommes, semblent davantage accepter des métiers éloignés de leur formation scolaire, notamment quand ils sont stables. Cette orientation se retrouve par exemple chez les diplômés des écoles des beaux-arts. Alors que les contenus sont centrés sur les techniques artistiques, ces écoles ne produisent que très peu d'artistes alors que la formation dure cinq ans. Ces choix peuvent s'expliquer par la conjoncture économique et par le fait que 36,4 % des diplômés ne sont ni en emploi, ni en formation. La plupart des diplômés vont s'orienter vers le marché de l'emploi salarié et, parmi la minorité qui va s'affirmer « indépendant », la plupart vont effectuer de la sous-traitance. Seulement quelques-uns vont assumer une posture d'artiste créateur dont le statut relève d'une démarche autonome, avec la constitution d'une clientèle et d'une notoriété, d'un retour sur investissement, ... Les femmes vont contribuer à renforcer cette tendance en cherchant un travail salarié avec des statuts de cadres/enseignants, des revenus réguliers et une sécurité de l'emploi avec une préférence pour les contrats à durée indéterminée (Danner & Galodé, 2005, p. 79-80).

À l'échelle européenne, les femmes présentent de meilleurs parcours scolaires que les hommes, mais elles demeurent minoritaires parmi les diplômés de mathématiques et de sciences et technologie. Ce sont les pays (ceux du Sud) qui étaient le plus en retard qui présentent actuellement les écarts les plus élevés en faveur des femmes (MEN, 2008b). En 2005, dans les 25 états membres de l'Union européenne, les femmes de 30 à 34 ans sont 30 % à être diplômées de l'enseignement supérieur contre 27 % des hommes, alors que celles de 50 à 54 ans ne sont que 19 % à l'être contre 22 % des hommes. Ces femmes diplômées du supérieur travaillent principalement dans les secteurs non marchands (éducation et santé) et leur taux d'emploi est inférieur à celui des hommes (mais demeure largement supérieur à ceux des femmes de niveau scolaire moins important). Elles participent davantage à la formation continue que les hommes, notamment quand elles sont diplômées du supérieur (Eurostat, 2007).

### 3.7 Les effets du « marché scolaire » : le cas de la Belgique

En Belgique francophone, le système de régulation, basé sur le libre choix scolaire et le financement des établissements par rapport au nombre d'élèves inscrits, renforce les disparités entre établissements et donc les parcours des élèves qui sont scolarisés ou orientés dans ceux qui ne peuvent sélectionner leur « clientèle » (Dupriez & Cornet, 2005).

Ces disparités sont accrues par les processus d'orientation scolaire. Durant le premier cycle du secondaire (tronc commun), les élèves les moins performants sont orientés vers une année complémentaire qui débouche le plus souvent vers les filières techniques et professionnelles (les moins cotées). Même si la possibilité de changer de filière est garantie légalement, un élève orienté dans un cursus professionnel pourra difficilement en rejoindre un autre. Ainsi, les élèves vont construire et reconstruire leur projet de formation au fur et à mesure de leurs orientations et réorientations, mais généralement à la baisse. Les facteurs sociaux et environnementaux de conversion limitent considérablement le droit à l'orientation et encore plus à la réorientation. L'absence de dispositifs permettant de

mettre à niveau les élèves provenant d'établissements et de filières moins « côtés » favorise cette déclassification scolaire dans l'orientation (Verhoeven & al., 2007).

Pour contrer ou tout du moins limiter ces effets pervers du « marché scolaire » belge et afin de favoriser l'égalisation des contextes, des mesures politiques ont été mises en œuvre afin de renforcer et de diversifier l'action des professionnels de la régulation intermédiaire (conseillers ou accompagnateurs pédagogiques, inspecteurs). Des dispositifs de régulation zonale (bassins scolaires) ont par ailleurs été mis en place pour réduire la ségrégation spatiale entre établissements par le biais de zones de concertation entre établissements (objectifs communs à atteindre, mécanismes de contrôle des flux des élèves, limitation des changements d'écoles durant la scolarité, coordination de l'offre éducative), dans un double souci d'efficacité et d'équité (Delvaux, 2005).

## 4. Les perceptions des processus d'orientation

### 4.1 La perception de l'orientation chez les enseignants du secondaire

La manière dont les enseignants perçoivent l'orientation selon les différentes filières diffère sensiblement : l'orientation vers la filière professionnelle serait davantage déterminée par les résultats scolaires et décidée à partir de l'avis du conseil de classe, alors que celle concernant les filières générales et technologiques dépendrait avant tout du choix des élèves et de leurs parents, d'autant plus qu'ils sont de milieux sociaux favorisés.

À dossier scolaire identique, les élèves sont orientés différemment en fonction du genre et de l'origine sociale (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Merle 2002). Ce seraient les influences non conscientes des processus perceptifs et cognitifs, en tant que reflets intériorisés de la réalité sociale, qui auraient pour effet de contrecarrer le principe d'égalité des chances et de favoriser une perception sélective de l'information à partir de stéréotypes implicites (Channouf, 2004).

Ces attributions causales se retrouvent dans les modes d'explication des processus d'orientation (Gonida, Kiosseoglou & Voulala, 2007) : cette dernière serait déterminée plutôt par certains facteurs « influents » qui relèvent de la distinction sociale, culturelle et sexuelle, et qui diffèrent selon les filières. Les effets de ces inférences inconscientes peuvent alors se répercuter sur la réussite scolaire des élèves : ainsi, si les enseignants considèrent qu'une filière est choisie par défaut et donc subie, ils peuvent penser que les élèves concernés sont « mauvais » et de surcroît pas assez motivés, ce qui « impacte » leurs attitudes vis-à-vis d'eux (Grennwald & Banaji, 1995) et les conduit à mettre en œuvre des prophéties auto-réalisantes (Snyder, 1984).

Ces stéréotypes implicites ont une influence manifeste dans les processus d'orientation (3<sup>ème</sup>) et de détermination (2<sup>nd</sup>e générale et technologique) où se joue le destin scolaire et donc social des élèves. Ils ont tout le loisir de se manifester durant le déroulement des procédures d'orientation. Au collège, au cours du second trimestre, les familles émettent des vœux provisoires qui sont examinés par le conseil de classe qui formule des propositions provisoires au regard de ceux-ci et des résultats scolaires de l'élève. En cas de désaccord, la famille rencontre le professeur principal, tout en pouvant solliciter l'avis du conseiller d'orientation psychologue. Au troisième trimestre, elle indique par ordre de préférence ses vœux définitifs, mais les propositions finales sont effectuées par le conseil de classe : s'il y a désaccord, la famille peut faire appel, sinon, les propositions du conseil de classe sont entérinées.

D'après les chiffres du ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2007), le taux de redoublement après décision des conseils de classe des 6<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> est le double de celui formulé par les familles. Les demandes concernant l'apprentissage concernent 0,3 % des élèves de 4<sup>ème</sup>, tandis que celles pour effectuer le module de découverte professionnelle de 6 heures sont de 4,2 %. 60 % des élèves de 3<sup>ème</sup> obtiennent un passage en secondes générale et technologique, 35 % en seconde professionnelle où, contrairement aux générales et technologiques, les demandes des familles sont inférieures aux décisions des conseils de classe (-5 %). 79,2 % des élèves de secondes générale et technologique obtiennent un passage en 1<sup>ère</sup>, mais les écarts entre les décisions des conseils de classe et les demandes des familles se creusent (plus de 2,5 fois le nombre des demandes des familles). 54,9 % des élèves obtiennent un passage en seconde générale alors qu'ils étaient 63,6 % à vouloir y entrer. La 1<sup>ère</sup> ES est la plus marquée au niveau de l'écart entre les décisions des conseils de classe et les demandes des familles (-3,8 %), mais elle est suivie de peu par la 1<sup>ère</sup> S (-3,4 %) tandis que l'écart n'est que de 1,5 % pour la 1<sup>ère</sup> L. La 1<sup>ère</sup> sciences et technologies de la gestion (STG) est la 1<sup>ère</sup> technologique la plus demandée (14 %) et si l'écart orientation/demandes des familles n'est que de 0,6 % il s'explique par le fait qu'elle reçoit aussi des élèves de seconde générale (pour éviter un redoublement). La 1<sup>ère</sup> sciences et technologies industrielles (STI) concerne 6,3 % des élèves, la 1<sup>ère</sup> sciences et technologie de laboratoire (STL) 1,5 %.

En cas de désaccord entre les vœux des familles et les décisions d'orientation, les procédures d'appel concernent une famille sur cinq en 6<sup>ème</sup>, deux sur cinq en fin de 3<sup>ème</sup> pour un passage en seconde générale et technologique et une sur quatre en fin de seconde générale et technologique. Le pourcentage d'appels augmente avec le niveau de la classe (quatre fois plus d'appels en seconde générale et technologique qu'en 6<sup>ème</sup>). En 6<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, une famille sur deux obtient gain de cause suite à son appel, mais ce taux diminue en classe de 3<sup>ème</sup> (46,1 %) et de secondes générale et technologique (44 %) (MEN, 2007).

À dossier scolaire identique, il apparaît que les stéréotypes implicites des enseignants les amènent à diversifier leurs décisions d'orientation (Dumora & Lannegrand, 1996). L'origine sociale et le genre en représentent les principaux fondements : les élèves d'origine favorisée sont davantage orientés vers les filières générales et technologiques, alors que ceux qui ont une origine sociale défavorisée le seront davantage vers la filière professionnelle ; les filles seront davantage orientées en première littéraire que les garçons (quatre fois plus), alors que ces derniers le seront davantage en première scientifique (deux à trois fois plus que les filles), d'autant plus qu'ils sont d'origine sociale favorisée.

Chez les enseignants, les différences sociales et de genre se retrouvent dans leurs stéréotypes implicites et influencent les facteurs qui vont déterminer l'orientation (Martin, 2006). Les modes d'explication qu'ils choisissent pour la justifier renforcent ces différences et donc ces inégalités. Serait-il possible de limiter ces effets ainsi que les phénomènes d'autocensure chez les familles et les élèves en occultant les appartenances sociales et sexuelles des élèves et en se limitant aux seules compétences scolaires des élèves (Mangard & Chamouf, 2007, p. 248) ?

## 4.2 La perception de l'orientation chez les élèves du secondaire

D'après la circulaire de 1996, les choix d'orientation découleraient d'une construction progressive singulière à chaque élève, ce qui impliquerait une aide continue et personnalisée. Les choix résulteraient d'une confrontation logique entre la représentation des filières de formation et des métiers et celle que le jeune se fait de lui-même. Cette aide viserait à enrichir et/ou à rectifier ses représentations professionnelles considérées comme initialement pauvres, stéréotypées et erronées, à l'amener à développer une image de lui-même différenciée et positive dans son rapport à ses orientations. Il devrait également acquérir des compétences pour s'orienter, connaître les sources d'information et savoir les utiliser, savoir s'auto-évaluer, analyser des situations en termes d'avantages et d'inconvénients, faire des compromis et envisager des solutions alternatives. L'élève serait alors considéré comme une entité rationnelle, autonome et responsable de son orientation.

L'orientation viserait à la fois la compréhension des contextes socioculturels dans lesquels l'élève est en interaction et une réflexion sur sa trajectoire sociale singulière. Elle impliquerait par ailleurs une capacité à se décentrer, à s'impliquer et à confronter les différentes options possibles ou envisageables afin de construire et de justifier son positionnement (Vergne, 2005, p. 13).

Cependant, amener ou aider un élève à réfléchir à son avenir scolaire et professionnel ne consiste pas à identifier un objectif définitif et à planifier toutes les étapes de sa réalisation. Il s'agit davantage de repérer la voie dans laquelle il peut s'engager, l'amener à avancer dans celle-ci, puis à réfléchir à partir de cette expérience sur son engagement. Cela implique que les choix des objectifs scolaires et professionnels ne se limitent pas à la définition d'un plan de carrière (Guichard, 2001).

Les entretiens relatifs à l'orientation permettent aux élèves de construire leur propre vision sur ce qu'ils sont et sur le monde qui les entoure, mais aussi de « rendre manifeste le point à l'intérieur de ce monde, à partir duquel ils se voient eux-mêmes et voient le monde, et deviennent compréhensibles, justifiés, et d'abord pour eux-mêmes » (Bourdieu, 1993).

Les décisions scolaires engagent le devenir socioprofessionnel des élèves, mais c'est au moment de l'orientation qu'elles deviennent manifestes. Ainsi, une orientation vers l'enseignement professionnel court implique le plus souvent un emploi d'exécutant. Cette orientation sera plus facilement imposable quand les parents de l'élève sont ouvriers que lorsqu'ils sont cadres, tout simplement parce qu'il est plus facile d'entériner les normes sociales ordinaires que d'y contrevenir (Terrail, 2002 ; Sanquirgo & al., 2004).

Il semblerait que les élèves de milieu défavorisé qui réussissent à l'école considèrent que les apprentissages scolaires présentent un sens intrinsèque sans relation avec une utilité visant à la préparation professionnelle. Entre la volonté de s'instruire et d'approfondir ses connaissances et celle d'aller le plus loin possible pour prétendre à un métier intéressant, les collégiens peuvent ainsi consolider leur cursus scolaire en pensant que la culture et le savoir ont du sens pour ce qu'ils sont. En cherchant à justifier la scolarité seulement par sa fonction de préparation à la vie professionnelle, cela risque d'enfermer les élèves de milieu défavorisé dans un rapport au savoir et à l'école qui ne les ouvre pas à la satisfaction d'apprendre et de savoir (Knesting & Waldron, 2006). Les difficultés à percevoir les perspectives d'avenir sur le marché du travail favorisent déjà la démobilité de ces élèves, phénomène qui peut se renforcer si l'école ne peut faire sens de manière intrinsèque (Rochex, 1995).

Les élèves des classes les plus faibles considèrent qu'il est inutile d'envisager leur avenir et qu'il vaut mieux se centrer sur le présent, s'adapter à un travail qu'ils pourront trouver, tandis que les plus forts préfèrent explorer les différentes solutions sans s'engager. Les plus faibles sont davantage dans une logique de forclusion en termes de dépendance vis-à-vis de leurs parents et de leurs enseignants ; ils vont alors s'orienter par rapport à ce que ces derniers attendent ou suggèrent, adaptation et soutien jugés alors préférables pour la décision les concernant. Cette logique est assez proche de celle des minorités actives (Moscovici, 1979) : la pression sociale sur le choix amène les plus forts à remettre en cause cette nécessité et les plus faibles à l'externaliser en abandonnant cette prise de décision aux autres (Kaiser, 2007, p. 75-77).

La construction d'un projet et le choix d'une orientation supposeraient trois étapes identifiées pouvant être menées concomitamment : l'identification des centres d'intérêt, leur transformation en choix d'études et/ou de métiers et la recherche d'informations. L'éducation à l'orientation au collège vise autant à aider l'élève à décider de son avenir qu'à l'amener à assumer des choix complexes généralement déterminés par des normes et des contraintes pas toujours explicites. Elle concerne avant tout les collégiens dont les aspirations ont été déçues et pour lesquels il s'agit de les amener à s'attribuer et à assumer des choix le plus souvent biaisés (Guigne, 2001, p. 103). Il semblerait pourtant que l'orientation imposée en fin de 3<sup>ème</sup> soit pertinente du fait qu'elle fonctionne : après s'être mobilisés pour définir un projet, les élèves arrivent à le justifier en expliquant son émergence et son élaboration. Ils reprennent parfaitement le discours des adultes en construisant un discours cohérent afin de décrire leur avenir, qu'il s'agisse d'une orientation désirée ou imposée. Devant la contrainte et l'injonction, le choix s'impose à défaut. La seule résistance revient à éviter de choisir ou, si possible, à différer ses choix (Marzolf, 2001, p. 147-148).

La construction pragmatique d'un projet professionnel, en accord avec ses performances scolaires, permet à l'élève de limiter ses frustrations mais aussi son avenir quand il s'« oriente », en « décidant » de quitter le collège ou d'écourter sa scolarité. Pour éviter ces dérives, certains auteurs (Zaffran, 2004, p. 139) suggèrent de l'aider à redéfinir son rapport au monde scolaire et aux études ou à l'amener à considérer que l'obtention d'un CAP/BEP peut être également envisagée comme un moyen pour accéder ultérieurement à l'enseignement long.

Les « choix » d'orientation vers l'apprentissage sont hétérogènes, mais il apparaît que ceux des filles relèveraient davantage de raisons identitaires pour satisfaire une passion, tandis que ceux des garçons découleraient plutôt



d'une volonté de rupture avec un passé scolaire difficile vécu de manière éprouvante en essayant d'apprendre autrement qu'au collège en réintroduisant du sens (Léornadis & al., 2006, p. 25).

Au-delà de la performance scolaire, le sens donné ou attribué aux apprentissages scolaires par les élèves serait à mettre en rapport avec leur orientation dans le cadre du projet personnel et professionnel. Cependant, celui-ci tend à limiter le choix de l'enseignement professionnel à une contrainte chez les élèves en difficulté, en tant que processus de rationalisation et d'adaptation d'une orientation imposée (Duru-Bellat & al., 1997 ; Dumora, 2001). Ne serait-il pas possible de s'intéresser davantage au sens de l'expérience scolaire dans son rapport à l'histoire individuelle et familiale de l'élève, dans le cadre d'une dialectique entre expérience scolaire passée et à venir (Rochex, 1995) ?

Les intérêts indiquent la direction vers laquelle le jeune va orienter son activité, mais pas son efficacité dans cette dernière, ce qui implique une évaluation non seulement des intérêts, mais aussi des capacités et des compétences. Par ailleurs, il s'avère que les intérêts commencent à devenir stables à la fin de l'adolescence et qu'ils n'ont que peu de rapports avec la réussite scolaire ou professionnelle (Gonida & al., 2007). Dans les processus d'aide à l'orientation des élèves, l'évaluation objective des capacités de ces derniers est peu ou pas développée, tandis que celle des enseignants, dont pourtant les insuffisances et les limites sont connues, demeure primordiale (Martin, 2006). L'introduction de l'éducation à l'orientation, dont l'objectif a été d'amener plus subtilement les élèves à accepter des orientations, a favorisé une réduction de l'écart entre les demandes des familles et les propositions des conseils de classe (autour de 50 % concernant le passage en seconde), ainsi que celle des demandes d'appel des familles visant à modifier les décisions de conseil de classe (diminution de moitié pour le passage en seconde et en première) (Guichard & Huteau, 2001, p. 97-100).

### **4.3 La perception de l'orientation chez les étudiants**

Devant l'organisation des cursus de l'enseignement supérieur, la capacité de gestion de carrière scolaire chez l'étudiant devient complexe, tandis que l'orientation en matière de choix des lieux d'études et de réorientations en cas d'échec apparaît déterminante. À ce niveau, c'est davantage la persévérance, la débrouillardise et la conviction construite socialement qu'on peut réussir, ou le découragement et l'abandon, qui sont à la base des inégalités sociales, les compétences intellectuelles devenant alors secondaires (Felouzis, 2000).

Parmi les jeunes qui ont quitté l'enseignement en 2001, 18 % en sont sortis avec un diplôme de niveau bac+2, 9 % avec un diplôme du second cycle, 10 % avec un diplôme du troisième cycle, mais 12 % n'ont obtenu aucun diplôme (Cereq, 2005, 2007). Ces derniers représentent une population hétérogène usant de stratégies variées.

Chez les filles, les enfants d'ouvriers, les bacheliers technologiques et professionnels, la poursuite d'études est reconsidérée durant les deux années après le bac. Chez les garçons, les enfants de cadres, les bacheliers généraux, elle met plus de temps à s'effectuer. Les filles ont plus rapidement conscience de leur capacité à réussir, tandis que les garçons vont abandonner leurs études après un long séjour en première, voire en seconde année de licence (Gruel & Thiphaine, 2004).

Les bacheliers professionnels et technologiques auront tendance à se repositionner rapidement sur le marché du travail du fait d'une meilleure mise en valeur de leur diplôme du secondaire, tandis que les bacheliers généraux vont être poussés à obtenir leur licence, et donc à décrocher plus tardivement du fait que la valeur de leur bac soit moindre en matière d'employabilité (Cercle Vinci, 2006). Les étudiants de milieux défavorisés, du fait du coût universitaire plus élevé, réagiraient plus rapidement à leur échec universitaire que ceux dont le père est cadre et où la pression familiale contribue à les maintenir dans l'enseignement supérieur pour obtenir un diplôme (Gury, 2007, p. 153).

La décentralisation des universités s'inscrirait dans une politique de démocratisation de l'enseignement supérieur afin de favoriser la massification, notamment l'accès des lycéens de milieux sociaux défavorisés. Cependant, un certain nombre d'effets pervers ont pu être constaté (Beaud, 2002).

En entrant à l'université, si symboliquement les jeunes issus des quartiers populaires bénéficient du prestige local de l'étudiant, leur confrontation avec le monde universitaire s'avère d'autant plus difficile que celui-ci ne leur offre pas un encadrement culturel, des moyens d'apprentissage intellectuel et un cadre de convivialité. Leurs structures temporelles n'étant pas suffisamment acculturées par la forme scolaire, elles demeurent dominées par celles de leur quartier et/ou de leurs fréquentations.

Ce phénomène se renforce quand ils fréquentent des facultés à proximité de leur quartier, ce qui tend à les priver d'une immersion dans un milieu étudiant susceptible de favoriser leur socialisation universitaire. Alors que ces antennes universitaires visent à limiter les obstacles économiques des étudiants d'origine populaire en leur permettant de faire des études tout en restant dans leur quartier, il s'avère qu'elles freinent considérablement leur acculturation à la vie étudiante, maintiennent leur distance avec le monde des livres, les replongent dans les problèmes de leur quartier.

Si la massification scolaire a permis statistiquement de faire baisser le chômage déclaré des jeunes, elle a aussi contribué à dévaloriser l'ascèse scolaire nécessaire à la réussite par une sous-sélection des élèves, une perte du sens de l'effort, une remise en cause de la culture légitime, un état d'esprit de négociation et de contestation. La massification a favorisé la poursuite d'études dans les universités, mais si certains (notamment les filles) ont apprécié cette expérience étudiante, d'autres (principalement les garçons) en ont souffert, devant l'abstraction des cours et le

manque de visibilité de perspectives à venir, en pensant qu'ils n'ont pas été capables de saisir la chance qu'on leur offrait.

L'histoire sociale qu'ils ont vécue durant les années 1975-1995 est caractérisée par une dégradation des conditions de vie (notamment des quartiers d'habitat social) des classes populaires, ce qui explique également pourquoi ils ont tenté de fuir cet environnement par une course aux diplômes, tout en résistant avec leurs moyens à l'acculturation culturelle du monde scolaire et universitaire. Ils sont en cela différents des quelques anciens étudiants d'origine populaire qui, par leur réussite scolaire, ont cherché à se couper de leur milieu d'origine, en se convertissant aux pratiques culturelles légitimes. Pour ces nouveaux étudiants sans diplôme, la culture et notamment les livres représentent davantage une contrainte qu'une opportunité à saisir. Pensant qu'ils n'ont pas été à la hauteur et qu'il leur aurait été davantage profitable d'accéder plus tôt au monde du travail, ils développent des sentiments d'amertume et parfois certaines formes d'anti-intellectualisme et d'opposition aux idées progressistes (Beaud, 2002, p. 314-317).

L'accès à l'enseignement supérieur s'effectue pour les étudiants en fonction de leur passé scolaire et ne repose pas vraiment sur des projections de leur avenir constituées à partir de leurs souhaits ou de leurs désirs. Les contraintes qu'ils subissent alors restreignent leur champ des possibles et il devient difficile de les inciter à constituer un projet personnel en tant qu'exploration d'opportunités dans un environnement ouvert (Boutinet, 1999, p. 258).

Ce projet s'avère davantage un moyen de leur faire accepter les contraintes et/ou de les en rendre responsables, ce qui revient à transformer leur orientation forcée en choix personnel tout en reconstruisant du sens autour de lui. On peut en effet constater que les projets professionnels dans le secondaire (en France ou en Belgique) concernent avant tout les élèves en difficulté, comme c'est déjà le cas à l'entrée de l'enseignement technique et professionnel. Dans le système universitaire, un module de « projet professionnel de l'étudiant » (Simon, 2006) est proposé comme moyens d'accompagnement des étudiants en difficulté : abandon d'études, étalement sur deux ans de leur première année universitaire, premier semestre difficile (Biemar & al., 2003).

Alors que certains étudiants réussissent leurs études sans le moindre projet, ayant intériorisé l'habitus scolaire, d'autres, bien que motivés par l'exercice d'un métier dans le futur, sont en échec du fait de leur incapacité à mettre en œuvre l'intellectualisation nécessaire à l'acquisition des savoirs enseignés. L'existence d'un projet ne garantit nullement, et l'intérêt intellectuel pour les cours et le rapport au savoir implicitement attendu et valorisé. Il apparaît que les étudiants qui réussissent leur premier cycle disposent d'un intérêt intellectuel pour les disciplines (Lemaire, 2000), ont un rapport positif aux études, sont curieux et ouverts aux savoirs universitaires en tant que tels (Dumora & al., 1997), et cela bien avant la motivation par le projet personnel.

En continuant à privilégier encore assez fortement une indépendance du savoir par rapport à ses instrumentalisation éventuelles, le modèle universitaire considère que c'est à l'étudiant de trouver du sens dans les savoirs et dans leurs rapports aux valeurs intellectuelles et culturelles, et non pas dans ses applications pratiques ou utiles (Renaut, 1995). Le projet professionnel et la vision utilitariste du parcours universitaire (obtenir un diplôme pour accéder à un emploi « satisfaisant ») ne préparent pas l'étudiant à adopter un rapport au savoir qui lui permette de réussir ses études, bien au contraire.

Le rapport aux études demeure socialement différencié : ainsi, les étudiants d'origine sociale modeste sont les premiers à développer un rapport utilitariste aux études universitaires (Erlich & al., 2000). Le rapport au savoir dans ses dimensions intellectuelles et culturelles est évincé par l'utilité sociale du diplôme et le rôle économique qui lui est attribué. En France comme en Belgique, le projet professionnel de l'étudiant ne permet pas d'effectuer une transition satisfaisante pour initier sa réussite universitaire. Pour cela, il faudrait que ce projet prenne davantage en considération un rapport au savoir compatible à celui qui est reconnu et valorisé dans l'enseignement supérieur et donc son explicitation, ainsi qu'une réflexion sur les valeurs et les croyances des étudiants sur l'apprentissage et le savoir (Biémar et al., 2003).

## 5. L'insertion sur le marché du travail des générations qui ont quitté le système scolaire en 1998 et en 2001

En suivant l'évolution des premières années de vie active des jeunes des générations 1998 et 2001, les études du CEREQ (2004, 2005 et 2007) permettent de saisir plus finement les résultats des orientations scolaires et professionnelles en matière d'insertion sur le marché du travail. Il apparaît que la génération 1998 s'est insérée dans un contexte professionnel plus favorable que celle de 2001. Cependant, la hiérarchie des diplômes dans l'accès à l'emploi demeure entre les deux générations.

Si nous comparons les sorties du système éducatif chez les jeunes des générations 1998 et 2001, respectivement 39 % et 37 % sont diplômés de l'enseignement supérieur, 18 % et 11 % ont un bac professionnel ou technologique (un tiers a poursuivi dans le supérieur sans obtenir de diplôme), 6 % et 12 % un bac général, 21 % et 18 % un CAP/BEP (un tiers sortant d'un CFA), 16 % et 22 % aucun diplôme. Plus précisément, 19 % et 18 % des jeunes sont sortis de l'enseignement avec un diplôme de niveau bac+2 (BTS, DUT, DEUG, diplômes d'État de la santé et du social (obtenus après trois ans de formation, mais reconnus de niveau III). 11 % et 9 % ont quitté le système éducatif avec un diplôme du second cycle (licence, maîtrise, sortants des IUFM), 9 % et 10 % avec un diplôme du troisième cycle (DEA, DESS, doctorat, écoles d'ingénieur et de commerce).

Si les CAP/BEP des séries tertiaires et les diplômés du second cycle universitaire arrivent à trouver un emploi, c'est de moins en moins le cas pour les non-qualifiés (40 % sont au chômage) et les jeunes sortants avec un niveau bac+1 ou bac+2 sans diplôme. La comparaison entre les générations 98 et 2001 montre que les titulaires d'un CAP/BEP de filière tertiaire ont plus de chance de trouver un emploi que les bac+1 ou bac+2 sans diplôme du supérieur. Les diplômés des grandes écoles, des troisièmes cycles et des bac+2 (BTS/IUT) disposent des meilleures conditions d'accès à l'emploi, mais demeurent sensibles aux fluctuations conjoncturelles, notamment en termes de progression salariale.

### 5.1 Orientations scolaires

Les orientations en fin de troisième et après le baccalauréat continuent à jouer un rôle déterminant dans la suite des parcours scolaires (filieres générale, technologique ou professionnelle, choix de l'apprentissage) et sur le niveau d'études atteint au moment de la sortie du système éducatif. Les jeunes de la génération 1998 étaient moins nombreux (16 %) que ceux de la génération 2001 (20 %) à opter pour l'apprentissage, notamment les titulaires d'un CAP ou d'un BEP industriel (passage de 52 % à 61 %) et dans une moindre mesure les baccalauréats professionnels. Dans le même temps, les jeunes sont plus nombreux à quitter l'école par nécessité (de 21 à 26 %) ou parce qu'ils ont trouvé un emploi (26 % à 38 %). 58 % des titulaires d'un BEP ont également un CAP.

Quand il s'agit d'une orientation en fin de 3<sup>ème</sup>, trois fois sur quatre la demande est effectuée par l'élève. Après un baccalauréat, 39 % des jeunes se sont inscrits en premier cycle universitaire, 25 % en BTS, 10 % en DUT, 11 % en CPGE. Parmi les bacheliers inscrits à l'université, 13 % sont également candidats la même année à un BTS ou un DUT. 40 % des diplômés de l'enseignement supérieur ont un baccalauréat scientifique (16 % pour l'ensemble de la génération 2001). Les bacheliers scientifiques sont cependant supplantés par les technologiques (STT et STI) à hauteur de 58 % parmi les BTS.

Parmi les jeunes de la génération 2001, 20 % sont entrés en sixième avec au moins une année de retard, ce qui a entraîné des difficultés dans leur parcours scolaire puisque 45 % d'entre eux ont quitté le système éducatif sans qualification. Ce retard ne concerne que 8 % des élèves qui ont au moins le baccalauréat.

Alors que trois jeunes sur quatre ont travaillé durant leurs études, 70 % de ceux qui ont eu un travail régulier considèrent qu'il n'a pas été une gêne par rapport à leur scolarité. Cette proportion de jeunes qui travaillent est en augmentation (+ 3 % entre les générations 1998 et 2001), mais ils sont toujours aussi nombreux (56 %) à penser que leur emploi est sans rapport avec leur formation.

### 5.2 Premier emploi

Pour la génération 2001, si 64 % des jeunes commencent leur carrière professionnelle par des CDD, un tiers sont des missions d'intérim. L'intérim concerne 27 % des jeunes durant leurs trois premières années de vie active, principalement les non-diplômés. Les contrats aidés permettent un accès à l'emploi en limitant l'emprise du chômage pour certains jeunes : 16 % en ont bénéficié durant leurs trois premières années de vie active dont un quart immédiatement après leur sortie du système éducatif.

Entre les générations 1998 et 2001, les statuts des jeunes n'ont pas évolué, mais la proportion des CDI lors du premier emploi a augmenté de sept points (32 %) parmi les bac+1 et bac+2 non diplômés, et de huit points (51 %) pour les diplômés du second cycle universitaire. Cependant, elle a diminué de trois points (49 %) pour les diplômés de troisième cycle en sciences. L'éducation demeure le secteur qui embauche le plus de diplômés du troisième cycle (26 %). Les femmes sont les plus nombreuses dans les secteurs de la santé et de l'action sociale (81 %) et de l'éducation (66 %). Les premiers emplois des jeunes se trouvent dans le commerce (19 %).

Entre les générations 1998 et 2001, la répartition des emplois par activité a peu changé, si ce n'est dans la construction (+ 3 %, soit 9 % des premiers emplois), tandis que la proportion des premiers emplois à durée limitée a diminué dans la plupart des secteurs, notamment dans l'éducation (- 12 %). Le clivage entre l'industrie et le tertiaire se maintient : 83 % des premiers emplois dans l'industrie automobile relèvent de CDD (dont 68 % en intérim) alors qu'ils représentent moins de la moitié dans le secteur des services.

### 5.3 Chômage, formation et reprise d'études

Pour les générations 1998 et 2001, le chômage a touché moins d'un jeune sur deux durant son parcours d'insertion (28 % l'ont été pendant moins de six mois) et la durée de la première période chômage est restée la même : 59 % moins de cinq mois, 24 % entre six mois et un an, 17 % plus d'un an. Un jeune sur quatre a connu de courtes périodes d'inactivité durant son parcours d'insertion, le plus souvent vécues comme des vacances avant d'entrer sur le marché du travail. Cependant, les jeunes de la génération 2001 ont suivi des parcours plus morcelés, avec une alternance emploi/chômage plus fréquente : ils sont 39 % à avoir connu au moins deux périodes de chômage (31 % pour la génération 1998). Les taux de chômage sont plus importants en dessous du niveau bac+2, notamment pour les non-diplômés dont un tiers demeure au chômage sept ans après leur sortie du système éducatif, ce phénomène étant plus important chez les femmes que chez les hommes. Ainsi, 10 % de la génération 98 se trouve toujours dans un processus d'insertion professionnelle sept ans après leur scolarité.

Généralement, les jeunes qui travaillent se considèrent satisfaits de leur situation, d'autant plus qu'ils sont rapidement stabilisés dans leur emploi. Cependant, après les sept ans qui suivent la sortie du système scolaire, l'insécurité de l'emploi perdure chez les jeunes peu diplômés, les débutants qui n'ont pas d'emploi stable et les femmes. Les changements d'employeurs peuvent également résulter de la pénibilité du travail, généralement plus chez les ouvriers et les employés que les cadres, notamment quand fatigue physique et stress se cumulent. Les microconflits en situation de travail ont une influence limitée dans ce changement et apparaissent souvent quand les jeunes proposent des améliorations du travail (un sur dix n'est pas réglé et sept sur dix le sont sans intervention d'un tiers).

Les formations suivies en dehors du cadre de l'emploi concernent un jeune sur dix, le plus souvent ayant une trajectoire relevant de l'instabilité et avec des difficultés d'accès à l'emploi.

Seulement un sur vingt reprend ses études. Un sur deux reçoit une formation organisée ou financée par son employeur durant ses sept premières années de vie active. Quelles que soient les générations (1998 et 2001) les reprises d'études concernent principalement les jeunes titulaires d'un bac ou d'un DEUG.

### 5.4 Disparités hommes/femmes

Alors que jusqu'en 2003, la situation des hommes était – à tous les niveaux – meilleure que celle des femmes, elle s'en rapproche en 2004 avec un taux de chômage équivalent (16 %) après trois années de vie active.

Les hommes continuent à occuper principalement les filières industrielles tandis que les femmes passent davantage par des formations tertiaires (administratives et commerciales) ou des filières universitaires en sciences humaines et sociales. Par ailleurs, elles sont plus souvent titulaires d'un diplôme du supérieur et évoluent plus fréquemment du secteur privé au secteur public.

Continuer à résider chez ses parents sept ans après avoir terminé ses études est fréquent, notamment chez les hommes, même si l'accès à un logement autonome est recherché. Alors que les femmes débutent mieux leur carrière quand elles sont célibataires, ce n'est pas le cas des hommes. Les femmes demeurent toujours plus précoces que les hommes en ce qui concerne le départ du domicile parental, la mise en couple et la naissance du premier enfant. Elles continuent à assurer la plus grande partie des tâches domestiques quand elles sont en couple et à modifier leur situation professionnelle à la naissance de leur(s) enfant(s) en changeant de poste, en passant à temps partiel ou en démissionnant. Les mères de famille et les femmes sans enfant ont des niveaux de salaire équivalent.

### 5.5 Discriminations socioculturelles

12 % des jeunes affirment avoir été victimes d'une discrimination à l'embauche. Alors que les hommes la considèrent le plus souvent comme relevant de leur origine culturelle, elle apparaît pour les femmes comme étant de nature sexiste (notamment dans les espaces de travail masculins) ou en rapport avec leur situation familiale (avoir ou attendre un enfant).

Durant leurs sept premières années de vie active, 14 % des jeunes déclarent être victimes de discriminations au travail, dont un quart pour des raisons raciales. Le niveau d'études ne protège pas des discriminations, mais à niveau de formation équivalent, ceux qui ont obtenu un diplôme se sentent moins discriminés que ceux qui ont échoué.

Les discriminations concernent 22 % des jeunes ayant un parent né à l'étranger (9 % quand les deux parents sont nés en France) dont 27 % quand celui-ci est africain et 32 % quand il est maghrébin.

Il s'avère que les trajectoires professionnelles des jeunes issus de l'immigration sont plus souvent marquées par la précarité des contrats de travail et que les difficultés d'accès à l'emploi chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine se sont accentuées avec la dégradation de la conjoncture.

Sept ans après leur sortie du système éducatif, à niveau de diplôme égal, l'effet des origines sociales et culturelles des jeunes perdure.

## 5.6 Trajectoires d'entrée dans la vie active

Durant les trois mois suivant leur sortie du système éducatif, 68 % des jeunes qui accèdent un emploi s'y maintiennent au moins durant trois ans, mais 15 % le perdent la deuxième ou la troisième année. Un jeune sur cinq n'a jamais accédé à l'emploi durant ces trois premières années. 11 % arrivent à décrocher un emploi après une longue période de chômage. 3 % traversent une période d'inactivité de deux ans en moyenne et 3 % reprennent des études un an après avoir quitté le système éducatif. Ce sont les plus diplômés qui connaissent les trajectoires d'entrée dans la vie active les plus favorables. Trois quarts des diplômés du supérieur, trois cinquièmes des sortants du secondaire et seulement un tiers des jeunes sans qualifications accèdent rapidement et durablement à un emploi.

Selon la spécialité de formation, l'accès à l'emploi diffère : 77 % des CAP/BEP industriels accèdent immédiatement et durablement à l'emploi, mais seulement 69 % des CAP/BEP tertiaires. Ce phénomène se renforce avec les bacheliers : cela ne concerne plus que 65 % des tertiaires et 85 % des industriels. Quand les jeunes n'ont qu'un niveau CAP/BEP ils sont 48 % à accéder rapidement et durablement à un emploi (73 % quand ils sont diplômés), tandis que ceux de l'enseignement supérieur sans diplôme comme ceux du niveau baccalauréat non diplômés représentent 64 %.

Le genre, l'origine sociale et le pays d'origine des parents influent sur le parcours d'insertion durant les trois premières années, d'autant plus que le niveau de formation est faible. Les femmes ne sont que 65 % à accéder rapidement et durablement au marché du travail (71 % des hommes) : cela concerne 28 % des femmes chez les non-diplômés (49 % des hommes) et elles sont plus nombreuses (36 %) que les hommes (20 %) à suivre un parcours marqué par un chômage persistant avant de trouver un emploi. Ce n'est qu'à partir d'un niveau bac+2 qu'elles arrivent à mieux s'insérer que les hommes (82 % contre 79 %) du fait qu'elles sont surreprésentées dans les formations de la santé et du social. Lorsqu'ils sont issus de l'immigration, les jeunes sans diplômes ou diplômés du secondaire sont moins nombreux que les autres à accéder à un emploi rapidement et durablement, les premiers suivant des parcours d'insertion marqués par un chômage persistant plus important que les autres. Si l'influence de l'origine sociale est faible pour les diplômés de l'enseignement supérieur, elle se renforce pour les autres diplômés et les jeunes sans diplômes. Quand ils sont issus d'une famille de cadres, ils suivent une trajectoire d'insertion favorable et sont davantage protégés du chômage (16 % contre 26 % pour les autres jeunes).

## 5.7 Trois ans après la sortie du système scolaire

40 % des jeunes non qualifiés et 10 % des diplômés du supérieur sont au chômage trois ans après leur sortie de l'école. Les jeunes de la génération 2001 sont plus nombreux à être confrontés au chômage que ceux de la génération 1998 trois ans après leur sortie du système éducatif. 78 % des actifs de la génération 2001 ont un emploi (avec une variation de 51 % à 88 % selon le niveau de formation) contre 86 % de la génération 1998 (avec une variation de 70 % à 94 % selon le niveau de formation). La baisse de la proportion de jeunes ayant un emploi après trois ans de vie active concerne surtout les CDD (- 4 %), notamment les intérimaires et les emplois-jeunes.

Alors que, pour la génération 1998, les sortants de l'enseignement supérieur étaient les principaux bénéficiaires des contrats emplois-jeunes, ils deviennent minoritaires pour ceux de la génération 2001. Alors que les femmes présentaient un taux de chômage plus élevé que celui des hommes, celles de la génération 2001 se retrouvent à parité avec les hommes (leur niveau d'études a augmenté, une femme sur deux étant diplômée du supérieur et le tertiaire a été moins touché que le secteur industriel par la dégradation de la conjoncture initiée en 2001). Les non-diplômés et notamment les femmes sont les plus touchés par le chômage. C'est moins le cas pour les diplômés du second cycle, les bac+2 et les titulaires d'un CAP/BEP.

## 5.8 Sept ans après la sortie du système scolaire

86 % des jeunes de la génération 1998 ont un emploi sept ans après leur sortie du système éducatif et ce sont toujours les diplômés du supérieur qui sont le moins au chômage. 31 % des jeunes ont une position professionnelle supérieure à celle de leur premier emploi, mais les promotions sont deux fois plus fréquentes lors des trois premières années que par la suite. Au fur et à mesure de ces sept premières années de vie active, ceux qui perdent ou quittent leur emploi et deviennent chômeurs ou inactifs sont de moins en moins nombreux, mais les plus exposés continuent à être les non-diplômés. 10 % sont au chômage dont deux tiers de femmes.

Les sept premières années de la vie active sont marquées par la construction de la famille (vie en couple, enfants) qui continue à avoir plus d'effets (ambitions professionnelles revues à la baisse) sur la carrière des femmes que sur celle des hommes. Pour les jeunes dont l'un ou les deux parents sont étrangers, l'accès et la stabilité de l'emploi sont moindres que pour les autres, les risques de chômage plus importants.

Les jeunes de la génération 98 sont 31 % à trouver rapidement et durablement à un CDI, 22 % l'ont conservé au-delà de trois ans, 15 % n'y ont accédé que trois ou quatre ans après leur scolarité et s'y sont maintenus, 6 % l'ont perdu entre la troisième et la cinquième année de vie active. 13 % ont connu en sept ans uniquement des emplois à durée déterminée. Plus le niveau de diplôme est élevé, plus ils sont nombreux à se stabiliser sur un CDI, mais les bacheliers généraux sont plus exposés au chômage que les CAP/BEP. Au cours des sept premières années de vie active, les jeunes sont de plus en plus nombreux à occuper un CDI qui devient le contrat majoritaire, y compris chez les non-diplômés.

## 5.9 Mobilités et évolution des salaires

Alors que pour la plupart des jeunes, l'insertion professionnelle est acquise durant les trois ans qui suivent leur scolarité, la recherche d'une plus grande stabilité favorise des repositionnements et donc une augmentation des CDI. La mobilité géographique apparaît comme une source d'augmentation des bénéfices potentiels d'un changement d'employeur. Un jeune sur quatre change de région durant ses trois premières années sur le marché du travail, ce qui lui permet d'obtenir de meilleures conditions d'insertion professionnelle. La moitié des jeunes qui aspirent à une progression de carrière sont prêts à changer de région. Cependant, les femmes qui vivent en couple ont plus de risque que les hommes de perdre leur emploi, d'autant plus quand elles déménagent et changent de zone d'emploi. Les mobilités géographiques des jeunes des générations 1998 et 2001 sont équivalentes.

Durant les deuxième et troisième années de vie active, deux jeunes sur cinq changent de contrat de travail, passant le plus souvent à un CDI. Cependant, cette évolution est moins marquée pour la génération 2001, notamment parce qu'elle est constituée de plus de jeunes qui occupent un CDI ou sont devenus fonctionnaires six mois après leurs études. Alors que les évolutions du temps de travail sont semblables après la troisième année de vie active, les jeunes de la génération 2001 sont plus nombreux à travailler à temps plein.

Ce sont les jeunes qui disposent des conditions d'emploi les moins favorables, comme les ouvriers, qui changent le plus souvent d'employeur. Ils bénéficient d'une augmentation de salaire plus importante (22 %) que les jeunes restés sédentaires (15 %) durant les trois premières années de vie active (notamment chez les femmes), mais ces derniers ont une rémunération supérieure (10 %) dès le premier emploi, ce qui limite l'écart à 4 % au bout de trois ans de vie active. Si les mobilités sont nombreuses et profitables durant les trois premières années (progression promotionnelle, évolution statutaire), elles le sont moins par la suite. Chez les moins diplômés, elles demeurent importantes, mais cela tend à les maintenir dans une certaine précarité. Elles sont moins nombreuses chez les bacheliers et diplômés du supérieur, ce qui implique une certaine stabilité dans l'emploi. Les changements d'employeurs diminuent avec le temps, mais sont ponctués de périodes de chômage quand ils s'effectuent après la cinquième année de vie active.

Durant leur sept premières années de vie active, un jeune sur deux a changé de catégorie professionnelle. Selon les secteurs, les parcours professionnels peuvent être internes (santé, construction) ou plus ouverts (agriculture, industrie, services marchands) et donc moins homogènes. Les évolutions de la répartition des jeunes entre secteurs d'activités sont semblables pour les générations 1998 et 2001. Il apparaît seulement que le secteur de la construction supplante les services aux entreprises pour la génération 2001.

Ce sont davantage les changements d'activité que les modifications des conditions de travail qui s'accompagnent d'évolutions professionnelles favorables. Sept ans après leur scolarité, près de trois jeunes sur dix disposent de responsabilités hiérarchiques, 26 % utilisent une langue étrangère, 57 % un ordinateur, un sur trois s'est professionnellement réorienté et 14 % ont changé de métier dont 40 % suite à une formation.

Les diplômés du supérieur bénéficient des plus fortes progressions de salaires, mais principalement durant leurs trois premières années de vie active (plus 19 % contre 9 % pour les jeunes issus du secondaire). Le salaire médian des diplômés du troisième cycle est supérieur de 70 % de celui des jeunes sans diplômes. Cependant, les écarts de rémunération sont plus sensiblement marqués à partir du niveau bac+2. Il apparaît que le niveau de salaire de la génération 2001 est plus élevé que celui de la génération 1998. Les écarts de salaire entre les jeunes non qualifiés et les diplômés de troisième cycle se sont réduits. Alors que pour la génération 1998, les plus diplômés percevaient un salaire 2,14 fois plus élevé que les moins diplômés, ce rapport n'est plus de que 1,98 dans la génération 2001. Les écarts de salaire entre hommes et femmes ont également diminué en passant de 10 % à 7 % durant les trois premières années de vie active.

## 6. Niveau de formation et insertion professionnelle

Après la seconde guerre mondiale, l'articulation entre la formation et l'emploi semble devenir effective, du moins pour un temps : les diplômés représentent un moyen important pour accéder à l'élite, la méritocratie un principe régulateur de la justice entre individus et de la performance pour la société (Bell, 1972).

À partir du milieu des années 1970, un consensus se met en place concernant le prolongement des scolarités et l'augmentation des diplômés. Il permet à l'État d'une part, d'écarter du chômage un certain nombre de jeunes, et d'autre part, de les préparer à affronter un marché du travail difficile. Il favorise la mise à disposition d'employables qualifiés pour les entreprises, ce qui leur donne les moyens de faire pression sur les salariés et d'être mieux à même de répondre aux incertitudes quant à l'évolution des contenus des emplois et des compétences requises. Il rassure les familles puisque l'obtention de diplômes de plus en plus élevés est considérée comme une protection pour la vie professionnelle future et permet de se placer en bonne position dans la file d'attente. Il concède aux enseignants la possibilité de maintenir – et si possible d'accroître – l'importance sociale de leur corporation et les moyens humains et financiers dont elle peut disposer.

Cependant, il semblerait que cette course aux diplômes à des fins économiques tende à pervertir le sens de la formation en la limitant à des aspects quantitatifs et utilitaires (Vergne, 2005 ; Sultana, 2004 ; Allen & al., 2001). Elle complique encore plus l'entrée des jeunes dans la vie active sans vraiment rendre plus juste l'allocation des places qu'ils y occuperont (Renaud, 2002 ; Rose, 2005 ; Sen, 2000).

### 6.1 La « relation » diplôme-emploi

La transition entre l'école et l'emploi relève principalement de la précarisation : jusqu'à un à deux ans pour trouver un premier emploi, souvent une accumulation d'emplois temporaires, parfois à temps partiel et généralement peu rémunérateurs ne permettant pas toujours d'accéder à des contrats à durée indéterminée et/ou évolutifs (Quintili & al., 2007).

L'expérience professionnelle durant les études est plutôt appréciée dans certains métiers, notamment dans la restauration, la vente ou le BTP. C'est également le cas des stages qui favorisent et améliorent la correspondance emploi/formation du fait qu'ils permettent l'acquisition de compétences professionnelles et d'établir des relations.

Quand les parcours professionnels deviennent chaotiques ou lorsque les jeunes ont connu des situations précaires ou des emplois-aidés, cette correspondance tend à diminuer. Le déclassement est moins important pour les contrats en alternance que pour les emplois-jeunes et encore bien moins que les contrats emploi-solidarité. Cependant, ces déclassements varient selon que le premier emploi est un petit boulot, une transition, un tremplin ou un pis-aller.

Par ailleurs, ils dépendent en premier lieu de l'état du marché du travail et des politiques des entreprises et non pas des contenus et des modalités de formation, la formation n'ayant pas d'influence réelle sur les formes de l'emploi. Son rôle serait de préparer à la mobilité et à l'adaptation à des situations variées, ce qui permettrait au jeune de dépasser une situation de déclassement temporaire durant ses premières années de vie active, et non de se limiter à la préparation d'un emploi donné. Il s'agirait notamment de faire évoluer les contenus et les pratiques de formation afin qu'ils favorisent l'acquisition et l'utilisation de compétences techniques et sociales (Rose, 2005, p. 373-374).

La correspondance emploi/formation au niveau des spécialités n'est pas effective pour la majorité des jeunes qui sortent du système scolaire, quelle que soit la conjoncture (Tanguy, 1986). Elle demeure néanmoins plus forte en début de carrière puisqu'elle touche un peu moins d'un jeune sur deux durant les cinq premières années de vie active.

En ce qui concerne le niveau, le déclassement est très important lors du premier emploi pour plus d'un jeune sur deux. Si l'ancienneté sur le marché du travail réduit ce phénomène, il ne disparaît pas pour autant : près de 30 % des jeunes sont encore concernés par ce déclassement cinq ans après le début de leur activité professionnelle (Couppié & al., 2005, p. 94).

Quel que soit le niveau de sortie du système éducatif, la perception chez les jeunes d'un déclassement est manifeste. Pour un tiers des jeunes, le diplôme et le niveau de compétences doivent être différenciés : 19 % considèrent qu'ils sont employés en dessous de leur niveau de compétences mais que le diplôme qu'ils ont obtenu est nécessaire pour occuper leur emploi ; 12 % indiquent que leur travail correspond à leur niveau de compétences mais estiment qu'un diplôme de niveau inférieur au leur suffirait. Ces insatisfactions se traduisent par des ruptures dans les trajectoires professionnelles (changement d'employeur ou d'emploi) (Giret, 2005, p. 287).

Chez les jeunes de niveau V, la formation par apprentissage et l'obtention d'un diplôme CAP/BEP tend à faciliter leur accès à des emplois qualifiés et à les protéger du chômage. La possibilité d'obtenir un emploi qui corresponde à la spécialité préparée (quelle qu'elle soit) augmente avec l'apprentissage, tandis que l'obtention du diplôme conditionne sensiblement l'accès à l'emploi (notamment quand il est qualifié) dans la spécialité (Bonnal & al. 2005, p. 140).

Cependant, la sélectivité du marché du travail demeure forte pour les jeunes de niveau V, aussi bien chez les hommes que chez les femmes puisque celles-ci présentent une activité professionnelle discontinue non plus par choix, mais du fait de conditions d'insertion difficiles. Quand le rapport au métier n'est pas initié par la socialisation fami-

liale – qui permet de donner du sens au cursus de formation et de se concrétiser dans les situations professionnelles – il s'avère discriminant.

La qualité des contenus d'apprentissage et des premiers emplois conditionne alors fortement la socialisation professionnelle. Mais l'expérience engendrant l'expérience cumulativement, elle tend à exclure ceux qui ont mal démarré leur insertion professionnelle (Testenoire & al. 2005, p. 230).

La relation formation-emploi au niveau des emplois non qualifiés apparaît de moins en moins évidente. Les niveaux de formation et de diplôme (formation professionnelle, CAP, CEP, bac professionnel) des jeunes embauchés sur ces emplois sont en progression constante. Alors que ces emplois, par définition, ne nécessitent pas de formation préalable, cette augmentation du niveau de formation conduit à écarter les salariés sans qualification – même s'ils sont de moins en moins nombreux – des seuls emplois sur lesquels ils peuvent postuler avec un minimum d'efficacité. La formation professionnelle favorise cependant les conditions d'accès et de stabilisation dans ces emplois qui, même s'ils demeurent techniquement faibles, nécessitent quelques compétences, selon qu'ils tendent vers la professionnalisation ou la rationalisation des tâches (Fourcade & Ourteau, 2004).

Il semblerait que les compétences requises – parfois dès l'embauche – pour obtenir des conditions de travail correctes demeurent implicites. Les jeunes diplômés, souvent jugés par les employeurs davantage capables que les non-diplômés, vont se présenter sur ces postes, à défaut de trouver un emploi qualifié, afin d'échapper au chômage et dans l'espoir de trouver une stabilité professionnelle. En postulant sur des emplois non qualifiés, ces jeunes diplômés remettent en question la relation formation-emploi puisqu'ils n'ont pas été expressément formés à cet effet alors que leur formation apparaît utile, voire efficace (Bédoué, 2005, p. 363-364).

Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation n'est pas toujours rentable sur le plan salarial. Seulement un jeune sur vingt obtient un emploi qualifié dans sa spécialité de formation, ce qui lui permet d'obtenir un salaire d'autant plus important que son niveau de formation sera élevé. Pour ceux qui ont un niveau de formation limité (niveau V), cette adéquation serait moins rentable. Elle n'est d'ailleurs pas recherchée prioritairement lors de la période d'insertion professionnelle puisque durant leurs trois premières années d'activité professionnelle, un quart des jeunes passe d'un emploi en adéquation à un emploi qui ne l'est pas. Néanmoins un autre quart change d'emploi pour obtenir l'adéquation. Les jeunes qui ont des parcours difficiles en début de carrière vont accepter plus facilement des emplois en dehors de leur spécialité de formation. Ceux de niveau V seront plus ouverts aux changements de spécialité, alors que les jeunes de niveau III rechercheront majoritairement l'adéquation.

L'orientation des élèves dans des filières professionnelles diversifiées semble poser problème puisque la plupart ne peuvent pas retirer immédiatement un avantage de cette adéquation sur le plan salarial. Cependant, trois ans après leurs études, la moitié des jeunes sont en adéquation de spécialité, non pas pour le salaire, mais parce que les emplois qu'ils occupent impliquent une formation professionnelle spécialisée.

L'absence de différences de salaire, entre ceux qui sont en adéquation de spécialité et les autres, peut être due à l'apport d'autres compétences (comme le savoir-être) chez ces derniers, mais les compétences techniques ne sont pas toujours rémunérées à leur juste niveau pour tous. Cette adéquation de spécialité effectuée trois ans après le début de l'activité professionnelle ouvre parfois à des avantages dans la carrière à venir (Bruyère & al., 2005, p. 259-260).

La non-correspondance entre formation et emploi se retrouve également dans les filières professionnelles du lycée, alors que l'on pourrait penser qu'elles sont mieux orientées vers l'emploi que les autres. Elle est moins forte chez les sortants de niveau III que ceux de niveaux IV et V qui occupent des emplois sans rapport direct avec leur formation. Les jeunes disposant du niveau de formation le plus faible (CAP) auraient des difficultés d'adéquation sur le plan des contenus, alors que ceux qui disposent d'un niveau plus élevé ont plutôt tendance à subir les effets du déclassement.

Selon la possession du diplôme, des différences sont observables : les apprentis diplômés sont plus souvent affectés à des postes qualifiés, tandis que les non-diplômés le sont vers des postes non qualifiés. Selon la spécialité, la correspondance entre formation et emploi varie, les diplômes techniques et professionnels industriels permettant une correspondance plus importante. C'est également le cas dans certaines familles de métiers où la formation initiale joue un rôle prépondérant tout au long de la carrière : artisanat (coiffure, métiers de bouche), droit, santé.

Dans certains métiers, la correspondance entre la formation et l'emploi peut être forte alors que l'insertion des jeunes ne l'est pas : BTP, ouvriers qualifiés des industries en repli (textile, cuir, bois). D'autres sont ouverts sans qu'il n'y ait de relation formation-emploi : ouvriers non qualifiés des industries de transformation, de manutention, employés de libre-service, du commerce et de l'administration. Plus généralement, cette correspondance est faible dans le privé pour les emplois précaires et dans le public pour les vacataires-contractuels ainsi que dans la fonction publique territoriale (Rose, 2005, p. 370-371).

Les bacheliers professionnels s'insèrent plus rapidement que les bacheliers technologiques sur le marché du travail. Cependant, à moyen terme, ces derniers ont plus de possibilités, notamment parce que leur formation contient une certaine maîtrise des technologies (absente des référentiels des baccalauréats professionnels). Certains employeurs vont donc privilégier les bacheliers technologiques, considérant qu'une opérationnalité professionnelle de court terme est moins importante que la maîtrise de technologies et de langages (Chatel, 2006, p. 138).

Dans le premier cycle du supérieur, le diplôme ou le niveau de fin d'études et sa spécialité ne sont pas des critères suffisants pour apprécier leurs effets sur l'accès et les conditions d'emploi. Les employeurs semblent apprécier davantage les jeunes qui cumulent un diplôme de fin d'études à contenu technique et professionnel avec un passage par une filière générale. Les compétences techniques ou professionnelles seraient d'autant plus appréciées lorsqu'elles sont associées à des connaissances académiques. Ces parcours atypiques s'avèrent cependant plus longs et plus coûteux, mais leurs effets, à terme, semblent bénéfiques. Cet allongement des études et ces réorientations



donneraient davantage de temps aux jeunes concernés pour élaborer un projet professionnel mature et penser à l'articulation de leur formation avec le champ professionnel dans lequel ils aspirent à s'insérer (Dupray & al., 2005, p. 219).

Les conditions d'insertion professionnelle suite à des études supérieures demeurent disparates, tout en restant meilleures que celles des étudiants sortis sans diplômes (un étudiant sur quatre). Les filières sélectives et les écoles professionnelles relatives à la santé ou au social sont encore privilégiées et dans une certaine mesure les IUT, IUP et SMS (Giret & al., 2005). Cependant, les étudiants diplômés sont de plus en plus nombreux à se retrouver sans emploi, à être déclassés lors de l'embauche et à attendre durablement pour être insérés. Si le diplôme est encore un critère important dans le recrutement, il ne suffit plus à garantir une insertion professionnelle réussie (Proglia, 2006).

Les diplômés des filières professionnelles de l'enseignement supérieur accèdent plus rapidement à l'emploi et à des fonctions qui correspondent à la spécialité de leur formation que ceux des filières générales. Qu'il s'agisse des spécialités industrielles ou tertiaires, les formations professionnelles courtes garantissent un accès à un emploi en rapport avec ses études plus rapidement que les DESS/master Pro. Après trois ans d'activité sur le marché du travail, les formations professionnelles permettent toujours une meilleure relation formation/emploi que les formations générales, mais de manière moins significative (notamment entre DEA/master recherche et DESS/master Pro, alors qu'elle demeure forte pour les DUT industriel). En sciences humaines et sociales, bien qu'il y ait de fortes différences selon les spécialités, la relation est plus forte concernant les filières professionnelles courtes. Le déclasserement relève davantage du niveau d'études et de la spécialité de formation que du caractère général ou professionnel de la formation (Giret & al., 2005, p. 124).

## 6.2 Vers une inflation des diplômes ?

La probabilité d'occuper un emploi de cadre supérieur augmente avec le niveau d'études : cinq ans après leur sortie du système scolaire 70 % des jeunes avec un CAP ou un BEP sont ouvriers ou employés, tandis que 64 % des diplômés de troisième cycle sont devenus cadres ou occupent des emplois en profession libérale (*Éducation et formation*, 2003). Cependant, cette corrélation entre formation et emploi n'est pas toujours effective puisqu'on trouve aux différents niveaux de la hiérarchie sociale des personnes inégalement diplômées.

Si le risque de se trouver au chômage est d'autant plus faible que l'on est diplômé, cette relation n'est pas linéaire puisque le chômage touche davantage les jeunes titulaires d'un diplôme de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle que ceux qui ont un bac+2, ceux qui ont passé deux années dans le supérieur non validées que ceux qui ont un bac professionnel ou technologique ou même un CAP-BEP. En 2004, trois ans après leur sortie du système scolaire, le chômage touche 9 % des diplômés du second cycle universitaire, 14 % des titulaires d'un CAP ou d'un BEP et 39 % des non-diplômés (*Bref*, n°214, 2004). Ainsi, le taux de chômage demeure plus élevé chez les non diplômés. Si les diplômés des grandes écoles accèdent encore facilement à un emploi de cadre supérieur, cela ne concerne plus qu'un tiers des licenciés et presque aucun bachelier (22 % d'entre eux deviennent cadres intermédiaires et la plupart ouvriers ou employés).

Le niveau de formation influe directement sur la nature de l'emploi qui, comme le taux de chômage, varie fortement selon les spécialités.

Dans l'enseignement supérieur, les sorties sans diplôme sont importantes : un bachelier sur cinq durant les deux premières années, dont un sur quatre dans les IUT et un sur trois dans les sections de techniciens supérieurs. Alors que 8 % des bacheliers généraux sortent sans diplôme du supérieur, cela concerne un bachelier technologique sur trois et deux bacheliers professionnels sur trois (Dethare, 2006).

En France, la population active est composée de 53,5 % d'employés et d'ouvriers, de 23 % de professions intermédiaires et de 14 % de cadres. 41 % des individus sont titulaires d'un baccalauréat, dont 70 % de jeunes (60 % des actifs seront concernés en 2040). Depuis 2000, l'Union européenne considère qu'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire doit être le bagage scolaire minimum (MEN, 2008a).

Si la relation entre l'obtention d'un diplôme et la « diplomation » comme facteur de croissance dans la société est abusive, mener 50 % d'une génération (38 % actuellement) à un diplôme du supérieur apparaît pour certains auteurs (Legendre, 2006 ; Lemistre, 2007) socialement et économiquement rentable. Pourtant, selon les projections de la DEP, malgré les départs en retraite, les besoins en matière de recrutement des jeunes seront inférieurs aux sortants du système éducatif d'ici 2015 (Chirache & al., 2006).

Les domaines qui devraient recruter le plus de jeunes sortants sont les suivants : commerce, santé-action sociale, bâtiment-travaux publics, services aux particuliers, enseignement-formation, hôtellerie-restauration, alimentation, gestion-administration. Si certains d'entre eux auront des besoins dans les niveaux élevés de diplômés (diplômes supérieurs pour études-recherche et enseignement-formation, niveau baccalauréat et plus pour informatique, banque-assurance, fonction publique-professions juridiques), d'autres devraient recruter dans des niveaux le plus souvent inférieurs au baccalauréat (bâtiment-travaux publics, mécanique-travail des métaux, service à la personne, hôtellerie-restauration-alimentation).

Comme la structure sociale est moins rapide à aller vers le haut que celle des niveaux d'éducation, cela implique une baisse de la valeur des diplômes (Boudon, 1973). Alors que jusqu'à la fin des années 1960, un jeune sur deux pouvait devenir cadre ou profession intermédiaire grâce au bac, il faut maintenant un bac+2 pour qu'il puisse s'insérer comme ouvrier ou employé et un bac+4 pour devenir cadre ou fonctionnaire de catégorie A. La probabilité

d'être déclassé varie selon les diplômes (elle concerne plus les licences que les DUT ou les BTS), le genre (elle est plus importante chez les filles) et l'origine sociale (elle est plus faible chez les enfants de cadres).

Cette inflation des diplômes semble accroître les inégalités sociales puisque seront favorisés les mieux informés sur les « bonnes filières », ceux qui disposent le plus de temps pour prolonger les études et ceux qui peuvent compenser par d'autres moyens la perte de valeur des diplômes.

Si l'on compare la France aux autres pays de l'OCDE (OCDE, 2006), le nombre de diplômés du supérieur est plus élevé (37 %) que la moyenne (29 %), tandis que celui des non diplômés est plus important. L'entrée dans la vie active est plus tardive : 46 % de jeunes de 20-24 ans sont employés ou en recherche d'emploi contre 63 % dans les autres pays, tandis qu'ils sont 7,5 % de garçons et 9,8 % de filles à se retrouver au chômage contre respectivement 5,6 % et 6,6 % dans les autres pays. Certains pays comme le Portugal et Les Pays-Bas ont des jeunes moins formés mais moins touchés par le chômage, tandis que d'autres comme l'Espagne ou la France ont développé l'accès au supérieur sans limiter pour autant le chômage (Duru-Bellat, 2006, p. 66).

Dans la moitié des pays européens (Commission européenne, 2007), le pourcentage des diplômés du supérieur varie entre 20 et 30 %, de moins de 15 % en République Tchèque, Italie, Malte, Portugal, Roumanie et Slovaquie à plus de 30 % en Belgique, Danemark, Estonie, Pays-Bas, Finlande et Norvège.

Les différences entre générations sont plus particulièrement marquées en Irlande, Espagne, Chypre, Malte, Pologne et au Portugal où les diplômés de 25-29 ans sont deux fois plus nombreux que ceux de 35-64 ans. Dans certains États (Danemark, Finlande, Islande et notamment en Allemagne) c'est le phénomène inverse qui est constaté (moins 24 % en Allemagne).

Les diplômés du supérieur de niveau licence sont devenus plus nombreux dans les filières générales/théoriques que dans les filières professionnelles, à l'exception de la Belgique (pour toutes les catégories d'âge) et uniquement chez les plus âgés en Autriche, Slovaquie et Finlande.

En République Tchèque, Danemark, Grèce, Espagne, France, Lettonie, Lituanie, Luxembourg et Hongrie, le nombre de diplômés du supérieur des filières professionnelles augmente plus vite que celui des filières générales, tandis qu'il est comparable en Italie et en Roumanie.

Les titulaires d'un doctorat sont minoritaires en Europe (moyenne pondérée de 0,6 %) mais néanmoins en progression si l'on compare les générations 24-34 et 35-64 ans et ne dépassent pas 1 % de la population des 25-64 ans en Allemagne, Luxembourg, Slovaquie et Suède.

À l'exception de la Bulgarie, de l'Estonie, de l'Italie, de Chypre, de la Lettonie, de la Lituanie, du Portugal et de l'Islande, où le nombre de femmes ayant un diplôme de niveau master/doctorat est supérieur ou égal à 50 %, il y a plus d'hommes diplômés de master/doctorat que de femmes dans la plupart des pays européens. Cependant, la proportion de ces dernières augmente dans la plupart des États, notamment en République Tchèque, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Suède et surtout en Norvège (le taux de croissance entre 1998 et 2004 est supérieur à 30 %). Il apparaît que le nombre de femmes diplômées du supérieur (toute catégorie d'âge) est plus important que celui des hommes et augmente plus rapidement, notamment en Bulgarie, Estonie, Lettonie, Lituanie, Portugal, Slovaquie, Finlande et Suède.

Dans la plupart des pays, les diplômés en sciences sociales, commerce et droit sont les plus nombreux (25 %), à l'exception de l'Allemagne et de la Suède (où ceux de la santé et de la protection sociale représentent un quart des diplômés). Ils dépassent les 50 % en Lettonie, Pologne et au Liechtenstein. Les docteurs en sciences, mathématiques et informatique prédominent. Le nombre de diplômés en MST de niveau master/doctorat des 25-35 ans ne cesse de croître depuis 1998, à l'exception de la France, de la Norvège, de l'Irlande et de Chypre pour les hommes. Le taux de croissance des femmes en MST entre 1998 et 2004 est toujours plus élevé que celui des hommes, sauf en Belgique. Plus de neuf diplômés sur dix ont suivi un bachelor/master dans la moitié des pays, tandis que les diplômés généraux de niveau licence sont les plus répandus (Commission européenne, 2007, p. 153-173).

### **6.3 Vers un renforcement du poids des disparités sociales d'origine**

L'éducation scolaire n'est pas un bien également désirable pour toutes les classes sociales et les aspirations professionnelles diffèrent aussi selon les milieux sociaux, les plus élevés cherchant à maintenir leurs privilèges, disposant pour cela des meilleures ressources. Ces inégalités extérieures à l'école sont retranscrites et développées en son sein.

Par ailleurs, les milieux familiaux ne prodiguent pas le même soutien et la même motivation de réussite à l'égard de leurs enfants, d'autant qu'ils ne disposent pas des mêmes compétences académiques ou intellectuelles. Si l'école met en place un principe d'équivalent travail en prenant en considération les efforts des élèves, ces derniers résultent en partie du soutien familial qui demeure profondément inégalitaire. Dans ces conditions, la méritocratie sert d'idéologie pour justifier par les diplômes l'accès des groupes sociaux privilégiés aux positions sociales les plus attractives (Collins, 1979).

S'il vaut mieux être licencié que bachelier et bachelier que titulaire d'un brevet des collèges, cette hiérarchisation vaut également pour les salaires, mais de moins en moins depuis les années 1970. Cette dévalorisation implique des études de plus en plus longues pour des positions sociales inchangées (Boudon, 1973).

Si l'accumulation des titres scolaires permet de mieux résister à la concurrence et à la dévalorisation des diplômes, depuis 1990 tous les niveaux de formation sont touchés par le chômage. Ainsi, alors que les enfants de milieu popu-

laire décrochent des diplômes plus élevés que leurs parents, il demeure difficile pour eux d'en obtenir des positions sociales plus importantes du fait de la baisse de rendement des diplômes sur le marché du travail.

L'intégration professionnelle ne semble plus la première forme d'entrée des jeunes sortants de l'enseignement secondaire dans le salariat. Elle tend à être remplacée par une intégration disqualifiante avec une acceptation de contraintes et de violences symboliques, ce qui peut favoriser l'intériorisation d'une identité négative chez les groupes socioprofessionnels considérés en déclin ou en désagrégation, comme les ouvriers et les employés (Vergne, 2005, p. 30).

Assez souvent, les jeunes des quartiers défavorisés qui ont suivi un cursus universitaire sortent sans diplôme avec un niveau bac+1 ou bac+2 et se retrouvent alors dans des situations professionnelles précaires (ouvriers, employés en CDD ou à temps partiel) quand ce n'est pas au chômage. Ils considèrent leur expérience universitaire comme une perte de temps, un engrenage dans lequel ils ont été piégés : en l'absence d'un encadrement et d'un contrôle de leur travail, ils ont su assez rapidement qu'ils allaient échouer, mais pour répondre aux attentes de leur entourage, ils ont poursuivi jusqu'au DEUG/premières années de licence.

Apparemment soulagés de ne plus être étudiants, ils vont accéder au monde du travail sans tenter de valoriser leur passé scolaire. Après avoir commencé à chercher un emploi qui corresponde à leur formation de manière classique (envoi de curriculum vitae, lettre de motivation, candidatures spontanées), ils font progressivement le deuil d'une insertion professionnelle rentabilisant l'investissement scolaire dont ils ont été l'objet par leurs familles. Ils vont alors passer d'une recherche d'emploi de niveau bac+2 à un niveau moindre, en se rendant dans les agences d'intérim, en occupant des emplois précaires ou non qualifiés, tout en pensant que cela ne durera qu'une période limitée. Tout en travaillant, ils vont continuer à rechercher un emploi correspondant à leur formation, mais leur échec à l'université ne va pas leur permettre de valoriser leur niveau scolaire : pour échapper au chômage, ils vont alors chercher à mobiliser d'autres compétences (qualités sociales, conscience professionnelle, ardeur au travail) non valorisées dans le monde scolaire. Après avoir été, d'une certaine manière, protégés vis-à-vis du monde extérieur par leurs familles et le monde scolaire, la recherche d'emploi après un échec universitaire va représenter pour ces jeunes la première difficulté majeure de leur existence.

Leurs camarades des cités semblent plus endurcis, considèrent leur recherche d'emploi comme une épreuve de plus et peuvent avec leur bac, généralement professionnel, être embauchés comme ouvrier spécialisé puis passer rapidement moniteur quand ils acceptent la culture d'entreprise. La possession d'un bac permet ainsi de disposer de quelques ressources, par exemple de pouvoir devenir emploi-jeune. Son absence peut être difficilement vécue, notamment chez les garçons.

Alors que leurs parents se sont confrontés précocement au monde des adultes (travail à l'usine, responsabilités familiales) et se sont endurcis, leurs enfants apparaissent fragiles et parfois infantilisés du fait de leur situation de dépendance matérielle et intellectuelle. En passant par les filières déclassées de l'université, ils n'ont pas été en mesure d'acquérir suffisamment de compétences culturelles pour passer les concours et se retrouvent assez démunis sur le marché du travail où c'est principalement leurs qualités sociales de jeunes qui sont reconnues. En situation d'échec durant le premier cycle, ils se retrouvent avec d'autres à la recherche d'un emploi, localement situé, ce qui tend à saturer le marché du travail local.

Avec un niveau bac, bac+1, bac+2 et maintenant bac+3, ils entrent en concurrence avec les jeunes non diplômés sur le marché du travail. Les employeurs peuvent alors puiser dans ces « déclassés scolaires », notamment pour des métiers sans avenir, et y sélectionner le petit nombre qu'ils voudront bien promouvoir, tout en laissant le plus grand nombre au bord de la route.

Alors que certains de leurs aînés ont pu utiliser l'école comme ascenseur social, les jeunes des cités se retrouvent sans diplôme ou seulement avec un bac, sans avoir rompu leurs attaches à leur famille et à leur quartier. La plupart d'entre eux sont les enfants des immigrés maghrébins recrutés par les grandes entreprises dans les années 1960-1970. Ils demeurent encore assez souvent à l'écart de la communauté nationale, non seulement du fait de leurs origines, mais également parce qu'ils ne sont pas intégrés socialement, économiquement et culturellement à cette dernière, n'ayant pas réussi leur scolarité et/ou trouvé un emploi (Beaud, 2002, p. 314-318).

La mobilité sociale et l'insertion ne dépendent pas uniquement du diplôme, mais de la nature des places disponibles et des positions sociales des parents qui permettent d'avantager plus ou moins bien leurs enfants en matière de reproduction sociale. À formation similaire, les jeunes issus des milieux sociaux défavorisés auront plus de difficulté à s'insérer, même si ce phénomène se réduit au fur et à mesure de l'élévation de leur niveau d'études.

C'est également le cas des filles par rapport aux garçons, les premières étant, à niveau de formation équivalent, davantage touchées par le chômage que les seconds. 83 % des garçons deviennent cadres trois ans après leur diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle ou de grande école, alors que cela ne concerne que 69 % des filles. (Coupié & al., 1997).

Les diplômés du supérieur disposant d'une formation identique n'auront pas les mêmes opportunités en matière d'emploi selon la position sociale occupée par le père : plus celle-ci sera élevée, plus ils pourront varier leurs emplois, les moins dotés se concentrant davantage dans le secteur public (Epiphane & al., 1997).

La mobilisation des réseaux sociaux familiaux va ainsi faciliter les relations avec le milieu professionnel, principalement pour les catégories sociales favorisées et notamment pour éviter des descentes sociales trop marquées en cas d'échec scolaire. Chez ces enfants de milieu aisé, d'autres compétences que scolaires, souvent liées à leur milieu social, sont alors mobilisées pour des emplois relativement qualifiés (Duru-Bellat, 2006, p. 32).

## 6.4 À la recherche d'autres critères de sélection

Dans la plupart des sociétés postindustrielles, la relation entre la mobilité sociale et les systèmes éducatifs n'est pas établie (Erikson, 2002 ; Breen, 2004, Breen & Jonsson, 2005). Ainsi, la fluidité sociale est peu marquée en France et en Allemagne alors que les systèmes éducatifs sont différents (système secondaire unique en France, système à filières en Allemagne). Elle le sera davantage en Suède qui possède un système unifié et aux Pays-Bas qui disposent d'un système à filières. Cependant en Suède, ce sont davantage les politiques de réduction des inégalités socioéconomiques que les réformes scolaires qui ont favorisé la mobilité sociale et donc l'accroissement de l'égalité des chances (Shavit & Blossfeld, 1993).

Si dans l'ensemble de ces pays, les élèves de milieux sociaux défavorisés doivent être plus diplômés que les autres pour accéder aux mêmes emplois, ce rôle médiateur du diplôme est en décroissance du fait de sa multiplication, obligeant alors les employeurs à rechercher d'autres critères de sélection.

Il semblerait que l'influence sociale d'origine compense cette dévaluation du diplôme, mais que la distanciation entre diplôme et position atteinte permette davantage de fluidité sociale. La relation éducation-emploi continue d'être affectée par l'origine sociale et demeure plus forte dans les classes populaires.

Des acteurs sociaux inégaux ne peuvent pas déployer les mêmes stratégies pour saisir les opportunités se présentant sur le marché du travail : si les diplômés demeurent – dans une très faible mesure – un moyen pour compenser les inégalités sociales des familles, ils le sont de moins en moins.

Les relations entre le marché du travail et la formation sont les plus fortes au moment de l'entrée dans la vie active (un actif sur deux exerce une profession en rapport direct avec sa formation), puis les compétences se construisent à partir de l'expérience professionnelle (Dumartin, 1997).

Pour certains économistes (théories du filtre ou du signal), le rôle de l'école est de filtrer les individus et de les classer, pour d'autres (théorie du capital humain) la formation favorise l'accumulation de compétences permettant d'être plus productif et rémunéré en conséquence.

Ces théories apparaissent complémentaires : l'évolution de la valeur des diplômes dépend du nombre de diplômés sur le marché du travail et s'ajuste à sa demande de compétences (Gurgand, 2005).

Avec un recrutement en fonction des niveaux de formation, les employeurs s'intéressent davantage aux attitudes générales – qui ont permis aux candidats de survivre dans la durée dans le système de formation – qu'aux réelles compétences qu'ils ont pu acquérir (Sanquirgo & al., 2006). De ce fait, il est rare que l'emploi décroché mobilise vraiment les connaissances et les compétences acquises à l'école.

La raréfaction de l'emploi permet aux employeurs de diversifier les critères d'exigence et les modalités de sélection des employés (Bessy & Eymard-Duvernay, 1997). Le diplôme devient alors un signal « flou », tandis que l'expérience dans les fonctions proposées et des compétences variées immédiatement transposables au « métier » se transforment en d'autres indicateurs de sélection difficilement mesurables, ce qui implique une place importante à la subjectivité des recruteurs et à la négociation.

Par exemple, dans le domaine des cadres de la restauration, le profil idéal devient celui d'un homme de 30 à 35 ans, diplômé, expérimenté, doté de qualités relationnelles et organisationnelles lui permettant d'adhérer rapidement à la culture d'entreprise. Ces exigences dans le recrutement renforcent les discriminations de genre et d'âge, tandis que l'expérience devient un critère récurrent, parfois plus important que le diplôme, l'idée étant de trouver un employé immédiatement ou très rapidement opérationnel (Aguilhon, 2003, p. 72).

Certaines compétences transmises par le milieu familial permettent aux enfants de cadres de mieux s'insérer professionnellement. Ces savoir-être et ces attitudes non scolaires semblent de plus en plus valorisés dans le monde professionnel (Boltanski & Chiapello, 1999). Les compétences requises – en se personnalisant – s'éloignent du savoir scolaire et des diplômes, tout en favorisant une lisibilité informelle devant l'hétérogénéité des diplômés.

Ici, la valeur du diplôme est celle que lui donne le marché du travail et ne représente pas la valeur du diplômé, ce qui explique pourquoi les étudiants de sciences de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle, pourtant dotés de compétences réelles, ne trouvent pas toujours un emploi, celles-ci étant paradoxalement considérées comme non rentables par le marché du travail. Leur taux de chômage s'accroît plus que celui des autres étudiants (Verdier, 2001). Alors que le taux de chômage des diplômés juristes et économistes du second cycle est passé de 3,3 % à 9,6 % entre 1987 et 1999, celui des scientifiques est passé de 3,3 % à 10,4 %. En 2004, le taux de chômage des docteurs en chimie était de 14 % et celui des docteurs en sciences de la vie de 11 % (CEREQ, 2005).

Ainsi, certaines qualifications scolaires de niveau supérieur ne sont pas considérées comme facteur de développement économique à partir du moment où l'économie ne le permet pas ou lorsqu'elles dépassent sa capacité d'absorption : elles peuvent alors favoriser le déclassement. De ce fait, quand l'utilité privée des études domine sur son utilité collective, les fonctions de filtre des qualifications scolaires deviennent plus importantes que celles de capital humain. Les critères de sélection de l'école seront alors retenus au détriment des connaissances et des compétences qu'elle aura fourni (Dubet, 2004, p. 79).

Il apparaît par ailleurs que l'expérience extracurriculaire chez les diplômés a une influence significative sur l'accès à l'emploi puisqu'elle favorise la diversification des parcours d'entrée sur le marché du travail. Chez les diplômés de niveau master, quatre trajectoires idéal-typiques en émergent (Tchibozo, 2006, p. 441-442). La première, qui offre les meilleures perspectives d'accès à l'emploi (salaire élevé, sécurité de l'emploi, risques de chômage limités), concerne une expérience extracurriculaire dans des associations étudiantes, des activités humanitaires avec une implication dans l'exercice de responsabilités. La seconde correspond à un niveau moyen d'accès à l'emploi et ré-

sulte d'expériences sans exercice de responsabilités dans des activités sportives et associatives. La troisième débouche sur les perspectives les plus faibles pour accéder à l'emploi (précarité, chômage), aux grandes entreprises et aux statuts professionnels élevés : les expériences concernent des activités citoyennes ou culturelles avec une pratique solitaire ou en situation de client ou d'utilisateur payant. Les valeurs relatives à ce parcours seraient mal perçues par les employeurs qu'ils considéreraient contraires à celles des entreprises. Le quatrième parcours favorise l'accès à des grandes entreprises, mais limite l'accès aux salaires et aux statuts professionnels les plus élevés. Il concerne des expériences extracurriculaires avec un exercice de responsabilités qui, selon les employeurs, est considéré soit comme un atout pour l'entreprise, soit comme un indicateur laissant présager une future implication professionnelle moins importante à ce qu'elle pourrait être.

Les savoirs acquis durant la scolarité demeurent peu mobilisés dans la vie quotidienne, tandis que certains adultes peu scolarisés sont parfaitement intégrés socialement et professionnellement (Girod, 1991). Quand le capital scolaire n'est pas mobilisé ou entretenu dans la vie professionnelle, il s'atrophie, même si l'augmentation du niveau d'instruction favorise celui de la participation aux activités culturelles (Chenu & Herpin, 2002). Il n'existe pas pour le moment d'évaluation précise sur ce que les étudiants savent faire à la sortie des universités, mais il apparaît que la valeur économique du diplôme est prépondérante par rapport aux dimensions culturelles ou éthiques.

Les lycéens sont de plus en plus nombreux à travailler, non pas pour le plaisir d'apprendre, mais pour la note, la moyenne, le passage, l'orientation et le diplôme (Barrère, 1997). C'est également le cas des étudiants qui occupent les bancs des universités parce qu'ils ne trouvent pas de travail et qu'ils espèrent que le diplôme qu'ils préparent finira par « payer » (Baudelot & Establet, 2000). L'accès au supérieur est davantage considéré comme un passage qu'un choix positif (Felouzis, 2001). Un tiers des étudiants aurait préféré s'orienter vers une filière sélective et un sur cinq pense qu'il ne continuera pas ses études dans la filière où il est engagé (MEN, note d'information, n°99-47, 1999).

Ces étudiants apprennent à devenir progressivement autonomes, à ajuster leurs exigences devant la précarité et la réalité du marché du travail durant une période d'expérimentations diversifiées, incomplètes ou ratées, ce qui les amène à terme, le plus souvent, à accepter tout poste stable, même s'il s'avère éloigné de leurs aspirations initiales (Galland, 1990). Ce processus de *colling-out* (« refroidissement des attentes ») tend à freiner l'avènement des autres aspects du passage à la vie adulte (obtention d'un domicile propre, fondation d'une famille) et transforme les rapports entre générations (Duru-Bellat, 2006, p. 79).

Ayant intériorisé la logique méritocratique, ces élèves et ces étudiants pensent qu'ils ont eu leur chance et qu'ils sont donc responsables de leur échec, ce qui entraîne chez eux une dévalorisation de soi résultant de la domination ordinaire (Martucelli, 2001). Or, l'échec scolaire annonce assez souvent une exclusion sociale, tandis que certaines formations professionnelles sont de plus en plus désuètes mais continuent à perdurer. Au lieu d'être orientés dans des filières courtes, encadrées et plus utiles, nombreux sont les étudiants de milieu populaire à se faire piéger dans les études générales du supérieur où leur manque d'acculturation au monde universitaire les conduit à l'échec (Dubet, 2004, p. 9).

## 6.5 Vers un rapprochement des formations vers le monde du travail ?

En France, une grande partie des enseignants et des conseillers d'orientation considèrent que les diplômes professionnels relèvent de la troisième voie scolaire, celle-ci accueillant les élèves non admis dans les filières générales et technologiques et le plus souvent sans projet professionnel (Charlot, 1994). L'orientation dans l'enseignement professionnel demeure associée à l'échec scolaire, alors qu'elle concerne près de 40 % des sortants des classes de 3<sup>ème</sup> « orientés » dans l'apprentissage, le lycée professionnel ou l'enseignement agricole.

Pourtant, certains secteurs de formation ne produisent pas assez de diplômés. Cette absence de main-d'œuvre pour certains emplois est liée à un manque d'attractivité des élèves ou des étudiants par rapport à certaines formations. La plupart des jeunes qui effectuent un projet professionnel ne souhaitent pas devenir ouvriers ou employés non qualifiés, tandis que moins 10 % des parents qui exercent ces emplois seraient d'accords pour que leurs enfants fassent de même. A *contrario*, 60 % des parents enseignants ou de professions libérales sont favorables à ce que leur progéniture effectue le même métier qu'eux (Baudelot & Gollac, 2003).

La formation sur le tas est déconsidérée et si les entreprises peuvent être consultées, c'est principalement l'État qui intervient pour mettre en place les diplômes. Le référentiel du métier qu'il met en place apparaît trop abstrait et rigide pour s'adapter à la diversité des entreprises. L'État cherchant à préserver les possibilités de promotion et à maintenir les jeunes dans la « quiétude » du système scolaire avec un nivellement par les diplômes, l'échec scolaire signifie au mieux l'obtention de diplômes peu valorisés (CAP, CEP, Bac pro) sans rapport direct avec les attentes des entreprises et non reconnus dans les classifications professionnelles.

Les élèves qui ont les niveaux les plus bas en matière de qualification ne disposent pourtant plus vraiment de possibilités d'insertion dans le monde du travail. Pour les entreprises, un apprenti devient rentable quand sa formation est de longue durée, mais pour des raisons plus symboliques qu'économiques, notamment le fait de permettre une adaptation plus facile à la culture de l'entreprise. Cependant, l'engagement d'apprentis est freiné quand l'entreprise doit s'adapter à des mutations technologiques et économiques de plus en plus fréquentes (Wolter & Schweri, 2003). Quels seront les effets du renforcement du diplôme sur les personnes les moins qualifiées sur le marché du travail, notamment si la détention de celui-ci, au-delà de l'accès à l'emploi, devient nécessaire pour changer d'emploi ou d'employeur ou se voir octroyer une promotion ?

En France, l'absence de relation étroite entre la formation et l'emploi devant la hiérarchisation scolaire rend l'accès au marché du travail encore plus difficile, ce qui pourrait être différent s'il y avait un rapprochement entre le monde scolaire et celui des entreprises. Alors que le premier monte les diplômés, il demeure réticent à traiter étroitement avec le second qui, n'étant pas contraint par l'État à s'engager dans la formation, ne reconnaît pas toujours ou pas suffisamment les qualifications ainsi créées (Duru-Bellat, 2006, p. 90-91).

La Loi de modernisation sociale a institutionnalisé l'usage de la notion unique de certification, mais en séparant formation et certification, la première devient subsidiaire tandis que la seconde tend à être sanctifiée. On peut se demander si la valeur des unités de diplômés isolées ou des diplômés de l'Éducation nationale sans enseignement général ne serait pas absconde pour les employeurs.

La démocratisation de l'accès à la certification pourrait, non pas avoir pour effet d'améliorer la fluidité des parcours professionnels en reconnaissant les compétences des individus, mais de générer de nouvelles contraintes, de nouveaux effets de concurrence, en amenant les acteurs sociaux à devenir responsables de leur trajectoire professionnelle et en les rendant plus vulnérables à l'égard du pouvoir de l'employeur (Maillard, 2007, p. 134). La proposition d'un cadre européen des certifications (Cedefop & al., 2001, 2004, 2006) va dans ce sens, même si la question de son « transfert » dans chaque réalité nationale pose problème (Sellin, 2008).

L'articulation formation – emploi varie selon les secteurs professionnels, notamment selon les mécanismes identitaires qui leur sont propres. Les professions de la santé et du social sont davantage structurées par un cadre légal, celles des artisans le sont par un attachement à l'identité du corps du métier, celles des services par une mobilité importante et un profil de compétences qui change constamment. Cela implique que la pérennité des contenus requis dans chaque secteur puisse conditionner ses attentes par rapport à l'institution scolaire : formation propédeutique pour celui de l'artisanat, compétences transversales (capacités à travailler en groupe, à s'adapter, à être autonome) et scolaires pour les deux autres secteurs.

En articulant les profils scolaires et professionnels, les diplômés professionnels sont parfois remis en cause par certaines fédérations patronales, comme celles du bâtiment et des métiers de bouche qui considèrent que leurs contenus sont trop scolaires. Cependant, il semblerait que cette double articulation soit de plus en plus appréciée par les employeurs qui prônent la polyvalence, l'autonomie, la prise d'initiative, l'ouverture d'esprit et l'adaptabilité des jeunes diplômés (Brucy & Ropé, 2000).

Il apparaît cependant qu'un rapprochement entre le monde scolaire et celui des entreprises semble possible, puisqu'il a déjà été mis en œuvre dans d'autres pays. C'est notamment le cas de l'Allemagne où le modèle de formation des ouvriers et des employés (niveau V) a longtemps été une référence, puisqu'il permet d'insérer près de 70 % des jeunes Allemands dans le marché du travail (Verdier, 1997). Il est fondé sur une collaboration étroite entre les pouvoirs publics, le patronat et les syndicats. Les formations reposent sur un consensus impliquant un engagement des employeurs sur la qualité des formations, la fourniture du matériel pédagogique et des équipements, l'encadrement et les débouchés (les diplômés étant reconnus dans les conventions des branches professionnelles). Il en résulte davantage de facilités d'insertion et moins de chômage chez ces jeunes par rapport aux autres pays (Gangl, 2000 ; Simmonet & Ulrich, 2000). La force et la stabilité des liens institutionnels entre la formation professionnelle et l'emploi protègent ainsi les jeunes puisque les employeurs sont pleinement engagés dans le processus.

Cependant, ce modèle commence à être remis en question. Il apparaît que le niveau de formation générale de ces jeunes en alternance est devenu trop faible pour répondre efficacement au système productif – au-delà de certaines formes traditionnelles déclinantes de l'industrie – qui exige de plus en plus de compétences transversales, de savoirs technologiques et de capacités d'abstraction (Duru-Bellat, 2006, p. 90-91). Néanmoins, en valorisant la formation ouvrière et technique de base, le système scolaire allemand présente également quelques intérêts, comme celui de permettre aux ouvriers de devenir techniciens supérieurs et ingénieurs. Cela est rarement le cas en France où les ingénieurs sont issus d'écoles à accès restreint et les ouvriers de filières d'échec avec un écart de qualification et donc de salaire conséquent (Dubet, 2004, p. 76-77).

En partie à cause du succès relatif de l'Allemagne dans la transition entre l'école et la vie professionnelle (Bluechtemann & Soloff, 1993), d'autres pays ont essayé d'organiser certaines formes d'apprentissage en milieu professionnel. Après la 9<sup>ème</sup> année du secondaire, la Grande-Bretagne a mis en place une à deux semaines d'expériences professionnelles, les États-Unis des stages de travail dans les années 1970 et 1990 avec la loi sur le passage à la vie professionnelle (*School-to-work opportunities act*) et quelques pratiques d'enseignement en alternance (dans l'enseignement post-obligatoire), la Suède et l'Autriche (à l'instar de l'Allemagne) des visites d'entreprises, des stages, des activités d'apprentissage et des expériences de simulation du travail organisés par les organisations patronales.

Devant le discours de la mobilité et de la flexibilité professionnelles, il devient de plus en plus difficile d'admettre que tout soit joué pour la vie à la sortie de l'école ou de l'université. De plus en plus d'emplois nécessitent des connaissances pointues et actualisées et donc des formations régulières tout au long de l'activité professionnelle. Il semble néanmoins surprenant que la formation continue – dans certains pays comme la France – concerne principalement les mieux formés alors qu'elle serait également profitable pour les salariés les plus fragiles, ne serait-ce pour maintenir leur employabilité.

Par ailleurs, la recherche d'employés ayant un profil précis n'est pas la norme : le plus souvent les formations qui mettent en avant les compétences acquises et développées en situation de travail sont critiquées par les employeurs. Ceux-ci n'affectent pas uniquement leurs salariés sur la base de leur formation initiale, car les qualités observées, les compétences, l'expérience acquises et les trajectoires professionnelles sont également prises en considération. Il apparaît que les projets professionnels sont construits de manière progressive, s'appuyant à cet effet

sur les expériences vécues, avec dans la durée une attention moins importante sur la relation formation-emploi et sur le déclassement qui apparaît alors non pas comme un problème individuel, mais comme une politique d'entreprise.

Certains auteurs (Rose, 2005, p. 375-377) préconisent une évolution des contenus des pratiques de formation afin qu'ils favorisent une acquisition et une utilisation de compétences techniques et sociales, en amenant les entreprises et l'école à assurer une meilleure synergie entre formation et emploi, tout en sachant que la seconde prépare non seulement au premier emploi, mais aussi à la carrière et à la vie.

Diverses organisations (OCDE, CEDEFOP), s'inspirant du management des entreprises, prônent la mise en place de standards de qualité et d'approches contractuelles ou partenariales (Cheynet & Normand, 2007), mais ces mesures concernent davantage l'orientation professionnelle que scolaire. Des normes de qualité ont été élaborées dans quelques pays : aux États-Unis (*National Career development association, Council for accreditation for counselling and related educational programs*), au Royaume-Uni (*Employment national training organisation, Matrix quality standards for information advice and guidance services*) en Australie (*National Career Information Service*) et au Canada (Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière).

Avec la formation tout au long de la vie, l'orientation professionnelle tend à se focaliser davantage sur l'individu, sa trajectoire et ses compétences. En France, certains dispositifs commencent à être mis en place suite aux sollicitations de la Communauté européenne, comme le Pôle Rhône Alpes Orientation (PRAO), groupe d'intérêt public qui a organisé des réseaux d'orientation en France et a construit un référentiel de qualité de l'orientation active intéressant de nombreux pays d'Europe de l'Est.

Dans un monde où la distance entre les mérites scolaires et professionnels se distend, l'allongement de la durée des études n'a de sens que s'il correspond à une utilité sociale et non à une voie de relégation. Les formations devraient-elles être davantage professionnelles, plus flexibles ou les deux ? La relation formation-emploi semble impossible (Ropé & Tanguy, 1994), tandis que la mission de l'école ne serait pas de répondre aux besoins des entreprises, mais de donner aux jeunes les bases nécessaires pour effectuer des choix et évoluer dans une profession qui connaîtra des changements importants ou dans divers métiers (Thélot, 2004a).

## 6.6 Orientation et processus de transition entre école et vie active

Dans un certain nombre de pays, des processus de transition (Berhens & al., 2007) entre la formation et l'insertion post-scolaire sont mis en place de manière instituée ou informelle. Nous allons examiner les cas de la Suisse où ces dispositifs sont institués dans le cursus scolaire, de l'Espagne où ils relèvent avant tout du secteur informel, et du Luxembourg où il s'agit de redonner une deuxième chance à des jeunes en marge ou exclus du système scolaire.

En Suisse, l'orientation concerne principalement la période de transition entre le secondaire I et II, mais elle doit composer avec des parcours de moins en moins linéaires avec des allées et venues de plus en plus importantes entre formation et marché du travail. Le « choix » des « solutions intermédiaires » s'expliquerait par leur fonction d'orientation (besoin de s'orienter professionnellement devant la complexité du marché), leur fonction de compensation (combler les lacunes scolaires par de nouvelles offres de formation (préapprentissage, classes d'accueil, ...) pour les élèves faibles, notamment quand ils sont migrants) et leur fonction « tampon » entre la pression démographique et la stagnation de l'offre d'enseignement général ou le recul de celle de l'enseignement professionnel, sans compter les « attentes structurées » où les formations ne commencent qu'à l'âge de 18 ans (comme la santé) (Meyer, 2005).

Les échecs durant la phase de formation qui suit le secondaire I ont des conséquences importantes (exclusion, marginalisation, précarisation, ...) sur les jeunes, mais ils peuvent aussi conforter une attente et/ou favoriser une réflexion. En effet, depuis le début des années 1990, le passage à une formation de niveau secondaire II ne s'effectue plus directement pour un nombre croissant de jeunes (plus de 40 %) qui vont s'orienter vers des « solutions » intermédiaires : 10<sup>ème</sup> année, année d'orientation, semestre de motivation, stage, pré-apprentissage, séjour linguistique, temps de réflexion ou de non réflexion. Ces « errances » n'excluent pas les revirements ultérieurs, d'autant plus que les choix professionnels ne sont pas irréversibles et que les retours à la formation scolaire sont de plus en plus fréquents. Les jeunes préfèrent se donner le temps afin d'explorer le champ des possibles sans se focaliser sur un métier, d'autant plus que les employeurs recherchent la maturité et la qualification. Entre 2001 et 2006, l'âge moyen d'entrée dans l'apprentissage est passé de 16,8 à 17,8 ans (Padiglia, 2007, p. 16-17). Par ailleurs, les jeunes sont de plus en plus nombreux à fréquenter plusieurs filières de même niveau, sans chercher à les hiérarchiser, ce qui tend à prolonger la durée de formation : entre trois et quatre ans en une seule génération (Donati, 1999, 2005). Ce parcours est aussi une manière d'échapper à la logique verticale du système éducatif.

Les voies de transition mises en place dans le système scolaire ne répondent qu'en partie aux demandes des jeunes qui s'orientent vers le secondaire II ou l'enseignement professionnel. Plus de la moitié des élèves des 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années du secondaire II n'ont pas suivi de parcours linéaire. Ainsi, après la scolarisation obligatoire, la majorité des élèves poursuivent leurs études sans avoir un réel projet d'avenir, d'autant plus lorsqu'ils occupent une position scolaire favorable. Les ajustements se réalisent plus tard, d'autant plus que les élèves qui s'inscrivent au secondaire II sont plus nombreux que ceux qui terminent le secondaire I. En effet, l'apprentissage en alternance compte de moins en moins d'élèves provenant directement du secondaire I. À la sortie du 9<sup>ème</sup> degré, l'orientation prioritaire demeure la formation gymnasiale et la poursuite d'une formation en école, mais les jeunes sont de plus en plus nombreux à se trouver dans une situation où ils n'ont pas accès à ces écoles et répugnent à s'engager dans un marché de l'apprentissage concurrentiel. Les structures d'insertion qui les accueillent alors sont devenues nombreuses, ce qui explique une intégration scolaire importante au-delà du secondaire I (Rastoldo, 2005, 2006).

Il apparaît que les élèves conformistes et ceux qui ne se posent pas de question sur un projet professionnel s'insèrent le mieux dans un environnement professionnel incertain (Bachmann, 2007b). Dans une situation d'avenir difficile à percevoir et selon leurs performances scolaires, les élèves en transition adoptent généralement une attitude adaptative sans chercher à prendre des décisions relevant de l'orientation (Kaiser, 2007). Deux situations d'orientation se présentent : l'orientation maîtrisée, peu articulée à un projet précis, qui concerne les élèves n'ayant pas de difficultés scolaires majeures ; l'orientation non-maîtrisée, définie par des contraintes extérieures à l'élève dont les aspirations et le choix ne sont pas pris en considération, qui touche des élèves faibles scolairement. Les « bons » élèves poursuivent leur formation sans contrainte puisque toutes les possibilités d'orientation seront possibles ultérieurement (notamment dans la filière gymnasiale), tandis que les autres sont soumis aux adaptations circonstanciées et aux notes qui limitent leur possibilité à concevoir leur projet professionnel et à pouvoir le mener à bien. Une articulation trop mécanique entre projet et orientation n'est donc pas la mieux à même de décrire la réalité de la transition (Rastoldo, 2006).

En Espagne, la transition de l'école à la vie active est retardée par un allongement de la scolarité et des itinéraires de formation post-obligatoires, mais aussi par une flexibilité et une dérégulation du marché du travail qui tendent à la rendre plus complexe. Ainsi, avant même d'achever leurs études, les jeunes sont de plus en plus nombreux à utiliser des « sous-systèmes » de formation ou des dispositifs de formation professionnelle spécifiques en effectuant des stages ou des formes spontanées d'initiation professionnelle dans les entreprises. Ce phénomène concourt à favoriser d'autant plus les processus de transition et donc à fixer de manière inégale des limites ou des ouvertures. Entre 85 % et 90 % des élèves qui ont quitté le système éducatif sans diplôme ou avec un diplôme de faible valeur occupent des emplois peu qualifiés. Si les diplômés du supérieur peuvent prétendre à des emplois plus variés, stables et surtout plus qualifiés, la plupart d'entre eux sont surqualifiés ou sous-employés dans les emplois qu'ils occupent. Les trajectoires de mobilité permettant d'acquérir une meilleure qualification dans le poste de travail semblent cependant difficiles à mettre en œuvre (Garcia & Merino, 2007, p. 29).

Depuis les années 1990, l'Espagne se caractérise par un faible taux de chômage alors qu'il était très élevé (40 à 50 %) durant les années 1980. Ainsi, le chômage chronique ou de longue durée demeure minoritaire. Alors que les pouvoirs publics ont mis des moyens pour favoriser l'accès des jeunes au marché du travail à partir des années 1980, il continue cependant à se développer par le biais des réseaux informels (familles, amis, voisins) en dehors des circuits réglementés. Près d'un jeune sur deux a décroché un emploi grâce aux réseaux sociaux de proximité (Casal & al., 2006). Ces derniers sont systématiquement utilisés par ceux qui sont faiblement qualifiés, mais également par les diplômés du supérieur. Il concerne principalement l'embauche dans les PME/PMI, où les formes de sélection sont fortement personnalisées et les recommandations d'un tiers considérées nécessaires. Les services privés d'emploi utilisés par les grandes entreprises permettent seulement de recruter moins de 10 % de leurs salariés, tandis que les services publics d'emploi sont massivement ignorés. Néanmoins, les centres de formation jouent un rôle de plus en plus important dans les processus de transition des élèves vers le marché du travail (Garcia & Merino, 2007, p. 26).

Le premier emploi est le plus souvent précaire et peu qualifié. 70 % des emplois ne nécessitent pas de qualification élevée ou moyenne. 80 % des jeunes qui arrivent sur le marché du travail après leur sortie du système scolaire n'ont accès qu'à un contrat temporaire, alors que cela concerne seulement 30 % de l'ensemble des salariés. Les jeunes sortants sont caractérisés par une employabilité importante et des périodes de chômage courtes, mais aussi par une instabilité professionnelle (Rose, 2005). Ils sont soumis à la précarité avec de longues périodes d'essai avant d'obtenir un CDI. Afin de limiter ce processus, le gouvernement a récemment réformé le marché du travail en augmentant sensiblement le coût du licenciement. Cette mesure a contribué à favoriser la stabilité dans l'emploi. Cependant, un quart des jeunes sortis du système scolaire au terme de la scolarité obligatoire demeurent dans des trajectoires professionnelles précaires. Les enfants de milieux sociaux défavorisés sont principalement concernés, mais ils ne sont pas les seuls. Du fait que les filles accèdent davantage que les garçons à l'enseignement supérieur, elles demeurent moins nombreuses qu'eux dans les trajectoires de précarité. Généralement, les diplômés du supérieur s'avèrent être une protection contre la précarité. Le niveau de formation initiale est fortement discriminant, mais moins au niveau de l'employabilité (puisque la période économique est favorable) qu'à ceux de la stabilité, des conditions de travail et des perspectives de carrière. Il apparaît cependant que les jeunes diplômés du secondaire bénéficient de l'insertion la plus stable, notamment grâce à l'importance des diplômes de formation professionnelle à ce niveau (Mérimo, 2002).

Le Luxembourg présente un faible taux de chômage (4 % en 2006) et une création nette d'emplois positive depuis plusieurs années (+ 2,3 % en 2004). Cependant, alors que 18 % des jeunes (moins de 26 ans) sont concernés dans les années 2001-2005, les périodes de chômage tendent à augmenter (20 % sont chômeurs au-delà d'une année) et près de la moitié d'entre eux n'ont pas été scolarisés jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire (neuf années). Cette contradiction apparente entre l'augmentation de la durée du chômage principalement chez les jeunes non ou peu qualifiés et la situation de plein emploi, s'explique par la présence d'une main-d'œuvre non résidente (notamment les frontaliers français, belges et allemands) qui représente 38 % de l'emploi intérieur et les deux tiers des nouveaux emplois créés. La période de transition entre l'école et la vie active s'avère difficile, précaire et instable pour les 20 % des élèves qui sortent du système scolaire (le plus souvent de la scolarité obligatoire) sans aucune qualification professionnelle. Elle les conduit généralement au chômage. Pour ces jeunes mal préparés à la vie active, une deuxième chance leur est proposée en matière de qualification, mais comme les critères demeurent très proches de ceux du système scolaire où ils ont échoué, seuls ceux qui ont eu le moins de difficultés durant leur scolarité en profitent. Certaines mesures en matière de socialisation sont proposées aux plus démunis devant l'emploi, mais elles ne leur permettent généralement pas de les qualifier et donc de les insérer. Certains auteurs (Houssemand,



2007, p. 40-41) suggèrent la création de dispositifs plus ouverts où l'interaction entre socialisation et scolarisation permettrait d'amener la majorité des jeunes à des qualifications sans faire référence aux expériences antérieures, à commencer par leur scolarité.



## 7. Variations des processus d'orientation selon les pays

Dans la plupart des pays industrialisés, l'enjeu de l'orientation revient à choisir une formation selon différents critères : les résultats scolaires, l'architecture du système scolaire, les procédures de répartition des élèves, les attentes personnelles et professionnelles (Guichard & Huteau, 2005). Selon les pays, les questions d'orientation scolaire ne sont pas toujours les mêmes du fait des différences relatives à l'architecture des dispositifs scolaires et des procédures mises en œuvre pour répartir les élèves dans les différentes voies : examens d'entrée ou de dossier, épreuves normalisées portant sur les connaissances, notes et/ou appréciations des enseignants.

### 7.1 Les principaux modèles d'organisation de l'enseignement en Europe

Avant de décrire le fonctionnement des différents systèmes d'orientation (dispositifs, acteurs, pratiques), nous allons présenter succinctement les quatre grands types d'organisation de l'enseignement que l'on retrouve en Europe en nous appuyant sur quelques pays représentatifs (cette partie s'appuie en grande partie sur les données de nos précédents dossiers de synthèse (Meunier, 2004, 2005, 2007)).

En France, en Grande-Bretagne et en Italie, on observe une coupure nette dans l'organisation de l'enseignement obligatoire entre le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire : nous examinerons le cas de la Grande-Bretagne.

En Suisse, en Belgique et aux Pays-Bas il y a seulement une filière générale et une (Belgique et Pays-Bas) ou deux (Suisse) filières professionnelles : nous examinerons le cas de la Suisse.

Dans certains pays comme l'Allemagne ou l'Autriche, il existe plusieurs filières correspondant à des niveaux scolaires différents : nous examinerons le cas de l'Allemagne.

Dans d'autres États, comme les pays scandinaves ou le Portugal, il n'y a pas de coupure entre le primaire et le secondaire puisque tous les élèves d'une classe d'âge suivent une même scolarité dans un même établissement, le plus souvent durant neuf années. Dans ces pays, le redoublement n'existe quasiment pas (il est souvent interdit) et les élèves en difficulté bénéficient d'un suivi individualisé. Nous examinerons les cas de la Finlande et du Danemark.

En Grande-Bretagne, le système scolaire se veut homogène durant la scolarité obligatoire (absence de filières), la spécialisation étant réservée au supérieur dont l'accès se caractérise par la préparation durant les deux dernières années du secondaire à des examens (*Advanced Levels*) où les élèves présentent trois matières de leur choix. L'orientation vers telle ou telle matière s'effectue durant la scolarité obligatoire sous la responsabilité des enseignants, le professeur référant (*tutor*) présentant un rôle de conseiller personnel. À la fin de la scolarité obligatoire (16 ans), les élèves passent le *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) comportant des matières obligatoires et optionnelles, sans compensation en matière de notation des épreuves. Cette première sélection vers l'enseignement supérieur demeure élevée : près de 45 % des élèves n'obtiennent pas la note minimum en mathématiques et près de 40 % en anglais. Ces élèves sont alors orientés vers les formations professionnelles ou technologiques des *colleges of further education*, l'apprentissage ou la vie active. Ceux qui ont réussi le GCSE préparent en deux années les *A Levels* en étant évalués sur au moins trois matières (aucune n'étant obligatoire). Si l'admission dans le supérieur requiert la réussite à ces examens, elle se base également sur le dossier de l'élève et, pour les universités les plus exigeantes, sur d'autres épreuves et des entretiens. Le choix des matières à présenter pour le GCSE apparaît donc crucial pour obtenir les meilleures notes possibles et sélectionner celles qui permettront à l'élève d'entrer à l'université.

Cependant, avec ce système scolaire, près de la moitié des élèves disposent de qualifications insuffisantes à la fin de leur scolarité obligatoire (un sur vingt se présente sans réelle qualification), tandis que l'enseignement professionnel est peu valorisé. Afin de répondre à ces difficultés, la division entre la fin de la scolarité obligatoire (11-16 ans) et la préparation des *A Levels* (16-18 ans) a été remise en question en 2003 avec l'avènement d'une période de formation entre 14 et 19 ans visant à favoriser la professionnalisation. Les matières obligatoires se limitent à l'anglais, aux mathématiques et aux sciences appliquées, les autres comme l'histoire, les langues, l'informatique ou les arts devenant optionnelles. Cette politique a pour effet pervers un désintérêt massif des élèves pour certaines disciplines (langues étrangères notamment) et un engouement pour d'autres (éducation religieuse ou arts) considérées comme plus faciles. Par ailleurs, l'offre scolaire a été diversifiée avec deux réseaux d'établissements (en dehors du système public) gratuits et financés en partie par des fonds privés. Celui des *Specialist schools* concerne 80 % de ces établissements secondaires privés d'enseignement général et propose des dominantes : mathématiques, sciences, langues, technologie, sport, commerce, art, musique, ingénierie. Celui des *Academies* offre également un enseignement avec spécialisation et vise (depuis 2000) à remplacer les établissements publics (souvent vétustes, délabrés et disposant de moyens insuffisants) des centres urbains défavorisés.

En Suisse, près de vingt-six systèmes d'enseignement et de formation coexistent. Ils reposent essentiellement sur la filière académique, allant du gymnase à l'université, et sur la filière professionnelle avec l'apprentissage, la maturité professionnelle et la haute école professionnelle. Ces deux filières du secondaire II, qui se positionnent après l'enseignement obligatoire, obéissent à deux logiques bien différentes. Des normes de passages (notes obtenues, positionnement en fin de scolarité obligatoire) régissent la filière académique. La proportion des élèves pouvant y accéder varie selon les cantons (trois sur dix dans la Suisse romande et urbanisée, un sur dix dans la Suisse allemande et rurale). Il s'agit de la filière d'excellence ouvrant le plus souvent à la culture générale et parfois à cer-

taines écoles professionnelles à plein temps. Les jeunes qui ne souhaitent pas s'engager dans la filière académique et tous ceux qui en sont exclus du fait qu'ils ne sont pas dans les « normes » s'orientent vers la filière professionnelle. Le plus souvent, ils effectuent un apprentissage dans une entreprise sur la base d'un contrat privé entre le maître d'apprentissage et l'apprenti. Le marché de l'apprentissage fluctue en fonction de l'offre et de la demande, ce qui ne permet pas toujours aux jeunes de trouver un apprentissage correspondant à la profession qu'ils espèrent exercer (Amos, 2007, p. 43).

Avec ce système de formation, si les trois quarts des jeunes accèdent directement à une formation certifiante (secondaire II), un quart d'entre eux (en augmentation dans toute la Suisse) se retrouvent dans un processus de transition (orientation, rattrapage, rétention) ou n'effectuent aucune formation. Selon les cantons, un à deux élèves sur six ne sont pas en mesure d'accéder directement au secondaire II après leur scolarité obligatoire. Le passage de la scolarité obligatoire (primaire et secondaire I) à une formation de niveau secondaire II représente une transition d'un niveau d'enseignement à l'autre, mais aussi la première étape de la transition entre l'école et le monde du travail. Il s'agit d'un moment d'orientation et de sélection qui valide le parcours scolaire initial et conditionne en partie celui qui va suivre, même si théoriquement la réversibilité demeure possible. Ce processus d'orientation-sélection s'inscrit dans une durée : il est initié dès que l'école est organisée en filières, options ou niveaux différents, généralement au secondaire I, puis il continue jusqu'à ce que l'orientation soit stabilisée dans une filière du secondaire II ou jusqu'à la fin de toute formation. Cette transition relève à la fois de la fonctionnalité du système de formation et de l'intentionnalité des acteurs sociaux dans la construction de leur parcours de formation (Rastoldo, 2007, p. 55).

La massification du secondaire II favorise une augmentation des diplômés : à Genève, le nombre de jeunes titulaires d'un diplôme du secondaire II est passé de sept à plus de neuf sur dix entre 1980 et 2005 (DRED, 2006). Cependant, les élèves avec un bon niveau scolaire et un projet de formation bien défini ne sont plus les seuls à se présenter dans les filières post-obligatoires. Celles-ci reçoivent les jeunes qui disposent des compétences scolaires attendues pour ce genre de formation, mais aussi ceux qui ont un niveau scolaire limité, pas de projet scolaire ou professionnel, sans réelles motivations, si ce n'est l'idée que cette formation scolaire du secondaire II est nécessaire à leur insertion professionnelle et sociale (Rastoldo, 2007, p. 56-57). Cette massification, autrement dit le passage de formations ciblées à un ordre scolaire généralisé, favorise la poursuite du processus d'orientation-sélection durant les premières années du secondaire II. Cela se traduit par des filières de formation différenciées et inégalement abordables de la part de l'institution et par des stratégies scolaires chez les étudiants visant à chercher la formation la plus exigeante qui leur est accessible et qui peut leur offrir un maximum de réorientations.

Alors que la France a choisi de mettre en place le collège unique et un enseignement professionnel et technologique en filières d'un système scolaire unifié (l'apprentissage ne concernant qu'un nombre limité de jeunes), l'Allemagne a maintenu trois types d'écoles secondaires (*Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*) et a fait dépendre l'enseignement professionnel et technologique de l'apprentissage en entreprise. Cette organisation différente amène en France à des interrogations d'orientation relatives au choix des filières, des options et des établissements (selon leur réputation), tandis qu'en Allemagne, la question porte avant tout sur le type d'établissement puisqu'en dehors du *Gymnasium* qui favorise la poursuite d'études longues, le *Hauptschule* et le *Realschule* relèvent de l'apprentissage.

Si la valeur de la formation professionnelle duale n'est pas fondamentalement remise en question, certains Länder commencent à réformer un système inégalitaire et de moins en moins performant afin de mieux préparer les élèves (suppression ou renforcement des contenus généraux et théoriques dans les formations professionnelles) et de les orienter de manière moins précoce (recul de l'âge de l'orientation dans les trois voies). Nous pouvons constater un décalage entre les dispositifs d'orientation des deux filières professionnelles et leur quasi-absence dans la filière générale et vers les études supérieures.

La Finlande disposait d'un système sélectif, divisé dès la fin de l'école primaire en trois filières (classique, technologique et pré-professionnelle) jusqu'aux années 1970. Elles ont ensuite été unifiées dans un tronc commun d'éducation fondamentale obligatoire pour tous les élèves de 7 à 16 ans avec un « socle commun » primaire-collège à l'intention de tous les élèves. Si les programmes sont toujours de la responsabilité de l'État, la décentralisation a permis de déléguer aux municipalités la plupart de ses prérogatives en matière d'éducation. En 1985, les groupes de niveau sont supprimés et la possibilité d'une continuation scolaire après l'éducation fondamentale est garantie à tous les élèves. Les municipalités se voient accorder le droit de définir des orientations locales afin de compléter le programme national et peuvent distribuer les subventions de l'État (57 %) comme elles l'entendent, ce qui est officialisé en 1998 dans le *Basic education act*. Cette loi impose à chaque établissement de procéder à des évaluations régulières (fonctionnement et résultats) et de les rendre publiques.

Au Danemark, l'enseignement obligatoire relève de la *folkeskole*. Il s'agit de l'école municipale de base qui dispense les neuf années de l'enseignement obligatoire correspondant au primaire et au premier cycle du secondaire général, avec une classe pré-primaire et une dixième année facultatives.

En Europe, les systèmes scolaires et d'orientation des pays scandinaves semblent plus performants et plus justes que les autres. Le niveau scolaire moyen des élèves de 15 ans en Finlande et en Suède est supérieur à celui des collégiens français et l'écart entre les élèves les meilleurs et les moins bons y est moins important. Les écarts sociaux sont davantage marqués en Allemagne et en Autriche (où il existe des filières précoces) qu'en Suède (où le premier cycle secondaire est indifférencié). Avec une dépense globale d'éducation comparable à celle de la France (7 % du PIB), les taux d'encadrement des enseignants et des conseillers d'orientation sont plus importants en Finlande (absence de « vie scolaire » et des corps d'inspection, limitation de l'administration centrale, décentralisation plus poussée), ce qui laisse supposer que les moyens sont distribués de manière plus efficiente. Les performances

des élèves sont également bien meilleures, comme le révèlent les comparaisons internationales. Ainsi, dans l'enquête PISA 2000, les élèves Finlandais sont classés 1<sup>er</sup> sur 43 pays dans le domaine de la lecture, 3<sup>ème</sup> en sciences et 4<sup>ème</sup> en mathématiques, puis 1<sup>er</sup> dans ces trois matières en 2003 (2<sup>ème</sup> concernant la résolution de problèmes). Les différences entre les genres et l'impact des disparités sociales sur les performances des élèves (après l'Islande) sont moins fortes en Finlande que dans les autres pays : le quart des élèves les plus défavorisés se trouve en mathématiques au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE, tandis que la proportion des élèves les plus faibles dans cette matière est de 6 % contre 21 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les différences entre les établissements sont également les moins marquées (après l'Islande). Les élèves affichent une forte confiance en eux, dans leur potentiel d'apprentissage et dans leurs compétences et sont moins anxieux en mathématiques que les autres élèves des pays de l'OCDE. Par ailleurs, les écarts relatifs à l'orientation sont plus faibles en Angleterre qu'en France (du fait de l'importance accordée aux résultats scolaires).

## 7.2 Les dispositifs d'orientation en Europe et en Amérique du Nord

Il existe de nombreux dispositifs d'orientation en Europe. Cependant, depuis quelques années, les structures spécialisées agissant sans relation avec les établissements (surtout présentes dans les anciens pays d'Europe de l'Est (Bulgarie, Slovaquie) ainsi que les modèles d'orientation où les enseignants organisaient directement les pratiques d'information et d'orientation (souvent dans les pays d'Europe du Nord comme le Danemark) cèdent la place à des partenariats entre professionnels de l'orientation et établissements/enseignants. Ces derniers concernent la plupart des pays d'Europe de l'Ouest (Grande-Bretagne, France, Belgique, Italie, Allemagne, Portugal, etc.). Nous examinerons plus particulièrement ceux de la Grande-Bretagne, de l'Allemagne, de l'Italie, de l'Espagne, du Danemark, de la Suède et de la Finlande.

Nous présenterons par ailleurs deux dispositifs extra-européens : celui des Etats-Unis, avec un système qui vise à limiter le décrochage et à favoriser une meilleure réussite des élèves pour les amener à accéder aux universités et si possibles les meilleures (mais de nombreux élèves sont laissés au bord de la route), et celui de l'approche orientante du Canada (Québec), qui relève de l'éducation à l'orientation.

Nous expliciterons plus en détail ce dernier modèle d'orientation du fait de son influence depuis quelques années auprès des instances européennes. Issu du concept américain de « *career education* » (Hoyt, 1975, 1984) et instauré officiellement dans le système éducatif québécois en 2000, il commence à être expérimenté dans plusieurs pays de l'Union européenne (Italie, Espagne, France). Il considère que l'ensemble de la scolarité, dès le primaire et à l'intérieur de chaque discipline doit concourir à l'orientation et que la réussite scolaire des élèves est liée à leur motivation en rapport avec l'insertion professionnelle. Il a été diffusé en France depuis 2003 dans l'académie de Montpellier (Ferré, 2005) qui a accueilli en 2007 un projet européen Leonardo monté par la région de Taranto en Italie en relation avec la Catalogne en Espagne.

En Grande-Bretagne, des cours d'éducation à l'orientation (*career education and guidance*) sont obligatoires pour les établissements recevant des fonds publics à partir de 1997 pour les lycées et 2004 pour les collèges. Bien que la Loi sur l'éducation de 1997 stipule que tous les établissements publics du secondaire doivent proposer une aide au choix d'un métier pour les élèves de 11 à 19 ans et leur faciliter l'accès aux services d'information sur les carrières (une documentation actualisée sur l'orientation scolaire et les choix professionnels à partir de 16 ans doit être présente dans les bibliothèques de chaque établissement), elle ne précise, ni les contenus des programmes des cours d'éducation à l'orientation, ni le temps qui doit leur être consacré.

Jusqu'en 2000, l'orientation relevait également de soixante-six *Careers Services*, agences spécialisées (privatisées entre 1991 et 1995, à l'exception de celles de l'Irlande du Nord) placées sous la responsabilité des autorités éducatives locales. Les dispositifs d'orientation concernaient principalement la dernière année de la scolarité obligatoire et les deux années préparant aux examens d'entrée dans le supérieur. Les missions de ces agences vont se diversifier à partir de 1998 suite à la demande du gouvernement de répondre aux besoins des jeunes en difficulté durant la période de transition entre l'école et le monde du travail.

Si ce système s'est imposé en Angleterre, ce n'est pas le cas en Irlande du Nord qui a maintenu celui des *Careers Service* ou du Pays de Galles qui a conservé l'appellation « *Careers Wales* », afin d'éviter la distinction entre jeunes et adultes et en préférant concentrer leur action sur l'information relative aux carrières. En Angleterre, malgré les dispositifs d'information et de soutien et l'éventuelle complémentarité entre les enseignants et les professionnels des *Connexions Services*, il apparaît que le « choix » et donc la responsabilité de l'orientation repose principalement sur l'élève.

En Allemagne, les décisions relatives à l'orientation sont le plus souvent émises par la Conférence permanente des ministres de l'éducation des *Länders* (KMK). L'orientation dans le cadre du système d'apprentissage dual (l'école et l'entreprise étant associée) est du ressort des établissements scolaires (des professeurs d'orientation ayant reçu une formation sont rémunérés à cette fin dans les « écoles intégrées », ce qui n'est pas le cas dans les autres établissements du secondaire où ils jouent alors un rôle d'intermédiaires) ; de l'Agence fédérale pour l'emploi (*Bundesagentur für Arbeit* qui dispose de 181 centres d'information sur la vie professionnelle avec des conseillers d'orientation formés sur trois ans) et de différents acteurs locaux (entreprises qui préparent les jeunes au passage vers la vie professionnelle). Les entreprises et plus généralement les organisations contribuent régulièrement aux pratiques d'orientation en partenariat avec les établissements et les enseignants.

L'orientation est initiée dès la fin des quatre années de primaire (10-11 ans) puis lors des différentes transitions des trois principales formes d'enseignement secondaire : *hauptschule* (formation professionnelle courte concernant près

de 22 % des élèves) ; *realschule* (formation professionnelle longue vers les métiers du tertiaire (24 % des élèves)) ; *gymnasium* : (secondaire général menant au bac (34 % des élèves)). Dans certains Länders les plus récents, les trois filières sont concurrencées par la *Gesamtschule* (école intégrée) qui permet de retarder l'orientation vers l'une des trois voies pendant deux années et reçoit autour de 18 % des élèves. L'Agence fédérale pour l'emploi propose une année préparatoire d'orientation pour les jeunes qui ont des difficultés à trouver une place de formation dans une entreprise. Les parents et leurs enfants disposent d'une certaine « liberté » de choix plus importante dans les *Länder* du nord que ceux du sud où l'avis de l'établissement demeure prépondérant. Cependant, l'origine sociale et culturelle (ethnique) est déterminante dans les « choix » qui relèvent avant tout d'une reproduction sociale. Les changements de filières sont possibles, mais généralement d'un établissement de niveau plus élevé à un autre de niveau moindre. L'orientation après le baccalauréat n'est généralement pas la priorité des établissements secondaires : l'Agence fédérale pour l'emploi et les universités fournissent néanmoins une information et aident les futurs étudiants à s'orienter dans les études supérieures (Rott & Wickel, 1996).

En Italie, la décentralisation a favorisé une disparité en matière d'orientation scolaire et professionnelle selon les régions et les provinces. Celles-ci disposent en effet d'une autonomie accrue dans les secteurs de l'éducation et de la formation, considérant l'orientation comme une mesure transversale. Selon la directive nationale 487/97, l'orientation fait partie intégrante du processus d'éducation et de formation depuis l'enseignement préscolaire. Les écoles doivent organiser avec des partenaires externes des actions spécifiques lors du passage entre les cycles successifs et vers le supérieur. Les « Nouvelles obligations scolaires et de formation professionnelle » de 1999 visent à intégrer les systèmes d'éducation et de formation professionnelle. Les objectifs de l'information et de l'orientation consistent à aider les jeunes dans leurs parcours, à choisir leur formation dans l'école secondaire supérieure, dans la formation professionnelle ou l'apprentissage. À l'instar des universités, les établissements scolaires peuvent mettre en place des conventions avec d'autres acteurs dans le cadre de l'autonomie, de nouvelles activités d'orientation, acquérir des « laboratoires » d'orientation dans le cadre de « réseaux d'écoles ».

Les ministères concernés (Éducation et Emploi) se limitent à la définition de lignes directrices (programmes nationaux), de normes nationales (concernant les prestations de services et les compétences du personnel), et éventuellement d'un soutien au développement (par des projets cadres et des actions d'assistance technique). Les régions se présentent comme des instances de programmation, de financement et de contrôle, sans véritablement assurer de gestion directe. C'est donc de manière hétérogène que des activités d'orientation sont développées selon les régions, pouvant entraîner des conflits de compétences entre les différents acteurs concernés. Les organisations patronales (Confindustria, Unioncamere, CNA) jouent un rôle de plus en plus important pour favoriser les relations entre les écoles et les entreprises, tandis que les syndicats organisent des missions d'information et de conseil avec des interventions dans les établissements scolaires.

En Espagne, la régionalisation et la décentralisation favorisent une diversification des politiques scolaires relatives à l'orientation, chacune des 17 communautés autonomes finançant et organisant ses propres dispositifs. Néanmoins, la Loi organique d'orientation générale du système éducatif (LOGSE) de 1990 considère que l'orientation est un droit pour chaque élève et qu'elle implique de mettre en place des services spécialisés dans les établissements scolaires. Il existe donc des services d'aide à l'orientation dans l'ensemble du système éducatif général et professionnel (ainsi que des équipes spécialisées dans l'orientation des élèves handicapés). Des centres d'orientation ont été instaurés dans les universités (suite à un accord avec l'Institut national de l'emploi) pour d'une part, aider les étudiants à trouver un stage ou un emploi, et d'autre part permettre aux entreprises de présélectionner leurs futurs employés.

Au Danemark, les conseillers d'orientation assurent non seulement un service aux élèves, mais également auprès des enseignants en tant que consultants. Le dispositif d'orientation est financé par l'État et les collectivités territoriales, mais l'échelon régional et local reste privilégié. Un Conseil national pour l'orientation éducative et professionnelle réunissant 23 délégués des ministères de l'éducation et de l'emploi, en partenariat avec 14 comités régionaux, est chargé d'émettre des recommandations et de produire et diffuser de l'information sur l'orientation. Chaque établissement scolaire a l'obligation d'établir un plan d'orientation collectif et individualisé. Les municipalités ont l'obligation de contacter au moins deux fois par an les jeunes de moins de 20 ans qui ont abandonné l'école sans qualification pour établir avec eux une nouvelle orientation scolaire et/ou professionnelle. Pour les encourager, ces jeunes bénéficient d'un revenu minimum garanti (entre 16 et 19 ans) dans la mesure où ils acceptent de construire un projet professionnel avec le service d'orientation.

En Suède, la Direction nationale des établissements scolaires (*Skolverket*) et l'Administration nationale du travail (AMV) offrent des activités d'information et d'orientation, mais du fait de la forte décentralisation des administrations, les services d'information et d'orientation dépendent et sont organisés par les collectivités locales et plus particulièrement par l'administration de l'éducation locale qui est responsable devant le gouvernement. Les collectivités locales ont en charge l'éducation scolaire obligatoire, post-obligatoire (second cycle du secondaire) et celle des adultes, et doivent pallier aux besoins des établissements en matière de conseillers d'orientation et leur octroyer les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs nationaux. Les syndicats et la fédération des employeurs qui sont réunis dans un groupe consultatif pour le marché de l'emploi ont une influence manifeste sur l'orientation et l'enseignement professionnels dans leur conception et leurs améliorations, ainsi que dans la production d'une documentation relative à l'orientation à destination des enseignants et des élèves. Les collectivités ont l'obligation de proposer une activité ou un enseignement professionnel aux jeunes qui n'ont pas de qualification complète, ont abandonné ou n'ont pas accédé au second cycle du secondaire, et cela jusqu'à leur 20 ans.

En Finlande, l'orientation scolaire et professionnelle dépend des ministères de l'éducation et du travail. Le premier informe et conseille les élèves et les étudiants en matière d'orientation scolaire, le second ceux qui veulent

s'orienter vers la vie active ou effectuer des formations professionnalisantes. L'orientation scolaire préoccupe peu les organisations représentatives des employeurs et les syndicats qui sont plus intéressées par l'orientation professionnelle. Le Centre pour la mobilité internationale (CIMO) créé en 1991 dépend du ministère de l'Éducation et a pour mission d'informer et d'orienter les étudiants qui veulent effectuer une partie de leur formation à l'étranger. Si depuis 2002 l'administration centrale travaille sur la mise en cohérence nationale des bases politiques de l'orientation (Loi de 1998, mise en application en 1999), la gestion du système éducatif (notamment en matière d'orientation) demeure décentralisée et son financement dépend des revenus des collectivités. Celles du Nord et des régions agricoles sont assez souvent défavorisées, qu'il s'agisse de l'orientation scolaire ou professionnelle. Les disparités selon les municipalités se retrouvent dans le nombre d'élèves par conseiller : entre 200 et 700.

Aux États-Unis, le développement des pratiques d'aide à l'orientation, relevant des domaines de l'animation, de la formation et du conseil, vise à limiter le décrochage et à favoriser une meilleure réussite des élèves (Guichard & Huteau, 2001, p. 116). Les activités de conseils scolaires ou universitaires consistent notamment à fournir des renseignements sur les caractéristiques des différents établissements d'enseignement supérieur et à s'assurer que les étudiants ont choisi les bonnes options ou ont suffisamment d'unités pour obtenir leur diplôme. Elles se focalisent principalement sur les progrès de l'élève dans le secondaire en vue de l'accès à l'université, visent l'amélioration de l'idée qu'il se fait de lui-même s'il présente des problèmes cognitifs, de capacité ou de comportement (Trusty, 1996). Cependant, elles demeurent peu efficaces, chaque conseiller ayant pour charge 500 à 1 000 élèves selon les établissements.

L'évaluation des élèves par le *Scholastic Aptitude Test* (SAT), le *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), mais aussi d'autres tests commerciaux basés sur les standards, détermine les orientations de l'enseignement secondaire et donc les moyens d'accès au supérieur. Le SAT et le NAEP ont été les deux principaux outils d'évaluation/orientation des élèves, mais le sens donné à leur utilisation a varié au cours de l'histoire. Le SAT (Goastellec, 2003) est un test national passé par les lycéens visant à classer les étudiants potentiels par université. Son histoire est liée à celle des universités américaines et tout particulièrement à l'attribution des bourses des universités de l'*Ivy League*. Le NAEP (Mullis & Jenkins, 1990), connu actuellement sous le nom de *Nation's Report Card*, vise à évaluer les compétences de base des élèves dans les principales disciplines : anglais, mathématiques, sciences, histoire-géographie. Il concerne tous les États, permet de comparer les compétences et de donner des informations sur la façon dont elles s'améliorent au cours du temps. Ces tests commerciaux favorisent l'orientation des élèves dans des parcours différenciés, notamment en leur permettant de changer de classe ou d'école. Ils peuvent varier selon les États et les Districts qui conservent une relative autonomie en matière de politique éducative. Les enseignants préparent assidûment leurs élèves à réussir ces tests qui servent également à classer les écoles selon les taux de réussite (Meunier, 2008).

Dans la plupart des universités américaines, les étudiants bénéficient de deux types de service dont les activités sont coordonnées. Dans les *Counseling Centers*, la demande s'exprime sous la forme d'une difficulté personnelle ou familiale, tandis que les *Success Centers* répondent à une demande d'aide pour faire face à des difficultés d'apprentissage ou à des choix d'orientation. Les étudiants des universités d'élite (*Ivy leagues*) – pouvant être comparées aux Grandes écoles en France et aux universités impériales au Japon (Murdoch, 2002) – bénéficient des meilleurs services d'orientation : guides comparant et classifiant les universités, conseillers d'orientation privés, expérience de leurs parents, développement de l'étudiant visant l'aider à faire face la vie en internat, séminaires, activités internes et externes au programme, vie associative, etc. (Ratcliff, 1995). Cette approche en termes de développement de différentes options est le plus souvent inexistante dans les autres universités. Les élèves du secondaire qui ne s'orientent pas vers l'université, notamment ceux qui vont expérimenter les établissements d'enseignement professionnel pour adultes, n'en bénéficient pas non plus et ne sont généralement pas formés à l'orientation active. Avec l'intégration du conseil professionnel dans les établissements d'enseignement, l'objectif initial d'information des élèves sur les options professionnelles est le plus souvent remplacé par des activités de conseil scolaire et souvent psychologique. Le lien entre scolarité et avenir professionnel n'est alors pas maintenu, ce qui implique des « ambitions mal dirigées » (Schneider & Stevenson, 1999) chez les jeunes, c'est-à-dire des objectifs scolaires et professionnels ambitieux dépourvus du projet éducatif nécessaire à sa réalisation.

Dans la province du Québec au Canada, la réforme éducative de 2000 considère l'orientation comme l'un des cinq domaines généraux de l'éducation (MEQ, 2002). Elle officialise l'approche orientante qui remplace l'éducation au choix de carrière. Elle a été développée à partir des années 1990 par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec puis par l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle.

*« Une approche orientante est en fait une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école » (MEQ, 2002, p. 18).*

L'approche orientante considère que les bases requises à la préparation d'un projet de vie doivent être acquises dès le primaire, ce qui implique d'attribuer à l'école une vocation d'orientation pour permettre aux jeunes d'apprendre à planifier leur vie personnelle et professionnelle durant leur scolarité. Contrairement à l'éducation au choix de carrière, l'approche orientante se veut multidimensionnelle (développements professionnel, social et citoyen), participative (concertation des acteurs scolaires, professionnels et familiaux) et réflexive (mobilisation de l'élève autour d'un projet, intégration des perspectives professionnelles dans les disciplines, activités parascolaires). Elle vise le

développement de l'élève « dans toutes les dimensions de sa personne en l'invitant à s'engager activement dans sa démarche d'apprentissage et d'orientation et ce, grâce aux multiples expériences vécues lors de l'application du principe d'infusion (intégration de notions relatives à la carrière et au développement de carrière dans toutes les activités scolaires et parascolaires) et du principe de collaboration (engagement concerté de tous les partenaires éducatifs dans la formation et l'orientation des élèves) » (Gingras, 2007).

Suite à la réforme éducative de 2000, les services d'orientation scolaire et professionnelle du Québec ont pour objectif d'amener tous les acteurs scolaires à accompagner les élèves à se découvrir et à les aider à construire un projet de vie afin de faciliter leur future insertion socioprofessionnelle.

Ces services sont intégrés aux écoles et agissent dans quatre domaines : la vie scolaire (développement de l'autonomie, des relations sociales, du sens des responsabilités et de la dimension morale de l'élève) ; le soutien scolaire (assurer à l'élève les meilleures conditions d'apprentissage) ; la promotion et la prévention (offrir à l'élève un environnement favorable à des habitudes de vie et à des compétences qui vont l'influencer positivement) ; l'orientation scolaire et professionnelle.

Dans cette perspective, l'école doit permettre à chaque élève de développer et de valoriser ses compétences tout en comprenant les relations entre ses apprentissages scolaires et le monde du travail. Il s'agit à la fois d'intégrer les perspectives professionnelles dans les matières enseignées, de promouvoir la concertation des acteurs de l'école, du monde du travail et des familles, de motiver chaque élève afin qu'il puisse se mobiliser dans le cadre d'un projet vocationnel. « L'approche orientante consiste essentiellement à faire se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles » (Pelletier, 2004, p. 81).

Un projet personnel d'orientation a été mis en place dans les curricula à partir de 2003 pour les collégiens et 2007 pour les lycéens : chaque élève est amené à réaliser une démarche exploratoire d'orientation axée sur l'expérimentation concrète et à se situer par rapport à elle. Il peut utiliser le *Répertoire PPO* conçu à cet effet (résultant d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation, du loisir et du sport et l'université de Laval). Durant l'année scolaire, près de 100 heures sont consacrées au PPO et, à cette fin, les élèves disposent d'un local spécifiquement aménagé.

### 7.3 Les professionnels de l'orientation

Dans une partie des pays européens (Angleterre, Belgique néerlandophone, Grèce, Italie, Luxembourg, Portugal), l'exercice d'activités de conseiller en orientation peut s'effectuer sans réelle qualification professionnelle (quelques heures de formation sur le tas), alors qu'il est subordonné à l'obtention de titres et/ou d'un permis d'exercice délivré par une autorité, comme le *National Board for Certified Counselors* aux États-Unis (Sultana, 2004, p. 61). Devant cette absence de formation, les praticiens de l'orientation se reposent souvent sur des produits d'aide à l'orientation (logiciels, tests, méthodologie) dont l'efficacité est peu ou pas attestée.

En France, le développement d'un secteur privé d'aide à l'orientation dans le champ de l'information, du *coaching* des jeunes et dans les services proposés sur Internet est encouragé par l'État. Les institutions comme l'Agence nationale pour l'emploi ou les Programmes départementaux d'insertion vont alors proposer des actions d'aide à l'orientation et à l'insertion en définissant un cahier des charges et en lançant un appel d'offre, puis ce sont des organismes privés de formation qui y répondent, la meilleure offre au meilleur coût étant recherchée. Cependant, les personnels formateurs polyvalents qui y sont employés se présentent souvent sans formation spécifique en orientation et s'avèrent peu exigeants quant à leur rémunération.

Cette évolution des services d'orientation, visant à l'efficacité tout en diminuant les coûts, est déjà bien présente dans certains pays, comme l'Angleterre et la Belgique néerlandophone (Guichard & Huteau, 2005). En effet, si la tendance au développement continu de l'information (Internet, centres à guichet unique ou autres centres d'information) vise à préparer les élèves à prendre eux-mêmes les décisions d'orientation les concernant, elle semble cependant insuffisante à les former pour effectuer des choix complexes à partir d'options toujours plus nombreuses dans un marché de l'emploi évolutif et incertain.

En Angleterre, depuis 1997, une formation initiale a été mise en place pour les coordinateurs (*careers coordinators*) afin de remplacer la formation continue à destination des enseignants volontaires (*careers education teachers*), mais il apparaît que les pratiques enseignantes, déjà fortement diversifiées, au-delà de l'activité purement pédagogique, n'aient pas sensiblement été modifiées (Andrews & al., 2004 ; Bowes & al., 2005). Des partenariats entre des agences extérieures spécialisées dans l'information et l'orientation et les établissements scolaires ont été organisés pour soutenir le travail des enseignants en matière d'orientation. Il favorise une certaine indépendance entre le conseil à l'orientation et l'institution éducative, évitant de centrer le premier uniquement sur l'éducation et en l'ouvrant sur le marché du travail.

En Espagne, l'orientation fait partie des formations initiale et continue des enseignants et a été intégrée dans les concours de recrutement. Les conseillers en orientation qui accompagnent les élèves dans chaque établissement ont une formation de niveau bac+5 en psychologie et/ou en sciences de l'éducation.

Au Danemark, si chaque enseignant doit être en mesure de conseiller les élèves et leurs parents dans l'orientation scolaire et professionnelle, chaque établissement dispose d'un spécialiste de ce domaine (formation effectuée par un enseignant) qui dispose d'une décharge sur son temps de service et peut alors répondre aux questions des élèves et des parents, conseiller ses collègues et avoir des relations suivies avec les institutions de formation et le monde professionnel.



En Suède, il y a près de 5 000 conseillers d'orientation (2 000 dans le système éducatif, 3 000 dans les agences pour l'emploi) dont une partie a effectué une formation universitaire diplômante (sociologie, psychologie, stages pratiques) pendant trois années. Les autres (généralement des enseignants) ont été formés sur le tas avec des formations accélérées, et ont parfois suivi des cours de perfectionnement à l'Institut de formation des orienteurs.

En Finlande, contrairement aux conseillers d'orientation du ministère du Travail, ceux de l'Éducation ne sont généralement pas psychologues, mais ils suivent une formation continue obligatoire prise en charge par les communes (la maîtrise des STIC est requise) (Kivinen & Nurmi, 2007).

Au Canada (Québec), afin de former les enseignants, des recherches-actions ont été mises en place – notamment à l'initiative de l'université de Sherbrooke – en formations initiale et continue afin de favoriser les collaborations entre les différents acteurs : scolaires, universitaires, familiaux et communautaires.

## 7.4 Les pratiques de l'orientation

Selon les pays et plus largement les régions (régionalisation et/ou décentralisation), les pratiques relevant de l'orientation sont multiples et diffèrent selon qu'il s'agisse de conseils et donc une approche psychologique (en récession ou généralement complétée par un apprentissage), d'éducation à l'orientation (approche pédagogique) ou d'expérimentation (approche réflexive). Il demeure difficile de caractériser chaque pays par des approches spécifiques du fait de leur diversité : nous allons simplement en présenter les principales à partir de quelques pratiques observées dans différents pays (concernant la partie européenne, les données ont été principalement tirées des publications du CEDEFOP (2004, 2006a, 2006b).

Certaines approches que l'on retrouve au Danemark, en Allemagne en Autriche ou au Canada (Québec) consistent plus spécifiquement à amener les élèves à constituer des dossiers dans lesquels ils vont consigner leurs connaissances et leurs expériences tout au long de leur scolarité afin de mieux gérer leur apprentissage en matière d'orientation et être en mesure de le mobiliser par rapport à leur projet professionnel. Les cas du Danemark et du Québec seront examinés.

D'autres approches sont davantage ciblées sur des cours à l'orientation avec une participation conjointe des enseignants et des conseillers d'orientation (Suède, Finlande). Certaines relèvent de la décision des enseignants et de leur capacité à faire intervenir des partenaires extérieurs (Italie, Espagne). D'autres consistent à répartir – avec plus ou moins de succès – les rôles entre des prestataires extérieurs de l'orientation et les enseignants (Angleterre). Certaines se basent sur les relations entre l'école et le monde du travail (Allemagne). D'autres, enfin, se focalisent plus directement sur les processus de transition (Suisse).

Des expérimentations relatives à l'orientation sont par ailleurs régulièrement développées dans différents pays sur des groupes spécifiques, tout en adaptant et/ou en repensant les attributions des conseillers d'orientation. Pour illustrer ces propos, nous présenterons cinq projets qui ont été effectués aux États-Unis.

Au Danemark, tous les élèves de l'enseignement professionnel sont amenés à construire un projet pédagogique personnalisé dans lequel ils vont effectuer des choix relatifs aux filières, mais aussi aux méthodes et aux possibilités d'apprentissage. Ils vont consigner leurs acquis et préciser leurs objectifs dans un « livret éducatif » constitué avec l'aide d'un conseiller et visé par leurs parents. Des conférences obligatoires sur l'orientation ont lieu en 6<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> année (une fois par an) et en 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années (deux fois par an). Des visites et des stages sont organisés dans des établissements de formation et des entreprises en 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> année (une à deux semaines). Des modules spécialisés sont également mis en place. L'une des matières obligatoires (à partir de la 7<sup>ème</sup> année) est la sensibilisation aux parcours d'études, aux métiers et aux marchés de l'emploi (localement, nationalement et internationalement) dans sa relation avec la définition progressive d'un projet personnel et professionnel.

À partir de la 6<sup>e</sup> année, un carnet de bord éducatif, établi et régulièrement actualisé par l'élève, avec la coopération de ses parents et du conseiller d'éducation, lui permet de montrer quels sont ses intérêts et ses objectifs afin de faire émerger un projet de formation. Cela lui permet de choisir sa seconde langue (6<sup>e</sup> année), ses options (7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années) et de préparer l'étape d'orientation après la *folkeskole*. En 9<sup>e</sup> année, chaque élève doit élaborer son plan d'éducation afin de préciser ses objectifs de formation à venir et comment les atteindre. Il est actualisé en 10<sup>e</sup> année.

Les lycéens doivent suivre 20 cours sur l'orientation scolaire et professionnelle, l'entretien et les méthodes de travail, les perspectives d'emploi, et peuvent également bénéficier d'entretiens personnalisés. Par ailleurs, jusqu'à 19 ans, les communes danoises ont l'obligation de proposer aux jeunes sortis de la scolarisation et sans emploi une nouvelle orientation scolaire et/ou professionnelle deux fois par an.

Au Canada (Québec), durant l'enseignement primaire, des spécialistes de l'orientation professionnelle commencent à intervenir avec l'objectif de faire comprendre aux élèves l'utilité de ce qu'ils apprennent et la raison pour laquelle ils doivent effectuer leur scolarité (approche orientante). La participation active des parents et des communautés est encouragée, ainsi que la collaboration entre enseignants et personnels de l'orientation. Il s'agit de favoriser le développement identitaire de l'élève en l'amenant à mieux se connaître, à percevoir clairement ses champs d'intérêt et ses aptitudes pour stimuler sa confiance en soi. À cette fin, dès la fin du primaire, le plan individualisé de formation – qui reste confidentiel – permet à chaque élève d'obtenir des informations sur l'école, le monde du travail et d'établir des projections dans ce dernier. Ce « portfolio » dispose d'une version électronique qui accompagne l'élève durant toute sa scolarité. Dans le secondaire, l'élève est soutenu dans son parcours scolaire et son orientation professionnelle par des mises en situation et des stages en milieu professionnel. Il est suivi individuellement par un

conseiller en information et orientation scolaires et professionnelles (Dupont, 2002). Les enseignants établissent quant à eux des relations entre les apprentissages disciplinaires et le monde du travail en invitant des professionnels ou en organisant des visites dans les entreprises ou les établissements de formation. Les enseignants sont amenés à accompagner les élèves en structurant leur démarche, à animer cette construction au niveau de la classe et à servir de médiateurs avec les partenaires scolaires et communautaires. Ils doivent pour cela privilégier les situations d'apprentissage personnelles, expérientielles et intégratives (Dupont & al., 2007).

Il semblerait que l'approche orientante soit bénéfique aux élèves, notamment en termes de connaissance de soi, d'estime personnelle, de motivation, de connaissance du monde du travail et du système scolaire et d'évolution des perspectives de carrière. Elle limiterait également les abandons scolaires, favoriserait l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales, la maturation des représentations de leur avenir professionnel et leur sensibilité aux valeurs entrepreneuriales et aux responsabilités requises (GPSAO & al., 2004). Cependant, si cette approche favorise le développement de compétences chez les élèves et les partenaires éducatifs, les collaborations scolaires semblent encore difficiles à mettre en œuvre car les moments de concertation demeurent insuffisants, les élèves ne sont pas assez impliqués dans l'organisation du programme, les praticiens souffrent d'un manque d'informations et les outils d'évaluation ne sont pas assez diversifiés. Si nous considérons plus spécifiquement le projet personnel d'orientation (un premier bilan a été effectué auprès des élèves de 3<sup>ème</sup> secondaire (4<sup>ème</sup> en France)), selon les intervenants, il amènerait les élèves à s'intéresser à leur avenir socioprofessionnel et à prendre conscience qu'il dépend d'eux, à rendre les disciplines scolaires plus significatives tout en leur permettant de s'investir dans une démarche d'orientation en respectant leur propre rythme. Selon les élèves, il leur a permis de mieux se connaître, d'être plus autonomes et persévérants, de découvrir de nouveaux métiers, de choisir leur voie et d'approfondir leurs connaissances en informatique (Gingras, 2007).

En Suède, les conseillers d'orientation interviennent dans l'enseignement obligatoire et post-obligatoire en dispensant des cours à des moments charnières de la scolarisation : ils portent notamment sur le passage dans la classe supérieure ou sur le changement d'école, et éventuellement sur les transformations dans le monde du travail, la capacité à la prise de décision. Ces cours sont relayés par les enseignants, notamment en sciences sociales, qui vont dispenser des enseignements sur le système éducatif, le marché de l'emploi, les changements dans les métiers. Les conseillers proposent aux élèves de 9<sup>ème</sup> année un entretien personnel qui peut être renouvelé et aux élèves plus jeunes des séances de discussion, mais également des stages de travail.

Dans l'enseignement obligatoire, les conseillers doivent informer et guider les élèves sur les prochaines étapes de leur parcours éducatif ou de formation professionnelle tout en apportant leur soutien aux personnels scolaires dans leurs activités d'orientation scolaire et professionnelle. Ils participent donc à un travail collectif pour donner les moyens aux élèves de décider eux-mêmes de leur avenir (comprendre la société qui les entoure, connaître les possibilités d'éducation permanente). Cela implique d'établir dans le cadre de la scolarisation des contacts avec le monde du travail (établissements, organisations ou entreprises), celui de la vie culturelle et associative, tout en luttant contre la discrimination sexuelle et/ou culturelle dans le choix éducatif ou professionnel.

Dans l'enseignement post-obligatoire, il s'agit de rendre les élèves autonomes afin qu'ils puissent se connaître, planifier leur formation, s'orienter, analyser les options et déterminer leurs conséquences, s'informer sur les conditions de travail dans leur spécialité et sur les possibilités de formation/stage en Suède et à l'étranger, appréhender le changement et comprendre le besoin de se former tout au long de leur vie active. Ainsi, les conseillers interviennent auprès des jeunes principalement au moment où ces derniers doivent faire des choix (15-16 ans), tandis que leur présence dans les établissements tend à limiter leur indépendance par leur participation aux processus de sélection. Leur rôle consiste à transmettre des informations en prenant en considération la perception des élèves afin de filtrer les premières.

En Finlande, des cours d'orientation (38 heures annuelles) sont organisés durant les trois dernières années de l'éducation fondamentale et la dernière année du lycée. Chaque établissement du secondaire dispose – en principe – d'un conseiller d'orientation et chaque élève a l'obligation de le rencontrer deux fois par an. Le conseiller a pour tâche de l'aider à développer un sens de la responsabilité par rapport à la construction de son cursus, les élèves bénéficient d'une certaine autonomie dans l'organisation de leur cursus. S'il y a peu d'entretiens personnels durant la scolarité, Internet est couramment utilisé dans l'information à l'orientation (des services d'orientation publics et privés y sont présents avec des tests d'auto-évaluation) et servent également à mettre en place et maintenir des contacts entre élèves et conseillers. Durant les trois dernières années de l'éducation fondamentale, les élèves sont mis en contact avec le monde du travail (une à deux semaines par an durant les deux dernières années). Les lycéens généraux ne bénéficient plus de cette obligation alors qu'elle a été sensiblement augmentée pour les lycéens techniques (au moins 20 semaines par an).

En Italie, certains enseignants exercent dans leurs écoles des « fonctions objectif » particulières en relation avec des activités, comme des modules d'orientation, des actions de remotivation pour les études, de soutien au choix lors de la transition d'un cycle scolaire au suivant, des experts externes pouvant intervenir. Ces enseignants sont désignés chaque année selon les projets spécifiques qui nécessitent une formation spécifique souvent organisée par les universités. L'autonomie dont dispose les écoles leur permet de mettre en place des actions spécifiques sur le passage entre les cycles, les choix des filières, l'enseignement supérieur avec la coopération d'acteurs externes (services publics, sociétés de conseil, centres de formation professionnelle). Elles peuvent organiser des formations sur les différents métiers, des parcours d'orientation, des visites ou des stages dans les entreprises.

En Espagne, dans le primaire, l'orientation incombe totalement aux enseignants. Dans le secondaire, des départements d'orientation ont été généralisés afin d'aider les enseignants et de conseiller les élèves. Durant toute la pé-

riode du second degré, les élèves bénéficient d'une trentaine d'heures obligatoires relatives à l'information sur les métiers.

En Grande-Bretagne, selon les établissements, l'orientation peut être intégrée ou non dans les programmes, occuper une place plus ou moins importante, être accompagnée ou non de stages de découverte dans les entreprises ou les administrations (*Work experience*). Ainsi, si neuf établissements sur dix proposent des cours d'éducation à l'orientation, ces derniers demeurent peu intégrés dans les curricula. Un réseau national d'agences pour la jeunesse (*Connexions service national unit*), remplaçant les *Careers Service*, a été organisé en 2001. L'OFSTED est chargé de son évaluation, tandis que l'administration publique contrôle son financement. Il s'adresse à tous les jeunes de 13 à 19 ans et vise à répondre à leurs besoins, principalement par le biais des nouvelles technologies et de l'auto-information. Il présente la particularité de proposer un entretien individuel avec les jeunes en situation de risque et de mettre à disposition un conseiller personnel (*career personal adviser*) pour chaque jeune en difficulté afin de l'aider dans ses choix au-delà même de l'école : famille, logement, santé, addictions, emploi, aides financières, ... Cette relation privilégiée a pour ambition d'aborder les problèmes des jeunes (d'autres services spécifiques existent pour les adultes) de manière pragmatique et d'effectuer des rapprochements avec les établissements, les enseignants continuant à assurer un travail d'information dans les écoles.

Depuis que les *Careers Service* ont été remplacés par le *Connexions service national unit* en 2001, il a été constaté une baisse de 10 à 14 % des jeunes sortis du système sans activité (Hugues, 2005). Cependant, l'intégration de l'orientation scolaire et professionnelle dans ces prestations généralistes tend à diluer les compétences professionnelles des acteurs de l'orientation du fait de l'élargissement de leurs attributions (Hoggart & al., 2004). Les réponses fournies par les services de renseignements à distance demeurent superficielles et impersonnelles (Starling, 2005), tandis que les rôles entre le *career personal adviser* de Connexions et le *career coordinator* de l'école ne sont pas clairement définis (DFES, 2005 ; McGowan, 2006 ; Smith & al., 2005). Les cours d'éducation à l'orientation – comme discipline ou approche transversale – pourraient être davantage intégrés au curriculum (Moon & al., 2004 ; Smith & al., 2005) avec l'organisation d'un programme commun (*Personal learning and thinking skills*) incluant les compétences relatives à la prise de décision.

En Allemagne, durant les deux dernières années du secondaire, deux heures d'enseignement sur l'orientation sont dispensées de manière transversale, les enseignants s'appuyant sur la documentation mise à disposition par l'Agence fédérale pour l'emploi et ses antennes locales. Ces dernières organisent dans les classes des écoles des réunions d'information et d'orientation, tandis que les élèves peuvent également solliciter auprès d'elles un entretien. Leurs conseils et services sont gratuits, font l'objet d'un contrôle interne et sont directement financés par les employeurs et les employés. Des stages pratiques d'orientation d'une à deux semaines peuvent être organisés par les entreprises locales et dépendent avant tout de la qualité des relations qu'elles entretiennent avec les établissements scolaires. Ainsi, les « visites d'exploration des entreprises » durant deux à trois semaines permettent aux élèves de bénéficier d'une connaissance concrète du monde professionnel. Les prestations des entreprises sont soumises à un code de bonne conduite mais ne sont pas contrôlées (Rott, 1998).

En Suisse, l'accès au secondaire II relève davantage de la sélection à partir de normes que de l'orientation relevant d'un choix personnel. C'est notamment le cas dans la filière professionnelle, mais aussi dans l'enseignement académique où les normes d'accès limitent le choix des élèves les moins bien classés. Trouver sa place dans une formation certifiante après l'école obligatoire se présente comme la première épreuve, d'autant plus que les élèves sont jeunes, d'origine étrangère, de sexe féminin, issus de milieux sociaux défavorisés, disposant de compétences scolaires moindres et n'ayant pas obtenu un certificat de fin de scolarité (Meyer, 2004 ; Perriard, 2004).

Le processus de transition intervient sur une longue période, de l'orientation au début du secondaire I jusqu'à la stabilisation de l'insertion dans le monde du travail. Les solutions transitoires permettent aux élèves d'améliorer leurs connaissances scolaires, de s'initier au monde professionnel ou d'acquérir un surplus de capital scolaire pour mieux se positionner.

La transition (également appelée « 10<sup>ème</sup> degré ») entre le secondaire I (scolarité obligatoire) et le secondaire II (certification) peut durer une à deux années, parfois plus. Elle relève à la fois d'un prolongement de la scolarité obligatoire et d'une préparation à la vie professionnelle, puisqu'elle permet à 95 % des élèves d'accéder à une formation certifiante, principalement professionnelle (Amos, 2007, p. 51-52). Qu'il soit question de préapprentissage, de stage ou de solutions « transitoires », elle permet à un jeune sur cinq d'accéder à une formation de manière indirecte.

Les solutions « transitoires » sont accompagnées de mesures pédagogiques visant à la fois à amener les jeunes à combler leurs lacunes scolaires, à leur donner un espace sécurisé où les erreurs ne portent pas à conséquence et où ils peuvent s'orienter professionnellement à leur rythme (Galley & Meyer, 1999).

La logique de l'institution scolaire serait d'amener la quasi-totalité des jeunes à une certification du secondaire II en évitant un décrochage préjudiciable à la fois pour les individus et le système. Cela impliquerait de repenser l'orientation en filières à l'entrée du secondaire I et la question du redoublement, les offres de transition lors du passage au secondaire II et le *coaching* individuel des jeunes à risque (Behrens, 2007).

Aux Etats-Unis, quelques initiatives, récemment développées – en dehors de l'idée de « l'université pour tous » (Rosembaum, 2001) – visent à repenser les attributions des conseillers d'orientation (le plus souvent pensées en termes de conseils psychologiques). Elles sont souvent intégrées et/ou disséminées dans le programme d'enseignement, reposent sur la participation et la motivation des élèves en se basant sur des groupes d'apprentissages réduits en nombre, offrent plusieurs options et modalités/possibilités de réussite et permettent une réflexion en matière de cursus scolaire et professionnel sur la base d'une expérience concrète.

Une initiative nationale pour la formation des conseillers scolaires a été mise en place pour les amener à rompre avec les pratiques psychologiques et le conseil individuel afin qu'ils s'impliquent davantage dans les performances de leur établissement. Ainsi, si un groupe d'élève (notamment ceux de milieux sociaux ou culturels défavorisés) présente des résultats insuffisants, le conseiller devra identifier le problème et trouver des solutions en travaillant conjointement avec les enseignants (Grubb, 2002, p. 21).

Dans certains établissements d'enseignement professionnel, des « communautés d'apprentissage » sont organisées : ce sont différents cours suivis de manière simultanée par les élèves, les activités de conseil étant intégrées dans le programme d'enseignement : d'un côté, cours de présentation du marché du travail et des options professionnelles dispensé par le conseiller scolaire et de l'autre, cours classique d'introduction à une profession organisé par les enseignants. Ces « communautés d'apprentissage » peuvent cibler des publics spécifiques (Goldschmidt & Ousey, 2006), comme les étudiants latinos (programme Puente), les jeunes mères défavorisées en recherche d'emploi ou les adultes âgés qui reprennent des études (programme PACE).

Le programme Puente vise à soutenir les élèves latinos à terminer le cycle du secondaire et à accéder aux universités publiques de Californie (Gandara & al., 1998 ; Grubb & al., 2002). Les élèves participent à des cours spéciaux d'anglais (en 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> années du secondaire) qui portent sur des textes leur permettant de mieux connaître l'histoire et la culture hispanique, avec une attention particulière relative à l'écriture. Le travail des conseillers consiste alors à diagnostiquer les problèmes scolaires et à trouver avec les enseignants les moyens de les surmonter, conseiller les élèves sur la préparation aux tests de compétences, les conditions d'accès à l'université, les aides financières, les amener à développer une capacité de planification, organiser des visites dans les universités pour les élèves et leurs parents (afin de limiter les contraintes des seconds à l'égard des premiers et notamment les filles).

Les « programmes de l'école à l'emploi » (ou « nouvel enseignement professionnel », « enseignement par les professions ») des établissements secondaires intègrent des contenus professionnels (au sens large) dans les programmes d'enseignement sous forme de filières. Les élèves doivent alors choisir une dominante à orientation professionnelle (*career cluster*), ce qui nécessite de leur proposer une information sur les options puisque le choix d'une filière ou d'une dominante se présente déjà comme une décision d'orientation professionnelle. Ces programmes permettent aux élèves d'apprendre de manière différente et complémentaire selon les acteurs impliqués dans l'enseignement, ce qui élargit leurs possibilités d'apprentissage en termes de contenu et d'information sur les options professionnelles auxquelles ils peuvent prétendre (Ryken, 2001).

Le projet « *First things first* » a pour objectif de soutenir les familles des élèves du secondaire : les enseignants, les administrateurs et un personnel spécialisé travaillent avec les parents et les tuteurs (*family advocate*) d'une quinzaine d'élèves durant toute leur scolarité. Les *family advocate* reçoivent une formation initiale directement par le personnel du projet et par des participants expérimentés d'autres districts scolaires et peuvent bénéficier d'une formation continue assurée par des employés locaux (conseillers d'orientation, travailleurs sociaux, médiateurs familiaux). Les *family advocate* rencontrent hebdomadairement chaque élève, mensuellement ses parents et bi annuellement parents et enfants afin d'examiner sa progression scolaire, prendre des décisions le concernant, comme le faire suivre par des services spécialisés de soutien. Elles remplacent donc de fait les conseillers d'orientation tout en assumant des activités plus diverses et nombreuses (Grubb, 2002, p. 20-21).

Ainsi, au lieu de suivre systématiquement la voie de « l'université pour tous », ces projets et programmes initiés dans différents États étasuniens proposent d'autres alternatives aux élèves en matière de conseil et d'orientation en les mettant directement en contact avec le monde du travail, en leur donnant la possibilité d'envisager différentes options scolaires et professionnelles et en les aidant à planifier leur avenir. Cependant, ces projets ne sont pas encore bien acceptés par les établissements secondaires qui continuent, pour la plupart, à privilégier l'orientation vers l'université.

De ces différences d'organisation des procédures et des services d'orientation nous pouvons constater que si le conseil en orientation perdure encore dans quelques pays, l'éducation à l'orientation est en train de se généraliser dans la majorité d'entre eux. Le modèle québécois d'approche orientante a été décliné dans différents pays européens et vient renforcer cette homogénéisation en matière d'objectifs, mais avec des finalités différentes selon les contextes historiques, socioculturels et économique de chaque pays.

## 8. Conclusion : vers de nouvelles modalités d'orientation ?

En France, la démocratisation du primaire puis du secondaire a contribué au passage d'un système d'enseignement séparé en deux cursus responsable des inégalités sociales (Baudelot & Establet, 1971) à un système unique dont la sélection serait plus « méritocratique » qu'économique (Merle, 2002). La démocratisation de l'accès au baccalauréat et au supérieur a conduit à une élévation du niveau général de formation, mais la diversité des filières, séries et options a favorisé des inégalités sociales d'accès aux différents cursus, notamment avec la filière technologique (BTS, IUT) et les CPGE donnant accès aux « écoles ».

La distinction entre les grandes écoles et l'université est une originalité française. Dans de nombreux pays, il existe des formations professionnelles courtes dans le supérieur en dehors des universités, tandis que les formations les plus prestigieuses sont dispensées par les universités alors qu'elles le sont par les grandes écoles en France, ces dernières recevant les meilleurs élèves et les moyens les plus importants. Le libre accès à l'université est également une singularité française puisque dans la plupart des autres pays, la sélection dans la plus grande partie des filières s'effectue au niveau de l'établissement selon sa capacité d'accueil et parfois en fonction de critères nationaux.

En France, en distinguant l'enfant de l'élève, il semblerait que les instituteurs arrivent mieux que les enseignants du secondaire à préserver l'égalité des enfants face aux inégalités des élèves. Cette voie est privilégiée dans certains pays, notamment scandinaves. Il existe toujours un domaine d'activité dans lequel un élève peut se réaliser, ce qui lui permet d'être valorisé et de ne pas se sentir exclu. Cette dimension éthique, au-delà de l'instruction et de la compétition, permettrait de reconnaître chaque élève dans sa singularité et de le traiter de manière égalitaire, quelles que soient ses performances scolaires, ce qui impliquerait de remplacer le principe d'égalité méritocratique des chances par celui de l'égalité individuelle des chances (Dubet, 2004).

Cependant, les inégalités sociales à niveau scolaire donné perdurent par le « jeu » des orientations différentes. Une distinction basée sur des choix inégaux contribue alors à légitimer en partie les inégalités sociales. Ainsi, si les élèves de milieux sociaux défavorisés – à résultats scolaires équivalents – ont des aspirations scolaires ou professionnelles moindres que les autres, c'est parce qu'ils sont scolarisés dans des établissements typés socialement. Aux inégalités de réussite viennent s'ajouter des inégalités de « choix », conduisant – à résultats scolaires équivalents – les élèves d'origine sociale défavorisée à « choisir » (ou plus exactement à « être orientés » vers) les filières, les séries et les options les moins rentables.

Dans certains cursus, comme la médecine, le processus de sélection se base avant tout sur les mathématiques et les sciences dures, alors que la logique de formation professionnelle nécessiterait plus de diversité, basée sur l'apport des sciences humaines et de la psychologie. Cette ouverture à des qualités autres qu'académiques (travail en équipe, montage de projet, prise d'initiative, confiance en soi, ...) impliquerait des dispositifs pédagogiques nouveaux qui relèveraient de l'interdisciplinarité et de contacts réguliers avec le monde du travail. Dans d'autres filières, nous constatons que les apprentis considèrent positivement cette dernière relation : ils se sentent davantage responsables, prêts à affronter la vie réelle, souvent plus matures que les autres élèves du même âge qui restent dans l'enceinte de l'école (Moreau, 2005).

Le système scolaire français a développé par ailleurs l'originalité d'une formation professionnelle dispensée essentiellement dans les établissements scolaires (cela concerne quatre jeunes sur cinq). Dans les autres pays, cette formation professionnelle est effectuée dans les entreprises, mais varie selon l'âge. Aux États-Unis et au Japon, elle commence vers 18 ans après une formation initiale longue. En Allemagne, elle a lieu à la sortie du primaire pour une partie des élèves ou après le premier cycle du secondaire pour les autres, tout en étant organisée et prise en charge conjointement par les entreprises et le système scolaire.

En France, les lycéens et les étudiants sont de plus en plus nombreux à rechercher des « petits boulots » pour se construire une expérience professionnelle et pas uniquement pour des raisons financières. Ils y cherchent des éléments qu'ils ne trouvent pas dans leur vie scolaire ordinaire afin de se confronter à des opportunités leur donnant la possibilité de se construire une place dans le monde réel, de bénéficier ainsi d'expériences formatives (création d'un groupe de musique, volontariat international, activités artistiques, ...) qui les préparent à leur vie professionnelle à venir (Baillon, 1994). Faut-il encourager le développement de ces formations informelles sur la vie réelle à côté de la forme scolaire ou faudrait-il ouvrir cette dernière à des savoirs professionnels, sociaux et culturels ? Devant l'élargissement des connaissances et des compétences sociales, les curricula et le découpage disciplinaire des savoirs doivent-ils encore exister dans l'enseignement obligatoire ? Les systèmes scolaires qui ont répondu par la négative présentent des résultats supérieurs à ceux de la France tout en ayant réduit les inégalités (Dubet, 2004, p. 62-63).

Actuellement, toute sortie du système scolaire français est quasi-définitive et les parcours atypiques ne sont guère tolérés. Pourtant, nous avons vu dans d'autres pays comme la Suisse, le Canada ou les pays scandinaves que les réorientations sont possibles, les élèves socialement éloignés de la culture scolaire peuvent partir et revenir à l'école après avoir « goûté » à quelques expériences professionnelles, tandis que les étudiants âgés et ceux qui ont déjà travaillé y sont bien plus nombreux. Cependant, si les pays scandinaves ont réduit les inégalités sociales à l'école, c'est d'une part parce qu'ils disposent d'un système scolaire moins différencié que dans les autres pays, et d'autre part parce qu'il y a eu une volonté de réduire les inégalités dans leur société de manière plus générale (Erikson & Jonsson, 2000). En donnant plus de souplesse aux parcours scolaires, qu'ils soient rapides ou lents, il semble néanmoins que cet assouplissement contribuerait à réduire les inégalités.

Comment éviter que les modalités d'orientation soient moins tributaires des critères académiques, moins irréversibles et moins dramatiques ? Comment amener un nombre de jeunes de plus en plus important à ne plus considérer l'obtention d'une bonne orientation comme l'objectif essentiel de la scolarisation ? Comment passer d'une logique de classement actuelle (où des jeunes inégaux socialement accèdent à des emplois inégaux économiquement) à une logique de choix entre des emplois diversifiés ? Comment éviter que la hiérarchisation des emplois ne soit plus uniquement tributaire de critères scolaires ? Est-il possible de concevoir une orientation qui intègre les qualités et les préférences individuelles ?

William Julius Wilson préconise la mise en place d'une politique d'*affirmative opportunity* où il s'agit de prendre en considération les différences entre les élèves à partir de leur histoire singulière et de leur projet personnel. Au lieu d'effectuer une discrimination positive sur l'ensemble d'un établissement, d'une classe ou de groupes ethniques, elle pourrait concerner chaque individu porteur de handicaps et d'inégalités socioculturelles (Wilson, 1999). C'est donc au niveau individuel qu'un projet de formation et de vie pourrait être défini selon le désir, la volonté et les capacités de chacun. À partir du choix de l'élève exprimé, non plus dans le cadre du conseil en orientation, mais d'une éducation en orientation (de type « approche orientante »), le système éducatif serait alors davantage en mesure de répondre spécifiquement à ses besoins en lui offrant les soutiens pédagogiques et économiques visant à compenser les inégalités dont il est l'objet (Sen, 2000).

Dans la plupart des pays, la compétence au choix et à l'orientation figure maintenant dans le socle commun à maîtriser durant la scolarité obligatoire. Cette éducation à l'orientation a pour objectif de permettre à chaque élève d'effectuer des choix et de pouvoir s'orienter dans les « marchés » scolaires et professionnels tout au long de sa vie. Elle vise à accompagner le changement de carrière, la mobilité géographique et le retour à la formation à partir de compétences qui permettent à l'individu d'analyser une situation, de mobiliser des ressources et de prendre des décisions.

Cependant, les dispositifs de formation concernant l'éducation à l'orientation ainsi que les ressources qui sont effectivement mobilisées à cette fin varient selon les pays et parfois les régions. Nous avons montré que les finalités des pratiques éducatives en orientation devaient faire face et répondre autant que possible aux problèmes soulevés par les crises contemporaines et de l'école et du monde du travail. Au niveau de l'école, nous avons dégagé et analysé trois apories fondamentales : le renforcement des inégalités sociales, les « effets de contexte » et les perceptions des acteurs. Au niveau du monde du travail, nous avons focalisé notre attention principalement sur l'insertion post-scolaire en examinant les décalages entre niveau de formation et insertion professionnelle. En partant du contexte français, nous avons élargi notre vision nationale en présentant différents dispositifs d'orientation tout en soulignant leur variation selon les contextes de différents pays.

L'examen de ces systèmes d'orientation nous conduit à penser qu'accepter des cursus de formation qui ne soient pas linéaires, le droit à la rupture et au changement dans un système éducatif lisible pour tous visant à intégrer et non pas à exclure, permettrait de réduire les inégalités tout en rendant plus performant le système éducatif. Cette orientation semble maintenant admise en France : « ... il importe que l'orientation ne soit pas trop précoce ni trop définitive, par exemple en facilitant les changements de parcours pendant la scolarité ; il faut aussi que le diplôme initial ne pèse pas trop lourdement sur l'avenir. La formation tout au long de la vie peut y contribuer, à condition que les moins qualifiés accèdent davantage aux dispositifs de formation continue : elle ne doit pas bénéficier seulement à ceux qui ont le mieux réussi dans la formation initiale » (HCE, 2008)

Cependant, il semblerait que le modèle individualiste de l'orientation puisse conduire à certains effets pervers devant la plénitude de sa réalisation. En effet, en aidant un jeune à déterminer ce qu'il veut être et à le devenir, le « bien commun » ou plus simplement l'« humanité » de chacun pourrait être écarté. La question centrale de l'éducation à l'orientation pourrait alors être : comment permettre à chaque individu de se réaliser pleinement dans le cadre d'une perspective humaniste ? Le cas échéant, l'enfermement identitaire de l'individu pourrait le conduire à rejeter ou à détruire ce qu'il perçoit comme un obstacle à sa pleine réalisation.

Il serait donc profitable et pour l'individu et pour la société d'intégrer dans l'éducation à l'orientation une dimension morale de nature humaniste sans exclure pour autant les formes identitaires particulières (Guichard & Huteau, 2001).

## 9. Bibliographie

- Adangnikou N. & Paul J.-J. (2004). « Efficience de l'enseignement supérieur dans la production des élites : le cas des classes préparatoires aux grandes écoles ». *Cahiers de l'IREDU*, n°67.
- Adangnikou N., Duru-Bellat M. & Kieffer A. (2003). Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs. In : G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF, p. 252-278.
- Agulhon Catherine (2003). « Diplômes-expériences : complémentarité ou concurrence. Le cas de l'hôtellerie ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 32, n°1, p. 53-73.
- Ainley John (2006). « Developing interdependence : an analysis of individual and school influences on a social outcome of schooling ». *Educational Psychology*, vol. 26, n°2, p. 209-227.
- Albouy Valérie & Wanecq Thomas (2003). « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles ». *Économie et statistique*, n°361, p. 27-52.
- Allen Jim & Van der Velden Rolf (2001). « Educational mismatches versus skills mismatches : effect on wages, job satisfaction and on-the-job search ». *Oxford Economic Papers*, vol. 53, n°3, p. 4-34.
- Allen Jim & Van der Velden Rolf (2007). "Transitions From Higher Education To Work". In: Teichler Ulrich (dir.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Amos Jacques (2007). Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE. In Matthis Behrens (dir.). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), p. 43-54.
- Ananian Sévane, Bonnaud Alice, Lambertyn Aurélie & Vercambre Marie-Noël (2005). « Les disparités d'orientation au lycée ». *Éducation et Formations*, n° 72.
- Andreani Francis & Lartigues Pierre (2006). *L'orientation des élèves. Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris : Armand Colin, 223 p.
- Andrews David & Barnes Anthony (2004). *Leading and Managing Careers Work in Schools: the Changing Role of the Careers Co-ordinator*. Cambridge : Careers Research and Advisory Centre (CRAC).
- Archbald Douglas A. (2004). « School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study ». *Sociology of education*, vol. 77, n° 4, p. 283-310.
- Arliaud Michel & Eckert Henri (dir.) (2002). *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*. Paris : La Dispute, 282 p.
- Arnesen Clara Åse (2000). « Higher Education and Graduate Employment in Norway ». *European Journal of Education*, vol 35, n°2, p. 221-228.
- Arrighi Jean-Jacques & Brochier Damien (2005). « 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut ». *Bref*, n° 217, mars.
- Aventur François & Möbus Martine (dir.) (1990). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe : un visa pour l'avenir*. 2 vol. Paris : Magnard Vuibert Multimedia, 550 p.
- Azevedo, J. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo : una mirada crítica sobre las transiciones. In A. Marchesi & C. Hernández Gil (dir.), *El fracaso escolar : una perspectiva internacional*. Madrid : Alianza Ensayo.
- Bacconnier Brigitte, Marguerite Hélène & Geoffroy Géraldine (2008). *Carte scolaire et aménagement des territoires*, Dossier d'actualité de la VST, n° 32, janvier. Lyon : INRP (consultable à l'adresse : [http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/32\\_janvier2008.htm](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/32_janvier2008.htm)).
- Bachmann Karin (2007). Typologie de jeunes en transition et facteurs de réussite pour accéder à la formation professionnelle. In Matthis Behrens (dir.). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), p. 63-70.
- Ballion Robert (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Éditions Stock.
- Baillon Robert (1994). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette, 189 p.
- Bajomi Ivan, Berenyi Eszter, Eross Gabor & Imre Anna (2006). « Positions, logiques d'action et inégalités entre les écoles d'un arrondissement de Budapest ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 39-50.
- Ball Stephen J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The middles classes and social advantages*. London : Routledge.
- Barou Jacques (2004). « Extension des stratégies de contournement ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 139, p. 143-148.
- Barrère Anne (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Barrie A. Irvin & Beatriz Malik (dir.) 2005. Critical reflections on career education and guidance : promoting social justice within a global economy. RoutledgeFalmer, 202p.
- Barroso Joao & Viseu Sofia (2006). « De la régulation par l'offre scolaire à la régulation par la demande : Le cas de Lisbonne ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 51-61.
- Barthon Catherine & Monfroy Brigitte (2004). « Privé, public et ségrégation scolaire ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 139, p. 97-106.

- Barthon Catherine & Monfroy Brigitte (2006). « Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : L'exemple de la ville de Lille ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 29-38.
- Beaud Stéphane (2002). *80 % au Bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Beaudelot C. & Establet R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Beaudelot Christian & Leclercq François (2005). *Les effets de l'éducation*. Rapport pour le PIREF, Paris : La Documentation française.
- Becker G. (1964). *Human capital*. New York : Columbia university press.
- Bédoué Catherine (2005). Peut-on parler de relation formation-emploi au sein des emplois non qualifiés ? In Giret Jean-François, Lopez Alberto & Rose José (dir.) (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 348-365.
- Benhaïm Jeanne (2003). Les politiques en faveur de l'éducation à l'orientation en collège et lycée général et technologique. *Note d'information*, n° 03.18, ministère de l'Éducation nationale.
- Behrens Matthis (dir.) (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 76 p.
- Berthelot Jean-Michel (1989). « Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 18, n°1, p. 3-22.
- Berthelot Jean-Michel (1993). *École, orientation, société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Biémar Sandrine, Philippe Marie-Christelle & Romainville Marc (2003). « L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n°1, p. 31-51.
- Binet Alfred (1908). Préface. *L'Année psychologique*, n°8. Paris : Masson.
- Blanchard Serge, Sontag Jean-Claude (2004). « L'évolution des services, des pratiques et des finalités de l'orientation professionnelle et scolaire en France ». *Formation et territoire*, juillet, n° 9, p. 27-44
- Blasko Zsuzsa (2002). "Key Skills: the graduate perspective", *CHERI Higher Education Digest*, Spring, vol. 42.
- Blenkinsop Sarah, McCrone Tamaris, Wade Pauline & Morris Marian (2006). *How Do Young People Make Choices at Ages 14 and 16?* (Report by the National Foundation For Educational Research - NFER). Department for education and skills (DfES).
- Bloss T. & Erlich V. (2000). « Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question ». *Revue française de sociologie*, vol. 41, n°4, p. 747-775.
- Boltanski Luc & Chiapello Eve (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonnal Liliane, Boumahdi Rachid, Favard Pascal & Mendes-Clément Sylvie (2005). Quelle relation formation-emploi pour les jeunes de niveau CAP-BEP ? Une comparaison entre les sortants d'apprentissage et de lycée professionnel. In : Jean-François Giret, Alberto Lopez & José Rose (dir.). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 126-141.
- Bonvin Jean-Michel & Farvaque Nicolas (2007). « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques ». *Formation emploi*, n°98, p. 9-22.
- Borghans Lex & Groot Loek (2000). "The route from educational to occupational segregation ; a comparison of school leavers from higher education in 11 countries", *Transitions in Youth Workshop*, Antwerp.
- Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à adolescence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 23, n°3, p. 291-311.
- Boudon Raymond, Cuin Charles-Henri & Massot Alain (2000). *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Paris : L'Harmattan.
- Boumard Patrick & Mialaret Gaston (1997). *Le conseil de classe*. Paris : PUF, 152 p.
- Bourdieu Pierre (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Boutinet Jean-Pierre (1999). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF
- Boutinet Jean-Pierre (2001). « L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, p. 71-84.
- Bowes Lindsey, Smith Denise & Morgan Sandra (2005). *Reviewing the evidence base for careers work in schools*. Derby : Centre for guidance studies (CeGS), University of Derby.
- Bradly Denise (2007). *The 2007 Revision of the Career/Technical Education Portion of the Secondary School Taxonomy (NCES 2008-030)*. National Center for Education Statistics (NCES), Institute of Education Sciences (IES), n° 2008-030.
- Brdar Ingrid, Rijavec Majda & Loncaric Darko (2006). « Goal orientations, coping with school failure and school achievement ». *European journal of psychology of education*, vol. XXI, n°1, p. 53-70.
- Breen Richard (dir.) (2004). *Social Mobility in Europe*. Oxford : Oxford University Press.
- Breen R. & Jonsson J.O. (2005). « Inequality of opportunity in comparative perspective : recent research on educational attainment and social mobility ». *Annual review of sociology*, n°31.



- Brennan John, Johnston Brenda, Little Brenda, Shah Tarla & Woodley Alan (2001). *The Employment of UK Graduates: Comparisons with Europe and Japan*, London : Open University. HEFCE Report 01/38.
- Bressoux Pascal (1994). « Les recherches sur les effets-école et les effets-maître ». *Revue française de pédagogie*, n°108, p. 91-137.
- Bressoux P. & Pansu P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Brinbaum Yaël & Kieffer Annick (2005). « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance ». *Éducation et Formations*, n° 72, p. 53-75.
- Broccoli S., Ben Ayed C., Mathey-Pierre C. & Trancart D. (2006). « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves ». *Éducation et formations*, n°74.
- Brochier Damien (dir.) (2002). *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*. Paris : Editions Economica, 179 p.
- Brophy J.E. & Good T.L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M.C. Wittrock (dir.). *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan, p. 328-375.
- Brucy Guy & Troger Vincent (2000). « Un Siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 9-21.
- Brucy Guy & Ropé Françoise (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Paris : Éditions de l'Atelier.
- Büchel Felix & al. (2003). *Overeducation in Europe*. Cheltenham : E. Elgar.
- Buchmann C. & Dalton B. (2002). « Interpersonal influences and education aspirations in 12 countries : the importance of institutional context ». *Sociology of Education*, n°75, p. 99-122.
- Buechtemann, Schupp. J. & Soloff D. (1993). « Roads to work : school-to-work transition patterns in Germany and the United States ». *Industrial relations journal*. Vol. 24, n°4, p. 97-111.
- Buisson-Fenet Hélène (2005). « Des professions et leurs doutes : Procédures d'orientation et décisions de réorientation scolaire en fin de seconde ». *Sociétés contemporaines*, vol. 3-4, n° 59-60, p. 121-139.
- Bulle Nathalie (1996). « Simulation des choix de filières scolaires : application à l'orientation des élèves dans le second cycle du secondaire depuis le début du siècle en France ». *Revue française de sociologie*, vol. XXXVII, n°4, p. 567-604.
- Bursik Krisanne & Martin Timothy A. (2006). « Ego development and adolescent academic achievement ». *Journal of research on adolescence*, vol. 16, n°1, p. 1-18.
- Cadet Jean-Paul, Diederichs-Diop Laurence, Fournié Dominique et al. (2005). « Aides-éducateurs : à l'issue du dispositif emploi-jeunes, que reste-t-il des activités ? Que sont devenus les jeunes ? » *Relief*, n°10, juillet, Céreq.
- Cahuzac René, Riquier Raymond & Thierry Jacques (2007). *Le module de découverte professionnelle (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale - IGEN)*. Paris : La Documentation française.
- Caille Jean-Paul (2005). « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde ». *Éducation et Formations*, n° 72.
- Caille Jean-Paul, Lemaire Sylvie & Vrolant Marie-Claude (2002). « Filles et garçons face à l'orientation », *Note d'information*, avril, n° 02.12, p. 1-6.
- Calicchio Virginie & Mabilon-Bonfils Béatrice (2004). *Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoir dans l'institution scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Cart Benoit & Toutin Marie-Hélène (2005). Les sortants des filières professionnelles ne niveau bac : un exemple de non-correspondance entre formations et emplois. In Jean-François Giret, Alberto Lopez & José Rose (dir.). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 97-110.
- Casal, J., Garcia, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). « Changes in forms of transition in contexts of international capitalism ». *Revista de sociología*, n° 79, p. 195-223.
- Casella Philippe (1999). « La Mobilisation par l'administration d'un "monde professionnel de la formation ». In : Les Chantiers de la formation permanente (1945-1971), *Sociétés contemporaines*, n° 35, p. 95-115.
- Cavestro William, Durieux Christine & Monchatre Sylvie (dir.) (2007). *Travail et reconnaissance des compétences*. Paris : Economica, Collection « Connaissance de la gestion », 250 p.
- CEDEFOP, Winterton J. & al. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences*. Cedefop Reference series, n°3048. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- CEDEFOP, Coles M. & Oates T. (2004). *European reference levels and zones of mutual trust. Study by QCA*. Cedefop panorama series, n°109. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- CEDEFOP & Le Mouillour I. (2006). *Approches européennes des systèmes (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP. Évaluation de l'applicabilité des systèmes d'unités capitalisables existants à un système européen (de transfert) d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels (système ECVET)*. Dossier series, n°15. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- CEDEFOP & Sellin Burkart (2001). *European structures of qualifications levels*. 3 vol. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

- Cercle Vinci (2006). *Comment faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés issus de l'enseignement supérieur ?* (Rapport au Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche). Paris : La Documentation française.
- CEREQ (2000). Emplois-jeunes, quelle professionnalisation ? *Formation Emploi*, avril-juin, n° 70, p. 1-90.
- CEREQ (2001). Trente ans d'analyses des relations entre travail, emploi et formation, *Formation Emploi*, Numéro spécial, octobre-décembre, n° 76, 251 p.
- CEREQ (2002). *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*. Collection « Enquête génération 98 », Marseille : Céreq, 75 p.
- CEREQ (2003) ; « De l'enseignement supérieur à l'emploi : les trois premières années de vie active de la génération 98 ». *NEF*, juin.
- CEREQ (2004). « Génération 2001. S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade ». *Bref*, n°214.
- CEREQ (2005). « De la thèse à l'emploi ». *Bref*, n°220.
- CEREQ (2005). *Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*. Marseille : Céreq, 88 p.
- CEREQ (2006). « Les sept premières années de vie active de la « génération 98 ». Entre insertion et début de carrière ». *Bref*, n° 234, octobre, 9 p.
- CEREQ (2007). *Quand la carrière commence... Les sept premières années de vie active de la Génération 98*. Marseille : Céreq, 116 p.
- CEREQ (2003). *Éducation et redistribution*. Paris : La Documentation française.
- Channouf A. (2004). *Les influences inconscientes. De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : A. Colin.
- Charlot Bernard (1990). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot Bernard (1994). *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Chatel Elisabeth (2006). « Qu'est-ce qu'une éducation de « qualité » ? Réflexion à partir de l'évaluation comparée de deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires ». *Éducation et sociétés*, vol.18, n°2, p. 125-140.
- Chazal Sébastien, Guimond Serge (2003). « La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons » *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n°4, p. 595-616.
- Chevaillier Thierry (2005). « L'orientation scolaire et professionnelle en Angleterre ». *Revue Internationale d'Éducation - Sévres*, n° 38.
- Chirache Sylvère, Sauvageot Claude, Ait-Kaci Ahmed & Waelbroeck-Rocha Elisabeth (2006). *Prospective emploi-formation 2015 : une nouvelle approche*. (Rapport de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance - DEPP). Paris : Ministère de l'Éducation nationale, n° 175.
- Chrysochoou X., Picard M. & Pronine M. (1998). « Explication de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève ». *Psychologie et éducation*, n°32, p. 43-59.
- Cibois Philippe (1996). « Le choix de l'option latin au collège ». *Éducation et formations*, n°48, p. 39-52.
- Combaz G. (1999). « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège ». *Revue française de pédagogie*, n°128, p. 73-88.
- Commission du débat national sur l'avenir de l'École (2004). *Les Français et leur École: le miroir du débat*. Paris : Dunod, 575 p.
- Commission européenne (2007). *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 245 p.
- Conseil supérieur de l'Éducation/Québec (2002). *Au collégial: l'orientation au cœur de la réussite*. Avis du Conseil supérieur de l'Éducation au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, avril, 124 p.
- Convert Bernard (2003). « Des hiérarchies maintenues : Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 149, p. 61-73.
- Coulon Alain (1997). *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Coupié Thomas, Épiphane Dominique & Fournier Christine (1997). « Insertion professionnelle et début de carrière. Les inégalités entre hommes et femmes résistent-elles au diplômes ? ». *Bref*, CEREQ, n°135.
- Coupié Thomas, Giret Jean-François & Lopez Alberto (2005). Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance mal assurée. In Jean-François Giret, Alberto Lopez & José Rose (dir.) (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 79-96.
- Cousin O. (1993). « L'effet établissement. Construction d'une problématique ». *Revue française de sociologie*, n°34, p. 395-419.
- Cuisinier Jean-François, McCarthy John, Lovén Anders & Sénécat Jacques (2004). *L'orientation en Europe : des approches différentes pour une question commune*. Paris : Direction de l'enseignement scolaire (DESCO), 41 p.
- Cuney Florence, Perret Cathy & Roux Valérie (2003). D'une région à l'autre, la mobilité des jeunes en début de vie active. *Bref*, n° 198, juin, 4 p.

- Cytermann Jean-Richard (2002). « Parcours dans l'enseignement secondaire et territoires ». *Éducation & Formations*, n° 62, p. 5-105.
- Danner Magali & Galodé Gilles (2005). « L'orientation professionnelle des diplômés des Beaux-Arts : étude des stratégies de positionnement ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 35, n°1, p. 69-81.
- Danvers Francis (2001). « 'Mai 68' ou la désorientation scolaire et universitaire ». *Cahiers Alfred Binet*, n° 669, p. 37-50.
- Delarue Jean-Marie (1999). *Banlieue en difficulté : La relégation*. Paris : Syros.
- Delvaux Bernard (2006). « Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 63-73.
- Delvaux Bernard (2005). « Régulations des interdépendances entre écoles : vers un modèle de responsabilité collective ? » *Recherches sociologiques*, vol. XXXVI, n°1, p. 29-52.
- Denquin Robert, Roynette Alain & Sère Alain (2002). *L'orientation vers le lycée professionnel. La scolarisation au lycée professionnel*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris : Inspection générale de l'éducation nationale, janvier, 61 p. téléchargée du site: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr>
- Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1995). *Adult literacy in OECD countries : technical report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington : Government Printing Office.
- Deschamps, J.C., Lorenzi-Cioldi, F. & Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire : élèves modèles ou modèles d'élèves ?* Lausanne : P.-M. Favre.
- Dethare Brigitte (2006). « Que sont devenus les bacheliers 2002 trois ans après l'obtention du bac ? » *Note d'information*, n° 06.29.
- Deutsch, M. & Gerard, H.B. (1955). « A study of normative and informational social influence upon individual judgment ». *Journal of abnormal and social psychology*, vol. 51, p. 629-636.
- Devine P.G. (1989). « Stereotypes and prejudices : their automatic and controlled components ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 56, p. 680-690.
- DFES (2005). *Report of the End to End Review of Careers Education and Guidance*. Department for education and skills.
- DFES (2006). *Connexions Moving Towards Children's Trusts*. (Report by Ecotec). Department for education and skills.
- Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) (2004). *L'orientation en Europe : des approches différentes pour une question commune*. Paris : DESCO.
- Dore Ronald (1997). *The diploma Disease*. London : Institut of Education (2<sup>ème</sup> édition).
- Dubet François (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil/ La République des idées.
- Dubet François (dir.) (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.
- Dubet François & Duru-Bellat Marie (2000). *L'hypocrisie scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubois-Dunilac Nicolas & Macaire Simon (2006). « Les déterminants de la réorientation des bacheliers lorsque le projet d'études n'est pas satisfait : L'exemple de la région Centre ». In *Regards croisés sur la question étudiante : parcours, diplômés et insertion : Colloque du RESUP, 8-9 juin 2006*.
- Dubreuil Philippe, Fort Marc, Morin Elisabeth & Ravat Jean-Claude (2005). *Les sorties sans qualification : Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*. (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale - IGEN - et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche - IGAENR). Paris : La Documentation française.
- Dumartin Sylvie (1997). « Formation – emploi : quelle adéquation ? » *Économie et statistique*, n°303, p. 59-79.
- Dumora Bernadette (1990). « La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 19, n°2, p. 111-127.
- Dumora Bernadette (2001). « Les intentions d'orientation et leur argumentation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 30, p. 148-165.
- Dumora B. & Lannegrand L. (1996). « Les mécanismes implicites dans la décision en orientation ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 30, p. 37-57.
- Dumora B., Gonthier C., Lannegrand L., Pujol J.-C. & Vonthron A.-M. (1997). « Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en DEUG de psychologie ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 26, n°3, p. 389-414.
- Dupont Pierrette (2002). *Développement et expérimentation d'activités éducatives orientantes pour le 1er cycle du secondaire*. Université de Sherbrooke.
- Dupont Pierrette, Gingras Marcelle & Marceau Denis (2002). *Implantation d'une approche orientante : Des conditions idéales*. Université de Sherbrooke.
- Dupray Arnaud (2005). Les mobilités en début de vie professionnelle. Externes ou internes aux entreprises, des évolutions aux effets très différents. *Bref*, n° 216, février, 4 p.
- Dupriez Vincent & Cornet Jean (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : de Boeck université.

- Dupriez Vincent & Dumay Xavier (2004). « L'égalité dans les systèmes scolaires : Effet école ou effet société ? » *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 31.
- Duru-Bellat Marie (1988). *Le fonctionnement de l'orientation: Genèse des inégalités sociales à l'école*. Delachaux et Niestlé, 199 p.
- Duru-Bellat Marie (2001). « Controverses autour du choix de l'école : Les leçons de l'étranger ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n° 2, p. 131-153.
- Duru-Bellat Marie (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat Marie (2003). « Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école ». *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n°4, p. 571-594.
- Duru-Bellat Marie (2004). « Ségrégation sociale à l'école : Faits et effets ». *Diversité ville - école - intégration*, p. 73-80.
- Duru-Bellat Marie (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat Marie, Jarousse Jean-Pierre & Solaux Georges (1997). « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, p. 459-482.
- Duru-Bellat Marie & Mingat Alain (1988). « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » ». *Revue française de sociologie*, n°29, p. 649-666.
- Duru-Bellat Marie & Mingat Alain (1988). « Les disparités de carrières individuelles à l'université : Une dialectique de la sélection et de l'autosélection ». *L'Année sociologique*, n°38, p. 309-340.
- Duru-Bellat Marie & Mingat Alain (1992). *Orientation scolaire et mécanismes institutionnels: mesures des inégalités sociales en France depuis trente ans et comparaisons internationales*. Limoges : PULIM (Presses de l'université de Limoges et du Limousin), 73 p.
- Duru-Bellat Marie & Mingat Alain (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat Marie & Mingat Alain (1997). « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice ». *Revue française de sociologie*, n°38, p. 759-790.
- Duru-Bellat Marie, Jarousse Jean-Pierre & Mingat Alain (1993). « Les scolarités de la maternelle au lycée ». *Revue française de sociologie*, n°34, p. 43-60.
- Duru-Bellat Marie, Mons Nathalie & Suchaut Bruno (2003). « Contextes nationaux, organisation des systèmes éducatifs et inégalités entre élèves : L'éclairage de l'enquête PISA ». *Politiques d'éducation et de formation*, n° 9, p. 95-108.
- Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès (2002). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 252 p. (collection U).
- Ehrenberg Alain (1992). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- Einarsdóttir Torgerdur (2007). "On different tracks'. The gendered landscape of educational and occupational paths among european graduates". In : Ulrich Teichler (dir.), *Careers of university graduates: views and experiences in comparative perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Ekström Erika & Murray Åsa (2002). « Young adults with no further education and training and the swedish labour market 1970s-1990s ». *European journal of education*, vol. 37, n°3, p. 244-262.
- Épiphane Dominique & Martinelli Daniel (1997). « Famille, petites annonces, ANPE... L'accès à l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur ». *Formation-Emploi*, n°58, p. 79-87.
- Erikson Robert & Goldthorpe John H. (2002). « Intergenerational Inequality : A Sociological Perspective ». *Journal of Economic Perspectives*, vol. 16, n°3, p. 31-44.
- Erikson Robert & Jonsson J.O. (2000). « Understanding educational inequality : the Swedish experience ». *L'Année sociologique*. Vol. 50, n°2, p. 345-382.
- Erlich V., Frickey A., Héraux P., Primon J.-L., Boyer R. & Coridian C. (2000). La socialisation des étudiants débutants. *Les dossiers*. Vol. 115. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Ertul Servet, Cam Pierre & Rodier Rodolphe (2006). *Parcours de scolarisation, de formation, insertion professionnelle et mobilités géographiques en région Pays de la Loire*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Etablet R., Fauguet J.-L., Felouzis G., Feuilladiou S. & Vergès P. (2005). *Radiographie du peuple lycéen : pour changer le lycée*, ESF : Issy-les-Moulineaux.
- Ethington C. A. (1997). A hierarchical linear modelling approach to study college effects". In : J. Smart (dir.), *Higher Education : handbook of theory and research*, vol. XII, New York : Agathon press, p. 165-194.
- Euriat M. & Thélot C. (1995). « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans ». *Éducation et formations*, n°41, p. 3-21.
- EUROSTAT (2007). Moins de disparités hommes/femmes en termes de niveaux d'éducation. *Statistiques en bref*, Population et conditions sociales, n°130, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 12 p.

- Evrard Annick et al. (2003). *De l'orientation au projet de formation*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED), 192 p.
- Fabré É. (2007). « Les boursiers de l'enseignement supérieur en 2005-2006 ». *Note d'information du MEN*, n°07-26.
- Fabré É. & Frydel Y. (2007). « Deux titulaires d'une licence sur trois poursuivent en master en 2005 ». *Note d'information du MEN*, n°07-30.
- Fedora (2006). *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States*. Cracovie, Pologne, 9-10 février.
- Felouzis Georges (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Felouzis Georges (2000). « Repenser les inégalités à l'université ». *Sociétés contemporaines*, n°38, p. 67-98.
- Felouzis Georges (2001). *La condition étudiante*. Paris : PUF.
- Felouzis Georges (2003). « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences ». *Revue française de sociologie*. Vol. 44, n°3, p. 413-448.
- Felouzis Georges, Liot Françoise & Perrotton Joelle (2005). *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Ferré Danielle (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris : Editions Qui plus est.
- Feuilladiou Sylviane (2001). *Projets de lycéens: orientation et projets en classe de seconde générale et technologique*. Paris : Harmattan, 231 p. (Logiques sociales)
- Fisher C. & Hout M. (1996). *Inequality by design, cracking the bell curve myth*. Princeton : Princeton University.
- Flammer, A., Grob, A. & Wearing, J.A. (1995). « Adolescents' perceived control : domain specificity, expectations and appraisal ». *Journal of adolescence*, n°18, p. 402-425.
- Flitner Elisabeth (2004). « Conditions culturelles et politiques du choix de l'école à Berlin ». *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 14, p. 33-49.
- Forgeot Gérard & Gautié Jérôme (1997). « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement ». *Économie et statistique*, n°304-305, p. 53-74.
- Forsé Michel (2001). L'évolution des chances sociales et scolaires en France au cours des quinze dernières années. In Raymond Boudon & al., *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : PUF, p. 171-186.
- Fourcade B. & Ourtau M. (2003). Hétérogénéité et mobilité des figures d'ENQ. In : *Emploi non qualifié : quel(s) usage(s) pour quels parcours professionnels ?* Rapport de recherches, DARES-LIRHE.
- François Jean-Christophe, Poupeau Franck & Couratier Élodie (2005). *De l'espace résidentiel à l'espace scolaire : Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Furlong Andy & Cartmel Fred (1997). *Young people and social change : individualisation and risk in late modernity*. Buckingham : Open University Press.
- Galand B. & Grégoire J. (2000). « L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 29, n°3, p. 431-452.
- Gamel Claude (2000). « Le diplôme, un signal en voie de dépréciation ? ». *Revue d'économie politique*, vol. 110, n°1, p. 53-84.
- Gandara P., Mejorado M., Gutierrez D. & Molina M. (1998). *Final report of the evaluation of high school Puente, 1994-1998*. Oakland : University of California.
- Gangl Markus (2000). *Education and labour market entry across Europe*. Mannheim : MZES.
- Garcia Adela, Mora Jose-Gines & Vila Luis (2002). *Job Satisfaction of Higher Education Graduates in Europe*, 24th EAIR Forum, Prague, Septembre.
- Garcia Maribel & Merino Rafael (2007). Transitions de l'école au marché du travail : quelques réflexions sur une enquête auprès des jeunes catalans, 2002. In : Matthis Behrens (dir.). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), p. 23-32.
- Garcia Maribel & Merino Rafael (2006). « Emancipation enlargement and the acquisition of autonomy by young people in Catalonia ». *Young*, vol. 14, n°1, p. 33-47.
- García-Montalvo José, Mora José-Ginés & García-Aracil Adela (2007). "The Employment Situation About Four Years After Graduation". In: Ulrich Teichler (dir), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Gehlbach Hunter (2006). « How changes in students' goal orientations relate to outcomes in social studies ». *Journal of Educational Research*, vol. 99, n°6, p. 358-370.
- Gendron B. (2000). Les déterminants de la poursuite d'études après un BTS et un DUT. In : S. Ertul & Y. Guillotin (dir.), *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat, enjeux sociaux, enjeux territoriaux*, Paris : PUF.
- Gilotte Olivier & Girard Pierre (2005). « Sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de sixième à Paris en 2003 ». *Éducation et Formations*, n° 71, p. 137-149.

- Gingras Marcelle (2007). « La contribution de l'approche orientante au développement des compétences ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 449.
- Giota Joanna (2006). « Why am I in school ? Relationships between adolescents' goal orientation, academic achievement and self-evaluation ». *Scandinavian journal of educational research*, vol. 50, n°4, p. 441-461.
- Giret Jean-François (2005). Quand les jeunes s'estiment déclassés. In : Jean-François Giret, Alberto Lopez & José Rose (dir.). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 279-288.
- Giret Jean-François, Molinari-Perrier Mickaële & Moullet Stéphanie (2001). 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail. Enquête Génération 2001, *NEF*, n° 21, mars, 37 p.
- Giret Jean-François, Lopez Alberto & Rose José (dir.) (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Collection « Recherches », Paris : La Découverte, Céreq, 389 p.
- Goastellec G., 2003, « Le SAT et l'accès aux études supérieures : le recrutement des élites américaines en question ». *Sociologie du travail*, vol. 45, p. 473-490.
- Goldschmidt Myra M. & Ousey Debbie Lamb (2006). « Jump start to resolving developmental immigrant students' misconceptions about college ». *Research & teaching in developmental education*, vol. 22, n°2, p. 16-30.
- Gonida Eleftheria N., Kiosseoglou Grigoris & Voulala Katerina (2007). « Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom : grade-level differences across adolescence ». *European journal of psychology of education*, vol. XXII, n°1, p. 23-39.
- Gonida Eleftheria N. & Urdan Tim (2007). « Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour : introduction to the special issue ». *European journal of psychology of education*, vol. XXII, n°1, p. 3-6.
- Gottfredson, L. (1981). « Circumscription and compromise : a developmental theory of occupational aspirations ». *Journal of counseling psychology monograph*, vol. 28, n°6, p. 545-579.
- Goux Dominique & Maurin Eric (1997). « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine ». *Économie et statistique*, n°306, p. 13-26.
- Goux Dominique & Maurin Eric (2005). « Composition sociale du voisinage et échec scolaire ». *Revue économique*, vol. 56, n°2, p. 349-361.
- Greene Andy, Preston John & Sabares Ricardo (2003). « Education, equality and social cohesion ». *Compare*, vol. 33, n°4, p. 451-468.
- Greenwald A. & Banaji M. (1995). « Implicit social cognition : attitudes, self-esteem, and stereotypes ». *Psychological review*, vol. 102, n°1, p. 4-27.
- Grelet Yvette (2005). « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale ». *Éducation et Formations*, n° 72.
- Grisay A. (1997). « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège ». *Dossier Éducation et formation*, n°88.
- Grosbras Francine (dir.) 1998. *L'éducation à l'orientation au collège*. Paris : ONISEP, Hachette Éducation, CNDP, 158 p.
- Groupe «Filières d'insertion». (2003). *De l'orientation au projet de formation*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens : Un ensemble d'indicateurs*. Liège : Université de Liège.
- Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école (GPSAO) et Polyvalente de Disraeli (2004). *Rapport du projet pilote de recherche-action en lien avec l'approche orientante pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (Document téléaccessible à l'adresse [http://www.csappalaches.qc.ca/p\\_epd.htm](http://www.csappalaches.qc.ca/p_epd.htm)).
- Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école (GPSAO, 2002). *Annexe II - Compétences liées au développement de carrière* (Document téléaccessible à l'adresse <http://gpsao.educ.usherbrooke.ca>).
- Grubb W. Norton (2002). *Qui suis-je ? Les insuffisances de l'information professionnelle à l'ère de l'information*. Information, orientation, conseil. OCDE, 35 p.
- Grubb W. Norton, Lara Claudia M. & Valdez Suzan (2002). « Counselor, coordinator, monitor, mom : the roles of counselors in the Puente program ». *Journal of Educational Policy*, vol. 16, n°4, p. 547-571.
- Gruel L. & Tiphaine L. (2004). *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Paris : Observatoire de la vie étudiante (OVE)/ Laboratoire d'économie et de sciences sociales de Rennes (LESSOR).
- Guichard Jean (2003). « De l'éducation à la carrière à l'éducation à l'humanité : quelles perspectives pour les approches éducatives en orientation au 21ème siècle ? ». *Carrierologie. Revue francophone internationale*, Vol. 9, n°2.
- Guichard Jean, Guillon Vincent & Lowit Valérie (dir.) (2001). Éduquer en orientation: enjeux et perspectives. Actes du colloque international INETOP-CNAM Paris 24-26 mai 2000. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n° hors-série, juillet, 606 p.
- Guichard Jean & Huteau Michel (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod, 352 p.
- Guichard Jean & Michel Huteau (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod, 124 p.
- Guigne Michèle (2001). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*. Paris : L'Harmattan, 268 p. (Savoir et formation).

- Guimard Philippe, Cosnefroy Olivier & Florin Agnès (2007). « Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n°2, p. 179-202.
- Guironnet Jean-Pascal (2005). « La suréducation en France : vers une dévalorisation des diplômes du supérieur ? » *Document de travail LAMETA*, n°4.
- Gurgand Marc (2005). *Économie de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Gury Nicole (2007). « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs » ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n°2, p. 137-156.
- Hanushek E.A. & Rivkin S.G. (2006). Teacher quality. In : E.A. Hanushek & F. Welch, *Handbook of the economics of education*, vol. 2, Elsevier, p. 1050-1078.
- Haut Conseil de l'Éducation (2008). *L'orientation scolaire. Bilan des résultats de l'École – 2008* [téléchargeable à l'adresse : [www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/49.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf)];
- Hay Ian (2005). « Facilitating Children's Self-Concept : A Rationale and Evaluative Study ». *Australian Journal of Guidance and Counselling*, vol. 15, n° 1, p. 60–67.
- Harayama Y. (1998). «Le système universitaire au Japon», In : Y. Harayama, *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, n°1, p. 77-97.
- Härtel Peter (2008). « Strengthening representative structures at national level. Key conclusions of the European lifelong guidance policy network peer learning event in Vienna (april 2008) ». Peer learning event on national guidance policy forums 4th-5th of June 2008, Thessaloniki, CEDEFOP.
- Heath, S.B. (2004). Risks, rules and roles : youth perspectives on the work of learning for community development. In A.-N. Perret-Clermont et al. (dir.), *Joining society : social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 41-70.
- Hébrard Jean (2002). *La mixité sociale à l'école et au collège*. Paris : La Documentation française.
- Hénoque Maryse & Legrand André (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : Rêves et réalités de l'orientation*. (Rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école). Paris : La Documentation française.
- Herr Edwin L. (1972). *Review and synthesis of foundation for career education*. Columbus, Ohio : The center for vocational and technical education of the Ohio State University.
- Hetzl Patrick (2006). *De l'université à l'emploi*. (Rapport au Premier ministre, Commission du débat national université-emploi). ministère de l'Éducation nationale.
- Hiebert Bryan & Bezanson Lynne (dir.) (2000). *Faire des vagues: établir un lien entre les services d'orientation et les politiques publiques*. Ottawa : Fondation canadienne pour l'avancement de la carrière.
- Hillau Bernard (2006). *Un lexique raisonné de la compétence. Fragments de praxéologie*. Paris : L'Harmattan, Collection « Action et savoir - Série Clés, 250 p.
- Hodgson Ann & Spours Ken (2001). « Part-time work and full-time education in the UK : the emergence of a curriculum and policy issue ». *Journal of education and work*, vol. 14, n°3, p. 373-388.
- Hoggarth Liz & Smith Douglas I. (2004). *Understanding the Impact of Connexions on Young People at Risk*. Department for education and skills (DfES).
- Houchot Alain & Robine Florence (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale - IGEN). Ministère de l'Éducation nationale.
- Houssemand Claude (2007). La transition de l'école à la vie active au Luxembourg. In : Matthis Behrens (dir.). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), p. 33-42.
- Hoyt Kenneth B. (1975). *An introduction to career education: A policy paper of the U.S. Office of Education*. Washington, DC U.S. Government Printing Office.
- Hoyt Kenneth B. (1984). « Career Education and Educational Reform ». *Journal of Career Development*, Vol. 11, n°1, p. 8-19.
- Hsieh Peggy (Pei-Hsuan), Sullivan Jeremy R. & Guerra Norma S. (2007). « A closer look at college students : self-efficacy and goal orientation ». *Journal of advanced academics*, vol. 18, n°3, p. 454-476.
- Hugues Deirdre (2005). *Connexions: Developing Options and Opportunities*. Derby : Centre for guidance studies (CeGS), University of Derby.
- Hugues L. Katherine & Karp Melinda Mechur (2004). *School-Based Career Development : A Synthesis of the Literature*. New York : Institute on Education and the Economy, Teachers College, Columbia University.
- IGEN/ IGAENR (2005). *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation*. Paris : La Documentation française.
- INSEE (2004). Enquête emploi. In : Ministère de l'éducation nationale, *Repères et références statistiques*.
- Irvin Barrie A. & Malik Beatriz (dir.) 2005. *Critical reflections on career education and guidance : promoting social justice within a global economy*. London : RoutledgeFalmer, 202 p.
- Jackson Charles, Hawthorn Ruth & Haughton Lesley et al. (2007). *Career development at work – A review of career guidance to support people in employment*. Cedefop.

- Jahr Volker & Teichler Ulrich (2007). "International Experience And Mobility Of Graduates". In : Teichler Ulrich (dir.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Jahr Volker, Schomburg Harald & Teichler Ulrich (2002). *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Werkstattbericht 61.
- Jarousse J.-P. & Labopin M.-A. (1999). « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°28, p. 475-496.
- Jean-Jaques Paul, Ulrich Teichler & Rolf van der Velden (dir.). (2000). « Higher Education and Graduate Employment ». *European Journal of Education*, Vol. 35, n° 2, June (special issue).
- Jendoubi V. (2002). Estime de soi et éducation scolaire. Document de travail de l'évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, service de la recherche en éducation (SRED), département de l'instruction publique, Canton de Genève.
- Johnston Brenda & Little Brenda (2007). "Sociobiographic Background And Educational Path". In : Teichler Ulrich (dir.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Kaiser Claude Albert (1997). *Éducation des choix : rapport d'évaluation*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP).
- Kellermann Paul (2007). « Acquired And Required Competencies Of Graduates ». In : Ulrich Teichler (dir.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Kerninon Jean (1997). *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Les défis de la carte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Kherkove (de) A. & Lambert J.-P. (2001). « Choix des études supérieures et motivations des étudiants ». *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 35, n°4, p. 453-468.
- Kivinen Osmo & Nurmi Jouni (2007). Job Requirements And Competencies: Do Qualifications Matter ? In : Ulrich Teichler (dir.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Dordrecht: Kluwer.
- Knesting Kimberly & Waldron Nancy (2006). « Willing to play the game : how at-risk students persist in school ». *Psychology in the schools*, vol. 43, n°5, p. 599-611.
- Knight Peter & Yorke Mantz (dir.) (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. London, New-York : RoutledgeFalmer.
- Korsu Emre (2004). « L'évitement scolaire par déménagement ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 139, p. 107-118.
- Kraus W. (1998). « La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°1, p. 105-121.
- Kirsch Jean-Louis (2005). Formation générale - formation professionnelle. Vieille question et nouveaux débats. *Net.doc*, n°14, Marseille : Céreq, 17 p.
- L'indécis (2005). « Les rêves d'avenir comme moteur de l'orientation tout au long de la vie ». *L'indécis*, n° 57-58-59-60.
- Labryère Chantal & Rose José (2004). Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé, pratiques diversifiées. *NEF*, n° 15, mai, 37 p.
- Lacireno-Paquet Natalie & Brantley Charleen (2008). *Who chooses schools, and why ? The characteristics and motivations of families who actively choose schools*. Education Public Interest Center - EPIC.
- Lacroix Michel (2004). *Le développement personnel. Du potentiel humain à la pensée positive*. Paris : Flammarion.
- Laforgue Denis (2005). *La ségrégation scolaire : L'État face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan.
- Langlois A. (2000). Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre. *Nouvelle revue de l'A.I.S.*, n°18.
- Liaroutzos Olivier & Sulzer Emmanuel (dir.) (2006). La méthode ETED. De l'analyse du travail aux référentiels d'emploi / métier. *Relief*, n° 14, série Rapports du Céreq, Marseille : Céreq, 82 p.
- Le Bastard-Landrier Séverine (2004). « Les déterminants contextuels de l'orientation scolaire en classe de seconde : l'effet établissement ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n° 2, p. 59-81.
- Le Bastard-Landrier Séverine (2005). « L'expérience subjective des élèves de seconde : Influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 2, p. 143-164.
- Le Blanc A. & Laguerre F. (2001). « Significations des incertitudes des lycéens à l'égard du futur : rôle et valeurs du travail et des processus de valorisation relative des domaines de la vie ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n01, p. 9-28.
- Leclercq Jean-Michel (1997). « L'orientation scolaire dans l'Union européenne: choix imposés ou éducation des choix ? » *Administration et éducation*, mars, n° 1, p. 113-119.
- Legendre Bernard (2006). *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*. (Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi). Paris : La Documentation française.



- Légrand André (2005). « Des arbitrages politiques inachevés : L'orientation scolaire en France ». *Revue Internationale d'Éducation - Sèvres*, n° 38.
- Lemaire Sylvie (2000). « Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur ». *Note d'information du MEN*, n°25.
- Lemaire Sylvie & Lesueur Benoît (2005). « Bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat ». *Note d'information du MEN*, n° 05.15.
- Lemaire Sylvie (2004). « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 ». *Note d'information du MEN*, n°04-14.
- Lemistre Philippe (2007). *Diplômes et emplois occupés par les jeunes. Une correspondance à revoir*. Toulouse : Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE).
- Léon Antoine (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : PUF.
- Léonardis (de) Myriam, Capdevielle-Mougnibas & Prêteur Yves (2006). « Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 35, n°1, p. 5-27.
- Leroy-Audouin C. (1993). *L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative*. Thèse de doctorat. Dijon : Université de Bourgogne.
- Lochet Jean-François (dir.) (2003). *Entreprises et jeunes débutants*. Paris : L'Harmattan, 265 p.
- Lucas Rosemary & Lammont Norma (1998). « Combining work and study : an empirical study of full-time in school, college and university ». *Journal of education and work*, vol. 11, n°1, p. 41-56.
- Lunel Pierre (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*. (Rapport de la délégation interministérielle à l'orientation). Paris : Ministère de l'Emploi, Ministère de l'Éducation nationale.
- Mabilon-Bonfils Béatrice & Calicchio Virginie (2004). « Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ? » *Carrefours de l'éducation*, n° 18.
- Maclean M. (2001). « Can we relate conceptions of learning to student academic achievement ? » *Teaching in higher education*. vol. 6, n°3, p. 399-413.
- Machado Jose (dir.) (1996). *Jovens em mudança*. Lisboa : Universidade de Lisboa.
- Maillard Fabienne (2007). « Les diplômes professionnels de l'Éducation nationale dans l'univers des « certifications professionnelles » : une singularité mise en question », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n°2, p. 121-136.
- Mallet Louis & al. (1997). « Diplômes, compétences et marchés du travail en Europe ». *Revue européenne de formation professionnelle*, n°12.
- Mangard Corine & Chamouf Ahmed (2007). « Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n°2, p. 223-250.
- Marcel Jean-François (2002). « Pratiques enseignantes d'orientation : Le cas de la décision du "passage" d'un élève au cours d'un conseil de cycle à l'école primaire ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n° 3, p. 25-45.
- Marchal Nathalie, Molinari-Perrier Mickaële & Sigot Jean-Claude (2004). « Génération 2001. S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade ». *Bref*, n° 214, décembre, 8 p.
- Margirier Gilles (2004). « Quelles mobilités géographiques en début de vie active ? » *Formation Emploi*, n° 87, juillet-septembre, p. 15-27.
- Maroy Christian & Dupriez Vincent (2000). « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone ». *Revue française de pédagogie*, n°130, p. 73-87.
- Martin Andrew J. (2006). « The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching ». *Asia-Pacific journal of teacher education*, vol. 34, n°1, p. 73-93.
- Martínez González M<sup>a</sup> de Codés, Quintanal Díaz José & Téllez Muñoz José Antonio (2002). *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid : Dykinson, 985 p.
- Martinot D. (2001). « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 27, n°3, p. 483-502.
- Martucelli Danilo (2001). *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*. Paris : Balland.
- Maurin Éric (2007). *La nouvelle question scolaire : Les bénéficiaires de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- McCarthy John (2001). *Les qualifications et la formation des conseillers d'orientation*. Document préparé pour l'examen des politiques en faveur des services d'information, d'orientation et de conseil à la demande de la Commission européenne et de l'OCDE, Paris : OCDE, novembre, 21 p. téléchargées du site <http://www.oecd.org/>
- McCullum Daniel L. & Kajs Lawrence T. (2007). « Applying goal orientation theory in an exploration of students motivations in the domain of educational leadership ». *Educational research quarterly*, vol. 31, n°1, p. 45-59.
- McGowan Barbara (2006). *Developing careers work in schools : Issues and considerations*. Cambridge : Careers Research and Advisory Centre (CRAC).

- Mellon Patrick (2002). « L'orientation au collège : évolutions depuis 1975, enjeux et perspectives ». *Administration et éducation*, janvier, n° 93, p. 33-45.
- Meng C. (2002). « (Fe)male jobs and (fe)male wages: disentangling the effect of personal and job characteristics on wages by measuring stereotypes ». *Cahiers Economiques de Bruxelles*.
- MEQ, (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : L'école orientante*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Merino Rafael & Garcia Maribel (2006). « Emancipation enlargement and the acquisition of autonomy by young people in Catalonia ». *Young*, vol. 14, n°1, p. 33-47.
- Merle Pierre (1996). « Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995 ». *Population*, n°6, p. 1181-1210.
- Merle Pierre (1996). « Prépa, fac ou IUT ? Position objective, expérience scolaire subjective et souhait d'orientation ». *L'Année sociologique*, n° 46.
- Merle Pierre (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF, 127 p.
- Merle Pierre (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Meuret Denis (1995). Distribution sociale des facteurs d'efficacité dans les collèges. In : Jean-Marie Besse (dir.). *École efficace : de l'école primaire à l'université*. Paris : Colin, p. 81-91.
- Meunier Olivier (2004). *Éducation à l'environnement et au développement durable*. Dossier de synthèse, veille scientifique et technologique, Lyon : INRP (téléchargeable : <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/EEDD/sommaire.htm>)
- Meunier Olivier (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*. Dossier de synthèse, veille scientifique et technologique, Lyon : INRP (téléchargeable : <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/sommaire.htm>).
- Meunier Olivier (2007). *Approches interculturelles en éducation*. Dossier de synthèse, veille scientifique et technologique, Lyon : INRP (téléchargeable : <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/sommaire.htm>).
- Meunier Olivier (2008). « Genèse et déplacements de la question de l'articulation du commun et de l'excellence à l'école aux États-Unis et en Europe : vers un compromis entre justice et efficacité ». *Carrefours de l'éducation*, n°25, juin.
- Meuret Denis, Broccolochi Sylvain & Duru-Bellat Marie (2001). « Autonomie et choix des établissements scolaires : Finalités, modalités, effets ». *Cahiers de l'IREDU*, n° 62.
- Meyers R. (2003). *Etat des lieux des pratiques pédagogiques d'insertion au Luxembourg*. Luxembourg : MENFPS.
- Meyer Thomas (2004). *L'école... et après? : résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Bern : TREE.
- Meyer Thomas (2005). *Passage à l'emploi : jeunes en transition de la formation au marché du travail*. Berne : TREE.
- Michaud C. (2001). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon : université de Bourgogne.
- Mills C.W., 1951, *White Collar, The American Middle Class*, New York : Oxford University Press.
- Mingat Alain (1984). « Les acquisitions scolaires au C.P. : les origines des différences ». *Revue française de pédagogie*, n°69, p. 49-62.
- Mingat Alain (1991). « Expliquer la variété des acquisitions scolaires au C.P. : les rôles de l'enfant, la famille et l'école ». *Revue française de pédagogie*, n°95, p. 47-63.
- Ministère de l'éducation nationale (2002). « Prospective emploi-formation à l'horizon 2010 ». *Note d'information*, n°02.30.
- Ministère de l'éducation nationale (2002). *L'orientation vers le lycée professionnel*. Ministère de l'éducation nationale, janvier, n°2002-003, 51 p.
- Ministère de l'éducation nationale (2003). *Propositions pour améliorer le processus d'orientation et les procédures d'affectation au lycée professionnel*, décembre, n°2003-99, 28 p.
- Ministère de l'éducation nationale (2004). « Les diplômés de lettres et sciences humaines et sociales ». *Les Dossiers d'Éducation et formation*, n°154.
- Ministère de l'éducation nationale (2007). *Les chiffres de l'orientation*. DGESCO, mars.
- Ministère de l'éducation nationale (2008). Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit. *Note d'information*, n°08.05, janvier.
- Ministère de l'éducation nationale (2008). La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe. *Note d'information*, n°08.11, février.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moisan Gilbert (2001). *L'école orientante à l'oeuvre : Un premier bilan de l'expérience montréalaise. (Programme de soutien à l'école montréalaise)*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS).
- Moncel Nathalie (2001). « Gestion sectorielle de la main-d'oeuvre et insertion des débutants dans les années 90 ». *Formation emploi*, 75, p. 43-57.
- Monteil J.-M. & Huguet P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : P.U.G.

- Moon Sue, Lilley Rhianne & Morgan Sandra et al. (2004). *A systematic review of recent research into the impact of careers education and guidance on transitions from Key Stage 3 to Key Stage 4 (1988 – 2003)*. London : EPPI-Centre.
- Mora José-Ginés (2001). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios Para ser publicado, In J. Calero & X. Bonald (dir.) *La educación en España*. Barcelona: Pomares.
- Mora Jose-Gines (2002). « Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios », *Revista de Educación*.
- Mora José-Ginés, García-Montalvo José & Garcia-Aracil Adela (2000). « Higher Education and Graduate Employment in Spain ». *European Journal of Education*, vol. 35, n° 2, p. 229-237.
- Moreau Gilles (2005). « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis ». *Formation-emploi*, n°89, p. 35-46.
- Moscato Roberto & Rostan Michele (2000). « Higher Education and Graduate Employment in Italy ». *European Journal of Education*, vol. 35, n°2, p. 201-209.
- Moscato Roberto & Rostan Michele (2007). "Regional Wealth, Employment And Mobility". In : Ulrich Teichler (dir.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Mosconi Nicole (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?* Paris : PUF.
- Mullis I.V.S. & Jenkins L.B. (1990). *The Reading Report Card 1971-1988 : Trends from the Nation's Report Card*, Princeton, New Jersey : Educational Testing Service.
- Murdoch Jake (2002). « The effect of the reputation and the teaching quality of higher education departments on graduate employment – A comparison across 7 European countries and Japan », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon : Université de Bourgogne, 350 p.
- Murdoch Jake & Paul Jean-Jacques (2007). « Links Between Knowledge and Work and Appropriateness Of Education ». In : Ulrich Teichler (dir.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Müller Walter & Gangl Markus (dir.) (2003). *Transition from Education to work in Europe. The integration of youth into EU labour market*. New York : Oxford University Press.
- Nakhili Nadia (2004). « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures ». In : 5<sup>ème</sup> Congrès International de la recherche en éducation et en formation. 31 août-4 septembre 2004.
- Nakhili Nadia (2007). *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Marie Duru-Bellat (dir.), Dijon : Université de Bourgogne, 300 p.
- Nauze-Fichet Emmanuelle (2005). « Les projets professionnels des jeunes sept ans après leur entrée au collège ». *Education et Formations*, n° 72.
- Nauze-Fichet Emmanuelle & Tomasi Magda (2002). « Diplômes et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelles et salariales du déclassement ». *Économie et statistique*, n°354, p. 21-43.
- Naville Pierre (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard (1<sup>ère</sup> édition : 1945).
- Normand Romuald & Cheynet Pascal (2005). L'orientation tout au long de la vie : une mise à l'épreuve du service public. In : Université libre de Bruxelles (ULB). *Vivre ensemble au XX siècle*, Bruxelles.
- Normand Romuald & Cheynet Pascal (2007). Les confluences de l'orientation tout au long de la vie : La qualité comme instrument de coordination de l'action publique régionale. In : Hélène Buisson-Fenet & Gwenola Le Naour (dir.). *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments*. Paris : Éditions Octarès.
- Oberti Marco (2007). *L'école dans la ville : Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.
- OCDE (1999). *Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active : rapport comparatif final*. Paris : OCDE.
- OCDE (2001). *Policies for Information, Guidance and Counselling services* », National Questionnaire.
- OCDE (2003). Orientation professionnelle: nouvelles pistes de réflexion in: *Analyse des politiques d'éducation 2003*. Paris : OCDE, 24 p.
- OCDE (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*. Paris : OCDE, 189 p.
- OCDE (2004). *Perspectives de l'emploi*. Paris : OCDE.
- OCDE (2005). « Belgique : Améliorer les résultats dans l'enseignement secondaire ». *Études économiques de l'OCDE*, vol. 2005, n° 5, p. 213–235.
- OCDE (2007). *Regards sur l'éducation 2007. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris : OCDE, 472 p.
- OCDE/Commission européenne (2004). *L'orientation professionnelle: guide pratique pour les décideurs*, Paris : OCDE, 82 p.
- Opdenakker M.-C., Van Damme J. & al. (2002). « The effects of schools and classes on mathematics achievement ». *School effectiveness and school improvement*. vol. 13, n°4, p. 399-428.
- Osborne Groves Melissa (dir.) (2006). *Demand-sensitive schooling? Evidence and issues*. Paris : OCDE.
- Padiglia Sheila (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisses. In : Matthis Behrens (dir.). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), p. 13-22.

- Page Rosie, Newton Becci & Hunt Will (2007). *An Evaluation of UFI/ LearnDirect Telephone Guidance Trial*. Department for education and skills (DfES), Report by Institute for Employment Studies.
- Pallas A., Entwisle D., Alexander K. & Stluka M. (1994). « Ability-group-effects : instructional, social or institutional ? » *Sociology of education*, n°67, p. 27-46.
- Paradeise Catherine & Lichtenberger Yves (2001). « Compétence, compétences ». *Sociologie du travail*, n°43, p. 33-48.
- Pareto Vilfredo (1968). *Œuvres complètes*, tome XII, Genève : Droz.
- Paul Jean-Jacques & Murdoch Jake (2000). « Higher Education and Graduate Employment in France ». *European Journal of Education*, vol. 35, n°2, p.179-187.
- Paul Jean-Jacques & Suleman Fatima (2005). « La production des compétences dans la société de la connaissance ». *Éducation et sociétés*, Vol. 15, n°1, p. 19-43.
- Payet Jean-Paul (1999). « Mixités et ségrégations dans l'école urbaine ». *Hommes et migrations*, p. 30-42.
- Pelletier Denis, Noiseux Gilles & Bujold Charles (1974). *Développement personnel et croissance personnelle*. Montréal : McGraw-Hill.
- Pelletier Denis & Bujold Raymonde (Dir.) (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- Pelletier Denis (2004). *L'approche orientante : La clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- Peretti Claudine (dir.) (2004). *Les processus d'orientation sont-ils équitables et efficaces?* In : *Dix-huit questions sur le système éducatif*. Paris : La Documentation française, p. 57-75.
- Pérez, J.A. & Mugny, G. (dir.). (1993). *Influences sociales : la théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Perret Cathy (2007). *Les déterminants de la mobilité régionale des bacheliers entrant à l'université*. Dijon : Institut de recherche sur l'éducation (IREDU).
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (dir.). (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Suisse) : Editions universitaires de Fribourg.
- Pierrehumbert B. (1992). *L'échec à l'école, échec de l'école*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Perriard V. (2005). *Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle : les facteurs explicatifs des difficultés actuelles : analyse de la littérature*. Lausanne : URSP.
- Pourtois J.-P. & Desmet H. (1998). Parents, agents de développement. *Dossiers Éducation et formations*, n°101.
- Power Sally, Edwards Tony, Whitty Geoff & Wigfall Valérie (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham : Open University Press.
- Proglio Henri, Djellal Robert & Talneau Sophie (2006). *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*. (Rapport au Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement). Paris : La Documentation française.
- Prost Antoine (1996). Des professions à l'école: jalons pour une histoire de l'orientation en France in: *L'orientation en perspectives: histoire, récits, analyse, Vie sociale*, n° 5, p. 315-328.
- Prost Antoine (2002). La création du bac professionnel : histoire d'une décision. In : Gilles Moreau (dir.) *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.
- Quintili Glenda, Martin John P. & Martin Sébastien (2007). *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries*. Bonn : Institute for the Study of Labor (IZA).
- Raffe D. (2003). « Pathways linking education and work : a review of concepts, research, and policy debates ». *Journal of youth studies*, vol. 6, n°1, p. 3-19.
- Rastoldo François (2007). Transitions du secondaire I au secondaire II à Genève : entre logique institutionnelle et logiques d'acteurs. In : Matthis Behrens (dir.). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), p. 55-62.
- Rastoldo F., Kaiser C. & Alliata R. (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'option au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves : transitions entre les degrés 6 et 9 vus par les directions de collèges*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Rastoldo F., Evrard A. & Kaiser C. (2006). *La nouvelle organisation du cycle d'orientation. Rapport III : intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du cycle d'orientation*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Ratcliff T. (1995). « The evolution of student affairs and its implications for community colleges ». Prequalifying position paper, School of Education, Berkeley : University of California.
- Rebaud Claude, Vigna Régine & Boulu Jean-Claude (2004). « Pour une politique d'orientation en établissement ». *Les cahiers d'Éducation & Devenir*, septembre, n° 3, 81 p.
- Renaut Alain (1995). *Les révolutions de l'université*. Paris : Calmann-Lévy.
- Reuchlin M. & Bacher F. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris : PUF.

- Ringer Fritz, Geay Bertrand & Millet Mathias (dir.) (2003). « Les contradictions de la démocratisation scolaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149.
- Robeyns I. (2005). « Three models of education : rights, capabilities and human capital ». *Theory and research in education*, vol. 4, n°1, p. 69-84.
- Rochex Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Romani Claudine (2004). Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger. *NEF*, n° 11, mars, 49 p.
- Ropé Françoise & Tanguy Lucette (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Rose José (2005). Les correspondances multiples entre formations et emplois. In : Jean-François Giret, Alberto Lopez & José Rose (dir.) (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 367-377.
- Rosebaum James E. (2001). *Beyond college for all : career paths for the forgotten half*. New York : Russel Sage.
- Rossenwald F. (2006). « Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans ». *INSEE, données sociales*, p. 87-94.
- Rott, G. (1998). *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in Germany*. Louvain-la-Neuve : FEDORA.
- Rott G. & Wickel W. (1996). « Student counselling in Germany: an overview ». *International Journal for the Advancement of Counselling*. n°18, p. 245-262.
- Roux Sébastien & Davailon Alice (2001). « Le processus d'orientation en fin de troisième: observation des comportements des acteurs et analyse des causalités ». *Éducation & Formations*, juillet, n° 60, p. 41-53
- Roy Julie-Madeleine (2006). *Recherche sur l'expérimentation du Projet personnel d'orientation (PPO) : Version abrégée*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS).
- Rumberger R. & Thomas S. (1993). « The economic return to college major, quality and performance : a multilevel analysis of recent graduates ». *Economics of education review*, vol. 12, n°1, p. 1-19.
- Ryken A.E. (2001). *Content, pedagogy results : a thrice-told tale of integration work-based and school-based learning*. Doctorat of School Education, Berkeley : University of California.
- Sagmeister Gunhild & Kellermann Paul (1999). *Universitätsstudium und Akademikerbeschäftigung in europäischen Ländern*. Kurzbericht der Österreichischen Teilstudie, Klagenfurt: Universität Klagenfurt, Institut für Soziologie.
- Sagmeister Gunhild (2007). « Continuing Education ». In : Ulrich Teichler (dir.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Sanquirgo Nathalie, Turton Richard, Killeen John, Diamond Wayne & Wach Monique (2004). « French secondary school students' perceptions of the education-labor market link ». *European journal of psychology of education*, vol. XIX, n°3, p. 295-314.
- Sautory O. (2007). « La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants ». *Éducation et formations*, n°74, p. 49-64.
- Schneider B. & Stevenson D. (1999). *The ambitious generation : America's teenagers. Motivated but directionless*. New Haven : Yale University Press.
- Schomburg Harald & Teichler Ulrich (2007). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduates Surveys from 12 Countries*. Dordrecht: Kluwer.
- Sellin Burkart (2008). « La proposition d'un cadre européen des certifications : possibilités et limites de sa transposition dans la réalité ». *Revue européenne de formation professionnelle*, n°42/43, p. 4-21.
- Selz M. & Vallet L.A. (2006). « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent ». In : *INSEE, Données sociales*, p. 101-107.
- Sen Amartya (2000). *Repenser l'égalité*. Paris : Seuil.
- Senécat Jacques, Denquin Robert & Moisson Jeanine (1999). « L'orientation ». *Cahiers de l'Éducation*, avril, n° 3, p. 2-19.
- Sidanus J. & Pratto F. (1999). *Social dominance : an intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York : Cambridge University Press.
- Silberman R. & Fournier I. (2006). « Jeunes issus de l'immigration : une pénalité à l'embauche qui perdure... ». *Bref Céreq*, n°226, juin.
- Simon Thierry (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. (Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche). Paris : La Documentation française.
- Simon-Zarca Georgie (dir.) (2006). *Formation et emploi en région. Outils, méthodes, enjeux. Travaux du groupe ORAFE*, Marseille : Céreq, 258 p.
- Simmonet Véronique & Ulrich Valérie (2000). « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail ». *Économie et statistique*, n°337-338, p. 81-95.

- Smith Denise, Lilley Rhianne, Marris Lucy & Krechowicka Irene (2005). *A systematic literature review of research (1988 - 2004) into the impact of career education and guidance during Key Stage 4 on young people's transitions into post-16 opportunities*. London : EPPI-Centre.
- Snyder M. (1984). When belief creates reality. In : L. Berkowitz (dir.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 18), New York : Academic press, p. 248-306.
- Solaulx Georges (1999). « L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 28.
- Solaulx Georges (2005). « Les défis de l'orientation dans le monde ». *Revue Internationale d'Education - Sèvres*, n° 38, p. 19-130.
- Starling Emma (2005). *Connexions Direct: Mystery Shopping Evaluation Study*. Department for education and skills (DfES).
- Stavik Trine & Arnesen Clara Åse (2007). « Early Career ». In : Ulrich Teichler (dir.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- Strijbos Jetske, Meeus Wil & Libotton Arno (2007). « Portfolio assignments in teacher education : a tool for self-regulating the learning process ? » *International journal for the scholarship of teaching and learning*, vol. 1, n°2, p. 1-16.
- Sullivan A. (2002). *Cultural capital, rational choice and educational inequalities*. Thèse de doctorat en sociologie, Nuffield college, Oxford University.
- Sultana Ronald G. (2004). *Politiques de l'orientation dans la société de la connaissance : Tendances, défis et réponses en Europe*. Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE), Cedefop Reference series, n° 100.
- Sultana Ronald & Watts A.G. (2006). *Trends and challenges*. Bruxelles : DG Employment, social affairs and Equal opportunities.
- Sultana, R.G. and Watts, A.G. (2006). « Career guidance in Public Employment Services across Europe ». *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, n°6, p.29-46.
- Super Donald E. (1975). *Career Education and the meaning of work*. Washington, D.C. : Office of Career Education.
- Tanguy Lucie (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi, état d'un champ de recherche en France*. Paris : La Documentation française.
- Tchibozo Guy (2006). « Vie étudiante et transition éducation-travail ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. vol. 35, n°3, p. 421-444.
- Teichler Ulrich (2002). « Graduate Employment and Work in Europe: Diverse Situations and Common Perceptions ». *Tertiary Education and Management*, vol. 8, p. 199-216.
- Teichler Ulrich (dir.) (2007). *Careers of university graduates. Views and experience in comparative perspectives*. Dordrecht : Springer.
- Terrail Jean-Pierre (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- Testenoire Armelle & Trancart Danièle (2005). Un accès difficile à l'emploi qualifié. Femmes diplômées de niveau CAP-BEP. In : Jean-François Giret, Alberto Lopez & José Rose (dir.). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 221-231.
- Tharin Irène (2005). *Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi*. Rapport au Premier ministre. Paris : La Documentation française.
- Thélot Claude (2004). Aider les élèves à construire un projet éclairé et le respecter le mieux possible. In : *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La Documentation française.
- Thélot Claude (2004). Repenser la définition et l'équilibre des voies de formation au lycée. In *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La Documentation française.
- Thélot Claude (2004). *Tel père, tel fils ?* Paris : Hachette (coll. Pluriel).
- Thivend Marianne (1997). *L'école et la ville : Lyon 1870-1914*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Yves Lequin (sous la direction de), Université Lumière Lyon 2, 578 p.
- Thomas F. (2005). « Disparités entre collèges publics en 2003-2004 ». *Éducation et formations*, n°71.
- Toulouse Édouard (1903). « Les règles du travail ». *Le Journal*. 20 septembre.
- Thrupp. M. (1999). *School making a difference. Let's be realistic !* Buckingham : Open university press.
- Thrupp M., Lauder H. & Robinson T. (2002). « School composition and peer effects ». *International journal of educational research*, vol. 37, p. 483-504.
- Trusty J. (1996). « Counseling for dropout prevention : application from multicultural counseling ». *Journal of multicultural counseling & development*, vol. 24, n°2, p. 105-117.
- Vallet L.-A. & Caille J.-P. (2000). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. *Dossiers Éducation et formation*, n°67.
- Van Laar C. & al. (1999). « The three Rs of academic achievement : reading, riting and racism ». *Personality and social psychology bulletin*, vol. 25, n°2, p. 139-151.

- Van Zanten Agnès (2000). « Massification et régulation des établissements d'enseignement : le traitement des publics en difficulté dans les collèges de banlieue ». *L'année sociologique*, n°50, p. 409-436.
- Van Zanten Agnès (2001). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Van Zanten Agnès (2006). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection prise de parole et évitement de la mixité. In : H. Lagrange (dir.), *L'épreuve des inégalités*, Paris : PUF, p. 315-350.
- Van Zanten Agnès (2006). « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 9-17.
- Vandenberghe V. (2002). *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser : états des lieux et utopie*. Bruxelles : Labor.
- Verdier Éric (2001). « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? ». *Formation-emploi*, n°76, p. 11-34.
- Vergne Francis (2005). *L'avenir n'est pas à vendre. Un autre regard sur l'orientation scolaire et professionnelle*. Metz : Nouveaux Regards ; Paris : Syllepse, 193 p.
- Verhoeven Marie, Oriane Jean-François & Dupriez Vincent (2007). « Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ? » *Formation emploi*, n°98, p. 93-107.
- Vincens J. (1995). La demande de diplômés de l'enseignement supérieur. In : *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*. Perspectives techniques et méthodologiques. Québec : Les Presses de l'université de Laval.
- Violet Daniel (2001). « L'Orientation scolaire et professionnelle: vers une démarche initiatique ». *Cahiers Alfred Binet*, décembre, n° 669, p. 83-96.
- Vouillot Françoise (2004). « Enjeu et mise en jeu de l'identité sexuée dans les conduites d'orientation ». In : *Quelle mixité pour l'école*. Paris : Albin Michel, p. 47-55.
- Wallon Henri (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.
- Wallon Henri (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Wallon Henri (1945). Les origines de la pensée chez l'enfant. Paris : P.U.F.
- Walther A. & Stauber B. (dir.) (2002). *Misleading trajectories : integration policies for young adults in Europe ?* Opladen : Leske, Budrich.
- Walzer M. (1997). *Sphères de justice*. Paris : Seuil.
- Wannan Jennifer & McCarthy John (2005). *Améliorer les politiques et les systèmes d'orientation tout au long de la vie : En utilisant les outils de référence européens*. Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE).
- Watts A.G., Guichard J. & Plant P. (dir.) (1994). *Orientation scolaire et professionnelle dans la Communauté européenne*. Luxembourg : Bureau des publications officielles des Communautés européennes.
- Webb Briony (2006). *Transforming Young People's Decision Making at Age 16*. Derby : Centre for guidance studies (CeGS), University of Derby.
- Wilkinson I.A.G. (2002). « Peer influences on learning : where are they ? ». *International journal of educational research*, vol. 37, p. 395-401.
- Wilkinson I.A.G., Hattie J.A., Par J.M., Townsend M.A.R., Thrupp M., Lauder H. & Robinson T. (1999). *Influence of peer effects on learning outcomes : a review of the literature*. Final report to the Ministry of Education, Auckland, New Zealand : University of Auckland uniservices.
- Willis Paul. (1981). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Columbia university press : New York.
- Wilson William Julius (1999). *The bridge over the racial divide. Rising inequality and coalition politics*. Berkeley : University of California Press.
- Wolf Alison (2002). *Does Education Matter ?* Londres : Penguin.
- Wolter Stephan, Schweri Jürg (2003). *Coût/bénéfice de la formation des apprentis pour les entreprises suisses : résumé et résultats de l'étude*. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT).
- Woodley Alan & Brennan John (2000) « Higher Education and Graduate Employment in the United Kingdom ». *European Journal of Education*, vol. 35, n°2, p. 239-249.
- Wossman Ludger & Schütz Gabriela (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems : Analytical Report for the European Commission*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE).
- Zaffran Joël (2004). « Quitter, écourter, prolonger l'école. Les déterminants du projet scolaire au collège ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n°1, p. 125-140.
- Zarka Josette (2000). « Conseils et limites : limites du conseil au-delà des limites ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 29, n°2, p. 141-169.
- Zimbardo, P.G. (1969). *The cognitive control of motivation : the consequence of choice and dissonance*. Glenview : Scott & Foresman.
- Zittoun, T. (2006). *Insertions : à quinze ans, entre échec et apprentissage*. Berne : Peter Lang.