

Des arbitrages politiques inachevés

L'orientation scolaire en France

Uncompleted Political Arbitrations. School Options and Careers Advice in France

De los arbitrajes políticos inconclusos.. La orientación escolar en Francia

André Legrand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1561>

DOI : 10.4000/ries.1561

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2005

Pagination : 105-114

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

André Legrand, « Des arbitrages politiques inachevés », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 38 | avril 2005, mis en ligne le 01 avril 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1561> ; DOI : 10.4000/ries.1561

Des arbitrages politiques inachevés

L'orientation scolaire en France

C'est avec les réformes scolaires du début de la V^e République que l'orientation va prendre en France son sens actuel. C'est à cette époque qu'elle change profondément de sens : elle cesse d'être principalement « professionnelle », d'avoir essentiellement pour fonction de réaliser le meilleur ajustement possible entre les exigences d'un métier et les caractéristiques individuelles du jeune qui va l'entreprendre. Elle devient « scolaire », s'appliquant moins au choix d'un métier qu'à celui d'une formation, ce choix intervenant désormais dans le cadre scolaire et non plus au moment du placement¹. C'est la réforme du collège pour tous qui, en décidant en 1959 de généraliser l'accès à l'enseignement secondaire à l'ensemble d'une classe d'âge, institue un cycle d'orientation et d'observation au collège et introduit massivement l'orientation au sein de l'École et non plus principalement à sa sortie. En ce sens, l'orientation recouvre, selon la définition donnée par Francis Danvers, « un ensemble de règles du jeu et de procédures destinées à répartir les élèves dans les diverses filières scolaires ou à les en exclure² ».

Certes, l'orientation ne constitue pas « un mécanisme scolaire en soi³ » ; elle n'est que la projection dans l'espace scolaire d'enjeux extérieurs à l'École. Elle a aussi retrouvé, à partir des années quatre-vingts, des développements importants à l'extérieur du système scolaire, essentiellement dans le cadre de politiques d'insertion à destination d'adolescents se situant en dehors de l'âge de la scolarité obligatoire et sortis de l'École sans qualification ni diplôme (actions en faveur des « 16-18 ans », puis des « 16-21 ans »). Mais ce sont d'abord ses aspects scolaires qui occupent une place centrale dans l'esprit public, dans la mesure où l'insertion professionnelle est en grande partie conditionnée par les itinéraires scolaires suivis. C'est donc essentiellement à leur analyse que cette contribution sera consacrée. On distinguera, pour ce faire, les objectifs de la politique suivie des résultats concrets de l'action d'orientation, pour constater les écarts fréquents qui les séparent.

1. André Caroff et Jacky Simon, *Orientation des élèves. Problèmes généraux. Rôle des structures et des acteurs de l'orientation*, rapport conjoint IGEN-IGAEN, ministère de l'Éducation, Paris, mult., juin 1988, pp. 8-9.

2. « L'émergence du concept "éducation à l'orientation" », in Francine Grosbras (dir.), *L'éducation à l'orientation au collège*, CNDP, Hachette, Paris 1998, pp. 33-34.

3. Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, Georges Solaux, « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé : une injonction paradoxale? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1997 p. 478.

LES POLITIQUES D'ORIENTATION

Comme le souligne Jean Michel Berthelot⁴, la politique d'orientation scolaire a constamment recouvert deux politiques différentes, même si on les espère complémentaires dans la recherche du même objectif final, une répartition harmonieuse des élèves entre les différents types d'enseignement : l'une et l'autre seront constamment présentes tout au long de l'histoire scolaire récente mais, comme dans une symphonie où les thèmes s'entrecroisent, selon des accentuations inégales.

Dans son premier sens, l'orientation recouvre une politique de contrôle et de planification des flux d'élèves qui utilise de façon privilégiée la réforme des structures : redéploiement des établissements, redistribution des filières, transformation des contenus, constitution d'itinéraires scolaires nouveaux ; elle vise à répartir les élèves en fonction de l'offre de formation et de l'utilisation des moyens, physiques ou humains, mis à son service. Dans le second, elle vise à faciliter la construction du projet personnel ; elle s'attache davantage aux individus. Elle tend à « détecter les aptitudes, à réduire les erreurs d'aiguillage, à lutter contre les déperditions scolaires ». Elle veut assurer la cohérence entre les aptitudes dont l'élève témoigne et la formation dans laquelle il s'inscrit.

La politique de gestion des flux

C'est la préoccupation qui dominera la scène au début de l'histoire scolaire de la V^e République. C'est elle qui va conditionner largement la construction de l'architecture scolaire ; c'est en particulier pour faciliter la communication entre les diverses voies de formation que l'on instituera la succession d'un cycle d'observation commun à tous les élèves au collège, suivi d'un cycle d'orientation préparant la fragmentation ultérieure. Elle aboutira cependant vite à la mise en place d'une politique très technocratique. « En France, sous la III^e République, l'État éducateur visait avant tout une maîtrise politique, l'éducation était d'abord affaire de symbolique et de culture... À partir des années cinquante, un État développeur vise d'abord une maîtrise économique centrée sur la question des besoins en main d'œuvre et sur celle de la qualification. La politique d'éducation tend alors à se confondre avec celle de la planification, pensée comme centrale et appuyée sur un appareil administratif et scientifique⁵ ».

Admissible dans le cadre d'une politique de plein emploi, cette instrumentalisation de l'orientation au service de la mise en place de filières hiérar-

4. « Orientation formelle et processus sociétal d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* 1988, p. 95.

5. Bernard Charlot et Jacky Beillerot, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, PUF, Paris 1995, pp. 15-16.

chisées au sein du système éducatif craquera de plus en plus avec la crise économique. Celle-ci, notent Caroff et Simon, « n'a pas seulement rendu vaine toute recherche d'adéquation entre les formations et les emplois; elle a montré l'inadaptation de toute formation professionnelle trop « pointue » et fait éclater même la notion de métier⁶ ». L'idée de gestion des flux restera certes présente dans certains esprits. La définition d'une nouvelle politique éducative au milieu des années quatre-vingts, dite « des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », s'accompagnera, en 1987-88, d'un exercice de prospective, s'efforçant d'apprécier la répartition souhaitable des élèves entre les différents niveaux et les diverses filières de formation⁷. Récemment encore, le rapport de la Cour des comptes sur l'évaluation du système éducatif critiquait l'absence d'identification, par le ministère, des objectifs généraux de l'orientation: « en dehors des indications de la loi d'orientation de 1989 pour les flux de sortie aux niveaux IV et V, aucun objectif national et chiffré ne semble ainsi défini quant à la part respective jugée souhaitable des différentes filières d'enseignement⁸ ». Mais cette vision de l'orientation sera sans doute un des facteurs majeurs qui expliquent l'insatisfaction des Français à l'égard du fonctionnement de leur École; les réticences qu'elle soulèvera dans l'opinion publique se conjugueront avec les évolutions idéologiques, amenant les gouvernants à se montrer de plus en plus sceptiques sur l'importance de l'action de l'État: les préoccupations de la gestion des flux laisseront donc, au moins en apparence et dans le discours politique, une place de plus en plus importante à une conception de l'orientation fondée sur l'idée de projet individuel de l'élève.

Le projet individuel de l'élève

Cette préoccupation était présente dès les premiers textes des années soixante-dix, qui parlaient déjà d'un « processus éducatif d'observation continue, visant à favoriser l'adaptation scolaire, à guider l'élève vers un enseignement conforme à ses aptitudes, à contribuer à l'épanouissement des personnalités, à aider chacun à choisir sa voie ». On verra ainsi se succéder plusieurs périodes: à celle de l'orientation libérale (1922-1960), puis de l'orientation contrainte (1960-1973), se substituera celle de l'orientation dialogue (1973-1996). Quelques étapes décisives vont marquer cette époque.

Le rapport Caroff-Simon sur le rôle des structures et des accueils va fortement influencer les décideurs futurs. Il préconisait un modèle éducatif reposant à la fois sur l'idée d'un processus continu, reposant sur un accompagnement de l'élève « dans un processus de formation personnalisé, finalisé par

6. *Loc. cit.*, p. 11.

7. L'opération PRO 74, réalisée par la direction de l'Évaluation et de la Prospective, nouvellement créée au ministère de l'Éducation nationale.

8. Relevé de conclusions définitives de la Cour sur l'information et l'orientation des élèves dans le second degré, sept. 2003.

un projet d'avenir évolutif construit par le jeune lui-même». Cette idée se traduira en particulier par une modification de la localisation des paliers d'orientation à des étapes de la scolarité plus tardives que par le passé : suppression définitive du palier de milieu de collège, report de certains choix des filières en cours de lycée et non plus à l'orée de la scolarité en son sein.

La loi d'orientation de 1989 consacrera en partie, dans les textes, la révolution copernicienne souhaitée par les acteurs politiques, en donnant à l'élève la place centrale au sein du système éducatif. Elle maintiendra cependant le caractère contraignant de la décision d'orientation. Même si l'actuel article L. 313-1 du code de l'éducation réaffirme que c'est l'élève qui «élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle en fonction de (ses) aspirations et de ses capacités», ou si l'article L. 313-8 ajoute que «le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand il est majeur», c'est en définitive le chef d'établissement qui arrête l'orientation sur proposition du conseil de classe, sous réserve, en cas de désaccord, d'un appel conduisant à la décision finale. L'élève ou sa famille ne se situent donc que dans le tout début du processus, en formulant un vœu, qui peut être récusé faute de connaissances, d'aptitudes, voire, lors de la décision ultérieure d'affectation par les autorités administratives, faute de capacités d'accueil.

L'évolution se poursuivra jusqu'aux toutes dernières années. Une nouvelle étape sera franchie à partir du milieu des années quatre-vingt-dix avec la mise en place de ce qu'on peut appeler l'orientation éducative. Cette nouvelle étape s'ouvre, en particulier, dans les circulaires du 31 juillet 1996 sur la mise en œuvre de l'expérimentation d'éducation à l'orientation au collège et du 1^{er} octobre 1996 sur la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technique. Reposant sur un travail d'équipe, sous la responsabilité du chef d'établissement, du professeur principal et du conseiller d'orientation, cette éducation à l'orientation cherche à aider l'élève, par des démarches transversales, à élaborer des choix et à les construire. Elle reste intégralement sous la responsabilité de l'Éducation nationale et n'est pas abandonnée à des institutions qui seraient trop directement patrie prenante de la politique de l'emploi. En ce sens, comme on a pu le noter⁹, ces circulaires se placent dans la tradition de la culture d'une École perçue comme émancipatrice.

L'éducation à l'orientation, écrivait cependant la circulaire du 31 juillet, «n'évite pas la confrontation des désirs des élèves avec les exigences des formations et les contraintes de l'affectation». C'est reconnaître les ambiguïtés de la coexistence de politiques contradictoires. L'évolution qui vient d'être décrite s'est heurtée à deux difficultés principales : la première résidait dans la façon dont elle heurtait de front toutes les traditions administratives de l'Éducation nationale française, empreinte d'une culture réglementariste, davantage

9. Maryse Hénoque et André Legrand, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation*, rapport pour le Haut Comité d'Évaluation de l'École, Paris, 2004, p. 23.

accoutumée à la gestion des masses qu'au traitement individualisé et où les préoccupations structurelles prédominent souvent sur les ambitions fonctionnelles; elle s'opposait aussi à la culture dominante des enseignants du second degré qui, dans leur majorité, n'accepteront pas la volonté politique de développer le pouvoir des familles sur la scolarité des élèves. Derrière la critique publique qu'ils exprimaient fréquemment, le reproche de remettre en cause la légitimité de l'École, ils regrettaient surtout la remise en cause de ce qui forme l'essentiel de leurs autorité sur les élèves.

L'administration de l'Éducation nationale éprouvera les plus grandes peines à assumer les contradictions de sa politique; elle se retirera donc progressivement du jeu. L'évolution des structures administratives traduit la marginalisation progressive des préoccupations liées à l'orientation dans l'action ministérielle. D'abord constituée en service, la structure appelée à piloter l'orientation au ministère deviendra successivement une division, puis, lors de la fusion de la Direction des lycées et de celle des collèges en 1986, un simple bureau, avant de se voir attribuer, lors de la constitution de la grande Direction des enseignements scolaires en 1997, le statut ambigu de « mission », placée hors de la hiérarchie traditionnelle.

Dans le même temps, le développement de la décentralisation et de la déconcentration renforcera une autonomie des acteurs locaux, qui ne sera pas contrebalancée par une action forte de l'administration centrale. Commentant la disparition du palier d'orientation de fin de cinquième, l'Inspection générale de l'Éducation nationale pouvait souligner les effets dommageables de ces évolutions, dans son rapport de 1994¹⁰ et constater que sa mise en œuvre était largement subordonnée au hasard des actions individuelles: « comme on pouvait s'y attendre...les textes ministériels ont été interprétés de manières différentes selon les académies. On pourrait croire que ces différences tiennent aux caractéristiques des académies ... (et des) situations locales. Il n'en est rien, puisque les positions les plus extrêmes de l'échantillon observé se trouvent dans deux académies qui ont la même tradition, le même passé, la même culture et qui ont connu les mêmes drames liés à des restructurations en profondeur de l'économie. Ces différences tiennent plutôt au degré de conviction et à l'engagement de la personne des recteurs et des inspecteurs d'académie ».

Cette large disparition du pilotage national a de nombreux effets pervers. Le principal réside sans doute dans la difficulté que les acteurs éprouvent au quotidien pour concilier la logique du projet individuel et le système d'orientation – répartition des flux, qui reste une des constantes de la politique suivie. Cette attitude renforce donc la prégnance du comportement des acteurs locaux qui reste, au-delà des politiques globales l'un des facteurs explicatifs essentiels des résultats concrets de l'action d'orientation.

10. Repris dans *Le collège. Sept ans d'observations et d'analyses*, Hachette – CNDP, 1997, p. 219.

RÔLE DES ACTEURS ET RÉSULTATS DE L'ACTION D'ORIENTATION

De nombreuses études ont été consacrées aux résultats du processus d'orientation ; elles mettent toutes en évidence des résultats similaires, accusant une certaine constance à travers les époques, malgré toutes les mesures administratives qui ont pu affecter l'organisation du système éducatif et les instructions données pour tenter d'y remédier. En ce sens, elles semblent confirmer le pessimisme qu'exprime Claude Durand-Prinborgne, pour qui « l'échec ou les échecs procèdent de comportements que ne modifient ni la contrainte ni la persuasion¹¹ ». Trois facteurs occupent ainsi une place essentielle parmi les critères pris, consciemment ou inconsciemment, en compte par les conseils de classe.

Les facteurs explicatifs de l'orientation

L'âge est, au moins en apparence, le facteur le plus déterminant. 96,5 % des élèves ayant un an d'avance sont orientés vers la seconde générale et technologique des lycées contre 2,2 % seulement vers la seconde professionnelle. Ces chiffres deviennent, pour ceux qui ont un an de retard, 45,7 et 46,7 %. Les bacheliers généraux sont majoritairement « à l'heure » et, parmi eux, l'âge le plus bas se rencontre dans la série scientifique, qui est la plus valorisée dans le système scolaire français. En revanche, les bacheliers technologiques accusent en moyenne un à deux ans de retard et les bacheliers professionnels deux ans de retard ou plus.

La création du collège pour tous, la suppression du dualisme scolaire, cloisonnant en deux systèmes séparés l'école primaire ouverte aux enfants du peuple et le lycée, appelé à scolariser les enfants de la bourgeoisie avaient pour objectif l'égalité des chances entre tous les enfants d'une même classe d'âge. L'écart entre les intentions et la réalité a pourtant été patent. Comme l'a noté Antoine Prost, « la démocratisation n'a pas été au rendez-vous¹²... La réforme des collèges n'a pas seulement consolidé la stratification sociale ; elle l'a légitimée, puisqu'elle l'a fait reposer sur des critères apparemment scolaires et non plus ouvertement sociaux... ; la charge des inégalités n'incombe plus à la société mais aux individus ».

Certes, les conseils de classe ne prennent pas ouvertement en compte l'origine sociale des élèves, le niveau d'éducation des parents ou la nationalité de l'élève ; mais toutes les études montrent que ces facteurs jouent un rôle décisif dans l'élaboration des stratégies familiales et qu'ils sont ceux qui ont les effets les plus évidents sur la formulation de leurs choix au début du processus d'orientation. 97 % des enseignants et 95 % des cadres supérieurs, 97 % des

11. *L'Éducation nationale : une culture, un service, un système*, Nathan, Paris 1992, p. 123.

12. Pour reprendre le mot d'Antoine Prost, in *Éducation, société et politique*, Le Seuil, Paris 1992, p. 91 et s.

familles dont le père a un niveau d'études supérieures demandent pour leurs enfants une orientation en seconde générale et technologique; ce pourcentage n'est plus que de 67 % pour les ouvriers non qualifiés et de 59 % pour les inactifs¹³. Or les conseils de classe ne jouent qu'un rôle très faible dans la correction des écarts entre valeur scolaire et excès ou défaut d'ambition des demandes. L'influence du capital culturel des parents continue de peser lourdement sur le processus d'orientation. L'orientation définitive au-delà du collège marque des écarts très sensibles selon la catégorie socio-professionnelle du chef de famille; les chances d'accès au lycée varient approximativement de 1 à 2 entre les 10 % d'élèves provenant des catégories les plus favorisées et les 10 % de ceux qui sont parmi les plus modestes.

Les mêmes constatations peuvent être faites à propos de l'influence du sexe. Certes l'orientation des filles vers l'enseignement général et technologique est plus fréquente pour ce n'est le cas pour les garçons: cela est généralement dû à l'attitude des familles, qui marquent une répugnance évidente à envoyer leurs filles en seconde professionnelle, mais aussi au fait que le niveau scolaire des filles est, de façon générale, supérieur à celui des garçons. Mais, à valeur scolaire égale, le choix des filles reste très marqué par l'influence des représentations sociales de la répartition des compétences et des professions.

L'orientation des filles est fortement marquée, par des mécanismes d'auto-sélection, les filles manifestant une confiance moindre dans leurs capacités. Cette constatation amène ainsi à s'interroger sur les limites que la politique publique rencontre dans son insistance de plus en plus exclusive sur les aspects individuels de l'orientation. «N'y a-t-il pas, note Marie Duru-Bellat¹⁴, dans la socialisation qui prend place à l'école deux visées qui seraient particulièrement incompatibles, tout particulièrement pour les jeunes filles? Tout d'abord reproduire une élite (ou trouver les compétences dont on a besoin dans le monde du travail), l'accent étant mis sur l'individu, sur ses potentialités. ... (La) seconde visée, produire des individus adaptés à leurs rôles futurs, et par là participer à la reproduction des rapports de sexe... est sous-tendue par une approche fondamentalement anti-individuelle, puisque c'est l'appartenance à un groupe qui prime, et le contraste sera d'autant plus fort que cette appartenance entraîne un nombre important de contraintes objectives».

C'est toute la tradition et la culture de l'enseignement secondaire français, sa vision de la neutralité à l'égard des élèves, d'une égalité de traitement des élèves s'accompagnant d'une forte indifférence affective à l'égard de chacun d'entre eux qui explique en grande partie ces effets. D'autant que le

13. Sébastien Roux et Aline Davallon, «Le processus d'orientation en fin de troisième. Observation du comportement des acteurs et analyse des causalités», *Éducation et formations*, MEN, Paris, n° 60, juil.-sept. 2001, p. 45.

14. «La raison des filles: choix d'orientation ou stratégies de compromis», in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1991, p. 265.

rôle essentiel dans le processus est celui des conseils de classe et qu'il n'est guère concurrencé par l'intervention d'autres acteurs.

Le rôle des acteurs

Contrecarrer les contraintes objectives qui pèsent sur le processus exigerait de la puissance publique une action forte. Cette ambition avait fortement inspiré la mise en place des services d'orientation et la définition des orientations qui leur étaient adressées au début des années soixante-dix. Le désengagement progressif du ministère qui a failli conduire en 2003 à la décision de transférer la responsabilité de ces services aux collectivités locales se couvre généralement d'un discours rejetant la responsabilité des échecs sur les autres.

Sur les familles et les élèves d'abord, accusés, au nom d'une vision souvent illusoire d'une liberté totale du sujet, de sa capacité à séparer de façon radicale sa projection de l'avenir de son vécu immédiat, d'une inconscience de la « diversité d'origines familiales, de passés scolaires, de comportements à l'égard de l'école, du travail et de l'avenir » dont parlent Baudelot et Establet¹⁵, de faire des choix irrationnels, de faire un mauvais usage de leur autonomie. En oubliant aussi que, généralement, le discours sur le projet s'adresse d'abord aux élèves en difficulté, auxquels on demande, pour reprendre les mots de Dubet et Martinelli¹⁶, de se confronter, sans aide véritable, à une « coexistence entre un discours officiel sur le projet de l'élève et des pratiques clairement contradictoires des enseignants et des élèves » et « de transformer en projet personnel leur orientation vers des filières non choisies pour lui donner quelque sens ».

Mais aussi rejet de la responsabilité sur les services d'orientation, au prix de quelques confusions évidentes. La fonction d'orientation est étroitement imbriquée avec d'autres missions du service public avec lesquelles on a fréquemment tendance à les confondre. L'affectation dans les formations ultérieures est l'apanage des autorités administratives et il peut exister un écart entre l'orientation proposée et l'affectation décidée. L'impopularité traditionnelle qui frappe de nombreuses décisions d'affectation explique cependant souvent celle qui souffre un processus d'orientation que l'opinion éprouve quelque peine à isoler précisément. L'insatisfaction que provoque la constatation de flux d'orientation pas toujours souhaités, considérés par une partie du public comme ne répondant pas aux besoins économiques et sociaux, éclaire le discrédit fréquemment jeté sur l'activité d'information menée par des services aux mains desquels on confie les deux fonctions.

La réduction fréquente de l'activité des services d'information et d'orientation au premier de ces termes vient sans doute des limites de leur

15. *Le niveau monte*, Le Seuil, Paris 1989, p. 132.

16. P. 497.

action dans le second domaine, soulignée par tous les connaisseurs : « malgré les tentatives de réforme après 1970, la réalité du processus d'orientation échappe presque totalement à l'action des conseillers d'orientation pour rester le fait du jugement professoral¹⁷ » ; « les conseillers d'orientation n'ont aucun pouvoir en matière d'orientation ; celle-ci résulte du fonctionnement de l'appareil scolaire, elle sanctionne l'adéquation des performances de l'élève aux exigences de l'institution, ou plutôt l'inadéquation de ses performances, dans la mesure où, en règle générale, l'orientation est négative¹⁸ ».

Les services d'orientation occupent ainsi une position périphérique dans l'institution éducative. Celle-ci avait été voulue au moment de leur création, au début des années soixante-dix. Non soumis à la pression de la logique de classement qui domine l'institution, écrit Robert Ballion¹⁹, « ils peuvent tenter de faire reposer leurs pratiques sur la logique d'épanouissement du sujet ». Mais là aussi, la revendication fréquente d'une autonomie par le corps, qui constitue souvent une difficulté dans sa mobilisation sur des politiques nationales impliquant des contraintes à l'égard du système (orientation volontariste des filles vers les filières scientifiques ou orientation raisonnée vers les filières d'enseignement supérieur) se conjugue avec une forme de démission des autorités politiques : les conseillers, écrit la Cour des comptes, « n'ont pas de chefs, pas de contraintes réglementaires, pas d'évaluation des résultats ... et tous sont unanimes pour souligner que les directives de l'administration centrale concernant leur action ne leur sont d'aucune utilité, par leur généralité, pour les aider à définir clairement leur action ».

Face à cette incertitude, les conseillers, inquiets du risque de concurrence de professionnels libéraux ou privés tentés d'investir le champ de l'éducation, revendiquèrent avec force la reconnaissance à leur profit de la qualité de psychologue, qui leur sera accordée en 1990. Les appréciations sur cette évolution sont diverses ; elle est fortement appuyée par le principal syndicat regroupant les membres du corps. D'autres soulignent qu'elle a provoqué une focalisation excessive sur une expertise en psychologie qui présente deux inconvénients : le risque d'une sous-estimation des contraintes sociales et institutionnelles pesant sur le processus d'orientation ; celui d'un déséquilibre dans les préoccupations du corps vers les élèves en difficulté et de sa marginalisation accrue au sein de l'institution éducative. L'un des enjeux de la discussion actuelle est sans doute l'éventuelle dissociation des deux fonctions traditionnelles confiées au corps : psychologue successeur du psychologue scolaire de l'école élémentaire et conseiller d'orientation scolaire et professionnelle.

17. Jean Michel Berthelot, *Orientation formelle et processus sociétal*, op. cit., p. 98.

18. Robert Ballion, *L'évolution de la fonction d'orientation*, Rapport à la commission des communautés européennes, doc. mult., oct. 1987, p. 4.

19. *Ibid.*, p. 4.

Ces réflexions sur l'évolution du corps des conseillers d'orientation – psychologues ne sont cependant, à l'évidence, pas au cœur des préoccupations du gouvernement actuel. C'est sur d'autres plans qu'il situe ses priorités. Reprochant aux évolutions successives du processus d'orientation d'être largement responsables de la démoralisation des enseignants, il souhaite rebâtir une cohérence entre l'autorité des maîtres et les procédures d'orientation; quitte à encourir le reproche de renforcer abusivement la tendance à résumer le profil et la valeur d'un élève à la seule aune de ses résultats scolaires.



Un extrait de rapport d'Inspection générale récent (2004)²⁰ montre que les problèmes d'orientation connaissent une genèse qui mérite d'être pilotée: « à côté de réussites remarquables, on trouve un nombre important d'établissements et d'élèves qui rencontrent des difficultés sérieuses, voire graves, les conduisant à l'échec scolaire... cette inégalité entre les parcours des élèves commence dès l'école primaire... Tout cela a pour conséquence l'installation de retards scolaires qui ne cesseront de s'aggraver et la séparation quasi définitive entre les "bons" élèves, qui deviendront toujours meilleurs, et les autres que l'école ne sait pas faire réussir. Au collège, l'aggravation des retards scolaires est en grande partie la traduction d'une représentation ségrégative de l'accès en seconde... Les procédures d'affectation des élèves en seconde générale achèvent ce processus. Elles contribuent à répartir les élèves entre des lycées recherchés et d'autres où personne ne veut aller, le choix des élèves étant d'ailleurs l'affaire quasi exclusive des chefs d'établissement... Il conviendrait donc de définir et appliquer une politique ferme afin de redonner son équilibre à l'école primaire, et, dans le second degré, de mettre en œuvre une carte scolaire des collèges et des lycées ainsi que des procédures d'affectation permettant de résorber la fracture et l'absence de mixité sociales qui caractérisent cette académie ».

Il apparaît que l'administration de l'Éducation nationale s'est progressivement retirée du jeu alors que, dans le même temps, le développement de la décentralisation et de la déconcentration renforçaient l'autonomie des acteurs locaux et que les services d'orientation étaient rejetés à la périphérie du système. De ce fait, les dysfonctionnements inévitables des processus d'orientation – répartition sont volontiers rejetés soit sur l'irréalisme ou l'irrationalité des choix exprimés par les familles, soit sur les services d'orientation dorénavant accusés de « psychologisme » et de méconnaissance du monde économique et social.

20. [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/)