



RAPPORT

Le droit à l'orientation dans l'enseignement secondaire : un droit à déployer pour tous les jeunes

Pour que le droit n'oublie personne

Défenseur des droits

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	4	II. GARANTIR AUX JEUNES UN PARCOURS DE L'ORIENTATION CHOISI ET ÉCLAIRÉ	21
DÉFINITIONS ET CADRE JURIDIQUE DE L'ORIENTATION	6	1. RENDRE EFFECTIVE L'ORIENTATION SCOLAIRE DANS LES PARCOURS SCOLAIRES DES JEUNES	21
I. LEVER LES CONTRAINTES DE GOUVERNANCE ET DE COORDINATION ENTRE LES ACTEURS CHARGÉS DE L'ORIENTATION	8	A. L'orientation dans les programmes scolaires des jeunes : une présence factice	21
1. UNE COMPÉTENCE DE L'ORIENTATION SCINDÉE EN DEUX	9	B. Les semaines de l'orientation : un dispositif apprécié mais inégalement exploité	22
A. Dans les faits, une compétence et une mission morcelées, préjudiciables à la lisibilité de l'action publique à destination des élèves	10	2. FAIRE DU STAGE UN LEVIER POUR L'ORIENTATION DES ÉLÈVES	23
B. Une répartition des compétences qui fragilise l'action de l'opérateur national de l'orientation	11	A. Le stage d'observation de troisième, un temps fort de l'orientation	23
C. Le déploiement de la plateforme Avenir(s) : un exemple de projet dont le démarrage est entravé par les contraintes institutionnelles	11	B. Derrière la lettre de la loi, un accès au stage inégalitaire	23
D. Une organisation des compétences génératrice d'inégalités territoriales	12	C. Des discriminations dans l'accès au stage	25
2. SUR LE TERRAIN, DES JEUNES INSUFFISAMMENT ACCOMPAGNÉS MALGRÉ UNE PLURALITÉ D'INFORMATIONS, D'ACTEURS ET D'ESPACES DÉDIÉS À L'ORIENTATION	13	D. Les inquiétudes liées au stage de seconde générale et technologique	25
A. Une information numérique foisonnante mais peu lisible	13	3. FAIRE ÉVOLUER LE CONSEIL DE CLASSE POUR PRENDRE EN COMPTE LA PAROLE DE L'ENFANT ET GARANTIR SON INTÉRÊT SUPÉRIEUR	27
B. Une multiplicité d'acteurs mais un accompagnement à l'orientation peu effectif	13	A. Le conseil de classe, une instance peu étudiée qui reproduit les inégalités en matière d'orientation	27
C. La communauté éducative tout entière doit être au service de l'orientation des élèves	13	B. La décision du conseil de classe et le droit d'appel : changer de regard et donner toutes leurs chances aux élèves	28
		C. L'orientation vers la voie professionnelle : un accompagnement à valoriser davantage	31
		D. Une procédure fortement numérisée	33

4. AFFIRMER LE DROIT À LA RÉORIENTATION DES JEUNES EN SÉCURISANT LES PASSERELLES ENTRE LES VOIES ET LES FILIÈRES	35	3. POURSUIVRE LA LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS FILLES-GARÇONS ET LES BIAIS DE GENRE DANS L'ORIENTATION DES ÉLÈVES	49
A. Pouvoir changer d'orientation durant le parcours scolaire grâce aux passerelles	35	A. Un constat connu	49
B. Passerelles ou droit à l'erreur : la nécessité de reconnaître un droit des élèves à se réorienter	36	B. L'orientation genrée : un phénomène sociétal	50
C. Un droit à la réorientation conditionné par les affectations scolaires	37	C. L'effet de la réforme du lycée sur le caractère genré de l'orientation	51
D. Garantir le droit au maintien dans la classe d'origine	38	D. Des initiatives diverses mais qui demandent une action plus forte	52
5. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PRIVÉ : DES SPÉCIFICITÉS QUI PEUVENT FRAGILISER LE DROIT À L'ORIENTATION DES JEUNES	39	4. DROIT À L'ÉDUCATION ET DROIT À L'ORIENTATION : DEUX FACES D'UNE MÊME PIÈCE POUR LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP	52
III. LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS, LES DISCRIMINATIONS ET LE POIDS DES REPRÉSENTATIONS EN ORIENTATION	42	5. LA DISCRIMINATION FONDÉE SUR L'ORIGINE RÉELLE OU SUPPOSÉE DES ÉLÈVES : UN DÉNI PERSISTANT DE L'ÉDUCATION NATIONALE	55
1. LES INÉGALITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES DANS L'ORIENTATION SCOLAIRE : UNE RÉALITÉ CONNUE QUI INTERVIENT DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE	43	CONCLUSION : UNE POLITIQUE DE L'ORIENTATION EN MANQUE D'OBJECTIFS ET D'AMBITION CLAIRS	58
A. Une préorientation excessive des élèves en situation de grande pauvreté	44	SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS	59
B. Le fatalisme social joue contre les ambitions des jeunes en situation de pauvreté	45	ANNEXE	65
2. DES INÉGALITÉS TERRITORIALES QUI BIAISENT LES CHOIX D'ORIENTATION DES JEUNES	47	NOTES	66

INTRODUCTION

*« Des fois les choix sont faits pour nous »,
« De nos jours on subit beaucoup plus nos
choix d'orientation à cause des préjugés »,
« Subir une orientation qui ne nous correspond
pas peut jouer un rôle sur notre avenir ».* C'est par ces mots que des élèves de troisième ont souhaité partager leur expérience de l'orientation vécue au collège et retranscrite dans ce rapport. En 2020 déjà, dans le cadre de la consultation annuelle sur les droits de l'enfant réalisée par le Défenseur des droits, les enfants consultés observaient qu'à l'école, leur parole était peu prise en compte par les adultes et qu'ils n'osaient pas exprimer leurs opinions sur des questions qui ont pourtant une incidence directe sur leur vie.

Le droit au conseil en orientation et à l'information tel que prévu par le code de l'éducation renvoie à de nombreux droits de l'enfant garantis par la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Parmi eux, le droit d'exprimer son opinion et que cette opinion soit entendue pour toute question le concernant, le droit à l'éducation, le droit d'être protégé contre toute forme de discrimination, ou encore la primauté de l'« intérêt supérieur de l'enfant »¹.

L'orientation scolaire revêt une importance croissante face aux évolutions socio-économiques contemporaines. Depuis l'« explosion scolaire » des années 1985-1995, la massification de l'accès à l'enseignement, malgré ses effets positifs, a aussi entraîné une démocratisation ségrégative² marquée par un déplacement des inégalités éducatives vers les niveaux supérieurs, notamment dans le choix des filières et des orientations. Les différences de parcours entre les types de baccalauréats sont significatives, avec des écarts de niveaux et d'accès différenciés selon de nombreux facteurs et particulièrement le facteur social, le facteur territorial, le facteur du genre, le facteur du handicap ou le facteur de l'origine. Lorsqu'elles sont intériorisées par les jeunes qui les subissent, ces inégalités

nourrissent un phénomène d'autocensure. Ces distinctions sont utiles pour catégoriser les inégalités et penser l'action, cependant elles ne sauraient être exhaustives et hermétiques les unes aux autres, des élèves se situant à l'intersection de plusieurs facteurs générateurs d'inégalités et concentrant tout au long de leur parcours les difficultés. À titre d'exemple, les jeunes hommes issus de l'immigration ou perçus comme tels, résidant en quartier prioritaire de la ville (QPV) ou scolarisés dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+), cumulent potentiellement l'ensemble des paramètres d'inégalités en jeu.

À ce constat s'ajoute un contexte de transformation rapide du marché de l'emploi liée à l'avènement du numérique et au développement des systèmes d'intelligence artificielle. Cette situation souligne l'importance de développer, dès le secondaire, des compétences incluant le savoir-faire, le savoir-être et, surtout, la capacité à évoluer. L'orientation scolaire devient donc un levier stratégique pour préparer les élèves non seulement à un parcours scolaire adapté à leurs aspirations et à leurs capacités, mais aussi à s'adapter à un monde professionnel en mutation rapide.

Si l'orientation fait désormais l'objet d'une véritable politique publique, construite notamment durant les 50 dernières années, de nombreux travaux sur l'orientation scolaire dans l'enseignement secondaire mettent en exergue l'ineffectivité et les insuffisances de l'accompagnement des élèves. Mêlant des approches diversifiées, décideurs publics, institutions et monde de la recherche ont produit des analyses théoriques et pratiques sur la question, qui pointent des enjeux de gouvernance, financiers et juridiques, mais aussi en matière de discriminations, de stéréotypes ou encore d'inégalités entre les jeunes.



Le droit à l'accompagnement à l'orientation scolaire suscite cependant peu de réclamations et de saisines adressées au Défenseur des droits. L'attention des élèves et de leurs parents est largement captée par les questions relatives aux modalités d'affectation en troisième et post-bac, en particulier l'obtention d'une filière et d'un établissement sécurisants dans un contexte de compétition scolaire aiguë. La grande majorité d'entre eux ne savent pas que l'accompagnement à l'orientation scolaire constitue un droit et engage ainsi la responsabilité des pouvoirs publics à offrir des parcours adaptés aux enfants.

Le droit à l'orientation constitue dès lors un enjeu essentiel pour que le moment du « choix » soit un moment réussi et non subi. Choisir son orientation de manière éclairée contribue à l'épanouissement des enfants et prévient le désinvestissement, l'échec et le décrochage scolaires ; c'est une condition essentielle à l'entrée positive sur le marché du travail et à l'insertion professionnelle. C'est un facteur de confiance des enfants dans l'institution scolaire et ses représentants. Choisir son orientation est enfin la promesse d'une citoyenneté en construction, puisque les enfants seront amenés à effectuer de nombreux choix tout au long de leur vie, tant personnels que collectifs.

Au regard de l'étendue de ces enjeux, et de ses compétences tant en matière de défense et de promotion des droits de l'enfant que de défense des droits des usagers du service public, la Défenseure des droits a décidé de se saisir de la question de l'orientation scolaire des élèves du secondaire, qui concerne presque la totalité des enfants en France censés être scolarisés jusqu'à l'année de leurs 16 ans. Il est notamment apparu à la Défenseure des droits qu'une approche spécifique devait être développée plaçant l'intérêt supérieur des enfants au cœur de la réflexion et le droit à l'orientation scolaire à la hauteur de son importance parmi l'ensemble des droits de l'enfant.

Ce rapport s'appuie sur la riche littérature existante, sur les saisines et décisions du Défenseur des droits, sur des auditions réalisées auprès de toute une série d'acteurs (voir en annexe) ainsi que sur des contributions transmises à l'institution. Il s'est aussi nourri de la contribution de jeunes, à travers la consultation d'une centaine de collégiens scolarisés à Marseille ainsi que 80 jeunes volontaires en service civique dans le cadre du programme des Jeunes ambassadeurs des droits (JADE) du Défenseur des droits.

DÉFINITIONS ET CADRE JURIDIQUE DE L'ORIENTATION

L'orientation scolaire des élèves fait l'objet de nombreux textes qui en précisent la définition, les contours et les principales modalités de déploiement en droit interne français.

Au niveau international, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) prévoit que « *les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation* » et rendent « *ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles* » (art. 28). La CIDE prévoit également que « *l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité [...] le développement de ses dons et ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* » et doit « *préparer l'enfant à assumer ses responsabilités de la vie dans une société libre* » (art. 29). Le thésaurus de l'UNESCO propose de définir l'orientation professionnelle comme « *une aide apportée à un individu, dans le cadre ou à l'extérieur du système scolaire, pour faciliter le choix d'une carrière ou d'un métier* ».

À l'échelle européenne, le Conseil de l'Union européenne a adopté en 2008 la résolution « *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation* » définissant l'orientation comme « *un processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long 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 d'utiliser ces capacités et compétences* ».

En droit interne, le code de l'éducation définit l'orientation comme « *le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. La participation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet* »³.

La mission d'information et d'orientation des établissements scolaires constitue un droit pour les élèves : le « *droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements, sur l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée dans les conditions définies à l'article L. 6211-1 du code du travail, sur les professions ainsi que sur les débouchés et les perspectives professionnels fait partie du droit à l'éducation* » (article L. 313-1). Le droit à l'éducation est énoncé dans ce même code : « *le droit à l'éducation est garanti à chacun* » (art. L. 111-1 et L. 111-2).

Pour mener à bien cette mission, les psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN) et les centres d'information et d'orientation (CIO) sont les premières ressources mentionnées ainsi que l'Onisep (art. L. 313-6), opérateur de l'État qui « *a pour mission de mettre à la disposition des éducateurs, des parents, des étudiants et des élèves des établissements d'enseignement, la documentation nécessaire à ces derniers en vue de leur orientation scolaire et professionnelle* ». La place des familles est également prévue par le code de l'éducation (art. L. 313-2).

Les procédures d'orientation sont fixées par la loi et prévoient que chaque élève puisse suivre un « *parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel* » (art. L. 331-7) qui tient compte « *du développement de leurs aspirations et de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire [en favorisant] la représentation équilibrée entre les femmes et les hommes parmi les filières de formation* ». Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève majeur, mais la décision d'orientation est prise par le conseil de classe. Elle est susceptible de faire l'objet d'un appel (art. L. 331-8).

En 2015, le parcours Avenir⁴ a été élaboré afin de fixer les objectifs et le contenu de l'accompagnement à l'orientation, prévoyant des enseignements, des dispositifs spécifiques et un référentiel des compétences à s'orienter au collège et au lycée. Sa mise en œuvre doit reposer sur l'intégration des enjeux de l'orientation dans les disciplines scolaires, sur l'accompagnement personnalisé, sur les enseignements pratiques interdisciplinaires et sur la coopération avec les familles et les partenaires extérieurs. Le parcours Avenir prévoit un accompagnement collectif des élèves assuré par l'équipe éducative, composée des chefs d'établissement et de leurs équipes, des professeurs principaux, des professeurs et des conseillers d'orientation psychologues et décrit les rôles de chacun.

Dans ce rapport, l'expression « droit à l'orientation » est utilisée pour caractériser le « *droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements, sur l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée dans les conditions définies à l'article L. 6211-1 du code du travail, sur les professions ainsi que sur les débouchés et les perspectives professionnels* » tel que défini dans le code de l'éducation⁵. En termes de périmètre, ce rapport étudie le processus d'orientation qui se déroule à partir du collège jusqu'à la fin du lycée, sans toutefois traiter la question du fonctionnement des plateformes mises en place pour la procédure d'affectation des élèves (Affelnet et Parcoursup), qui soulèvent des enjeux spécifiques⁶. Par ailleurs, bien que le parcours d'orientation de l'enseignement secondaire concerne principalement des enfants, mineurs de moins de 18 ans au sens de la CIDE⁷, l'appellation de « jeunes » sera également utilisée pour qualifier les élèves.

I. LEVER LES CONTRAINTES DE GOUVERNANCE ET DE COORDINATION ENTRE LES ACTEURS CHARGÉS DE L'ORIENTATION

Après plus d'un siècle de construction d'une politique de l'orientation scolaire, celle-ci occupe désormais une attention de taille au sein de la société au vu des enjeux qu'elle soulève dans la vie des jeunes et pour leurs parents. À partir des années 1960, l'orientation, initialement circonscrite à la sphère familiale et influencée par le milieu social et les métiers parentaux, fait l'objet d'une véritable politique publique, motivée par une approche psycho-sociale, qui se développe dans les années 1970 avec pour la première fois un objectif de réduction des inégalités d'accès à l'éducation. Les premières structures dédiées à l'orientation sont créées : l'office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep) en 1970 et les centres d'information et d'orientation (CIO) en 1971. En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation inscrit le droit à l'orientation dans le code de l'éducation et consacre l'information sur les parcours scolaires et professionnels.

Les années 1990 marquent une accélération des évolutions du cadre législatif et réglementaire de l'orientation toujours en cours, traduisant l'attention, voire la préoccupation croissante des pouvoirs publics sur cet enjeu. Les circulaires ministérielles comportant un volet dédié à l'orientation scolaire sont publiées à un rythme de plus en plus fréquent. Ces textes visent à structurer et renforcer progressivement le dispositif

d'accompagnement à l'orientation des jeunes, en mettant l'accent sur la découverte progressive des métiers et des formations ainsi que sur l'accompagnement personnalisé, dans une logique de parcours continu et se voulant inclusif.

Ainsi, une politique publique destinée aux jeunes a été progressivement élaborée impliquant de nombreux acteurs. État et régions d'abord, dont les compétences en matière d'orientation ont été redéfinies par la création du service public régional de l'orientation (SPRO)⁸ et par la loi du 5 septembre 2018⁹, mais également les autres collectivités, les académies scolaires, les établissements de l'enseignement secondaire et supérieur, les associations, les acteurs privés et les parents : ces différents acteurs définissent, financent, pilotent, participent ou contribuent à l'orientation des jeunes, dans une pluralité de dispositifs et de cadres qui questionnent la lisibilité et l'accès effectif à ce droit.

1. UNE COMPÉTENCE DE L'ORIENTATION SCINDÉE EN DEUX

La compétence de l'orientation est scindée entre l'État et les régions depuis la loi du 5 mars 2014¹⁰.

- L'État définit au niveau national la politique publique de l'orientation. À travers le système scolaire, il pilote les modalités d'accompagnement à l'orientation, les personnels intervenants auprès des jeunes et prend les décisions d'orientation et d'affectation des élèves. L'Éducation nationale dispose par ailleurs de structures dédiées à l'information et l'accompagnement à l'orientation, dont l'office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep) et les centres d'information et d'orientation (CIO) répartis sur l'ensemble du territoire.
- La Région est l'autorité organisatrice sur son territoire du service public régional de l'orientation (SPRO), hors système éducatif. Le SPRO est notamment chargé de la mise en réseau de l'ensemble des acteurs de l'orientation au sein d'une région et de la coordination de leurs actions¹¹.

La loi du 5 septembre 2018¹² constitue la dernière réforme d'ampleur concernant la compétence de l'orientation en réaffirmant la responsabilité de la région sur la coordination des services participant au SPRO. Cette loi renforce la compétence d'information sur les métiers et les formations par un élargissement de la responsabilité des régions aux publics scolaire, apprenti et étudiant.

- Les régions sont désormais chargées d'établir la documentation de portée régionale pour offrir *"une information exhaustive et objective (...) qui favorise la découverte et la connaissance du monde économique et professionnel"*. Pour l'exercice de cette nouvelle responsabilité en matière d'information, *« les missions exercées par les Dronisep [délégations régionales de l'Onisep] sur la diffusion de la documentation et sur l'élaboration des publications à portée régionale relatives à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants, sont transférées aux régions »*.

- L'État conserve sa compétence dans la définition de la politique d'orientation des élèves, qui s'articule autour du parcours Avenir, de l'accompagnement mis en place au sein des établissements scolaires, des plateformes nationales mises à disposition des élèves (Avenir(s), Affelnet, Parcoursup), des procédures de décision et d'affectation et de dispositifs spécifiques à certains publics et territoires.

Au terme de ces réformes, l'échelon régional a été placé en première ligne dans le déploiement de la mission d'orientation des jeunes, en agissant sur l'information produite et sur les modalités de transmission et de mise à disposition de cette information. Le cadre national de référence État-régions signé en 2019 précisait les rôles respectifs de l'État et des régions ; des conventions de déclinaison régionales devaient permettre d'ancrer l'information dans le contexte local, en prenant en compte les caractéristiques de l'offre de formation régionale et les besoins économiques locaux. Il était ainsi attendu que les élèves bénéficient de cette nouvelle architecture de compétence et de l'apport des régions, s'appuyant sur leurs contextes économiques locaux, les offres de formations et les dispositifs propres présents sur leurs territoires.

Pour autant, la répartition des compétences en matière d'orientation ne s'en est pas trouvée clarifiée et les difficultés d'articulation des acteurs sont signalées dans la quasi-totalité des travaux sur le sujet.

A. DANS LES FAITS, UNE COMPÉTENCE ET UNE MISSION MORCELÉES, PRÉJUDICABLES À LA LISIBILITÉ DE L'ACTION PUBLIQUE À DESTINATION DES ÉLÈVES

À l'échelle nationale, les diagnostics d'organismes variés se suivent et se ressemblent : « absence de pilotage national »¹³ ; chef de fil peu identifié ; multiplicité d'acteurs, qui conduit tout à la fois à des doublons d'action, à l'illisibilité du système d'orientation, à la dilution de la responsabilité et de la capacité à évaluer les contributions respectives¹⁴ ; morcellement de la politique de l'orientation, partagée entre différents ministères et sans visibilité¹⁵. Au regard du nombre d'acteurs impliqués, les délais de déploiement de chaque projet sont par ailleurs rallongés, comme en témoignent les cinq années qui se sont écoulées entre la création des SPRO en 2014 et la fixation du cadre national de référence établi seulement en 2019 entre l'État et les régions, et les six années entre ce même cadre et la création de la plateforme Avenir(s) (voir *infra*).

Un pilotage national avait bien été mis en place à travers la création d'un délégué interministériel à l'orientation entre 2006 et 2013, devenu en 2009 délégué à l'information et à l'orientation. Rattaché au Premier ministre, celui-ci était chargé « *de proposer les priorités de la politique nationale d'information et d'orientation scolaire et professionnelle ; d'établir des normes de qualité pour l'exercice de la mission de service public d'information et d'orientation ; d'évaluer les politiques nationale et régionales d'information et d'orientation scolaire et professionnelle* »¹⁶. En dépit de besoins réels et de travaux pertinents à ce niveau de la hiérarchie administrative, à la fois en lien entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, la fonction n'a pas été reconduite après la réforme de 2014.

À l'échelle régionale, les SPRO éprouvent quant à eux des difficultés à coordonner un grand nombre d'acteurs placés sous des tutelles et des financements variés (éducation nationale, jeunesse ou emploi). En outre, l'offre d'information et de conseil en orientation apparaît segmentée et dépend des statuts des structures, de leurs publics et de leur implantation territoriale. Les CIO de leur côté

pâtissent d'un manque de stratégie définie en matière de publics et de financement. Ces constats sont autant de contraintes organisationnelles et fonctionnelles, qui distancient les acteurs de l'orientation avec leur mission première : l'accompagnement des jeunes. Ces derniers ne peuvent ainsi pas bénéficier de l'ensemble de l'offre et des ressources produites, tant au niveau national qu'au niveau régional. Faute de coordination entre les acteurs de l'orientation, les élèves peuvent, sans le savoir, passer à côté de nombreux outils et dispositifs qui seraient utiles à leur cheminement personnel. Par ailleurs, lors des auditions menées pour réaliser ce rapport, plusieurs acteurs ont soulevé l'incohérence et l'absence d'uniformisation des informations délivrées sur une même formation par les régions ; les terminologies et les attendus associés à certaines filières du lycée peuvent ainsi varier entre les plateformes nationales et régionales, brouillant ainsi les recherches des élèves.

Enfin, malgré une attention portée sur le continuum « bac -3 / bac +3 », la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur souffre spécifiquement d'un manque de pilotage, qui n'est à ce jour assumé par aucun acteur institutionnel. Chacun des niveaux se renvoie souvent la responsabilité de l'échec des élèves, ou à l'inverse s'attribue leur succès, sans véritable approche structurelle ou intégrée entre les deux. Les apports de Parcoursup en matière d'information et l'activité de la Mission de l'orientation du scolaire vers le supérieur (MOSS) du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche n'ont pas résolu cette problématique. Ce contexte a par ailleurs motivé la rédaction d'une « Charte pour une orientation au service de la liberté de choix et de la réussite des lycéens » en janvier 2019, visant à engager les établissements de l'enseignement supérieur à se rapprocher des lycées pour renforcer l'action d'orientation, et qui conserve un intérêt fort. Ce fonctionnement en silo se répercute ainsi sur la vie des établissements, dont les professionnels souffrent d'un manque de connaissance mutuelle et de cadres d'échanges ainsi que d'une forme d'acculturation des niveaux d'enseignements secondaires ou supérieurs.

RECOMMANDATION

Clarifier la compétence en matière d'orientation scolaire en précisant pour chaque échelon le cadre de coordination, les acteurs et les objectifs afin de rendre effectif le droit à l'orientation.

B. UNE RÉPARTITION DES COMPÉTENCES QUI FRAGILISE L'ACTION DE L'OPÉRATEUR NATIONAL DE L'ORIENTATION

L'Onisep est un établissement public à caractère administratif (EPA) créé en 1970 dont la mission principale est de mettre à la disposition des jeunes et des professionnels une information la plus complète possible sur les formations scolaires et universitaires et sur les métiers afin de faciliter l'orientation des élèves et des étudiants. Il est placé sous une double tutelle de l'État, à travers les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Comme indiqué *supra*, la loi du 5 septembre 2018 a redéfini dans un double mouvement les relations de l'Onisep — opérateur de l'État — avec les régions : à la mission exclusive de l'Onisep en matière de production d'informations a succédé un partage des tâches avec les régions, les missions de l'opérateur se concentrant désormais sur la documentation à « portée nationale » et sur « les ressources pédagogiques nécessaires à la construction d'un parcours d'orientation scolaire et professionnel tout au long de la vie ».

Cette nouvelle articulation n'est pas sans poser de difficultés, voire d'incertitudes¹⁷. Concrètement, la nouvelle répartition des compétences a donné lieu à des divergences de points de vue qui ne sont pas sans effet sur l'accompagnement proposé aux élèves dans leur orientation. Les risques identifiés sont réels : dissémination des ressources entre les initiatives nationales et régionales ; déficit de continuité éducative entre les échelons et les territoires ; difficulté de suivi et d'interopérabilité entre les divers outils développés à l'échelle nationale et locale. De la capacité des acteurs de l'orientation d'obtenir des lignes directrices claires, des tutelles identifiées, des cadres de pilotage stabilisés

et partagés dépend en grande partie la mise en œuvre opérationnelle d'actions au plus près des élèves, au sein des établissements et à travers le territoire.

C. LE DÉPLOIEMENT DE LA PLATEFORME AVENIR(S) : UN EXEMPLE DE PROJET DONT LE DÉMARRAGE EST ENTRAVÉ PAR LES CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES

Plus de dix ans après l'instauration du parcours Avenir, l'État à travers l'Onisep a développé une nouvelle plateforme visant à accompagner l'ensemble des élèves dans leur parcours d'orientation et à mettre à disposition un outil numérique se voulant complet et adapté. Succédant à l'application Folios créée en 2019, la plateforme Avenir(s) est opérationnelle depuis la fin de l'année 2024 et met à disposition des élèves à partir de la cinquième et des professeurs un compte personnel avec la vocation : de rassembler dans un lieu unique l'ensemble des informations concernant l'orientation ; de créer une interface de suivi de la progression des élèves avec des objectifs assignés à chaque niveau ; de proposer des ressources, activités et outils partagés et accessibles aux différents acteurs.

Avenir(s) vise ainsi à offrir aux jeunes des outils pour construire gratuitement leurs projets d'orientation, notamment grâce à un portefeuille de compétences (« portfolio ») qui doit les suivre tout au long de leur parcours scolaire et de leur vie professionnelle. Ce projet est la traduction du parcours Avenir et ambitionne de créer un réflexe de l'orientation qui soit commun et partagé par l'ensemble des acteurs.

Malgré les ambitions assignées à ce projet, l'ingénierie qu'il a mobilisée et les moyens investis pour le déployer, son lancement et son implantation auprès de la communauté éducative se sont déroulés dans la confusion. La plateforme Avenir(s) répond à la fois aux missions dévolues à la compétence nationale d'orientation et à la compétence régionale d'information. Ce large périmètre a suscité l'interrogation des collectivités locales, qui estiment ne pas y avoir été suffisamment associées et qui ont appelé à suspendre la plateforme, celle-ci risquant selon elles de faire doublon avec leurs propres outils

régionaux. En outre, la nouvelle plateforme a été perçue comme traduisant une volonté de recentralisation et d'uniformisation par les collectivités. Ces complications se sont traduites par une faible visibilité donnée au déploiement de la plateforme : plusieurs mois après son lancement officiel, la quasi-totalité des acteurs ignorent cet outil, pourtant censé devenir la pierre angulaire du parcours en orientation des jeunes. Au-delà, se pose également la question des moyens déployés pour favoriser son appropriation par les enseignants, les élèves et leurs parents, condition indispensable de son succès.

D. UNE ORGANISATION DES COMPÉTENCES GÉNÉRATRICE D'INÉGALITÉS TERRITORIALES

Les politiques publiques de l'orientation renvoient à chaque échelon d'intervention aux enjeux de financement. Contrairement à d'autres données qui font l'objet de comparaisons territoriales étayées¹⁸, les moyens dévolus à l'orientation dans les territoires ne sont pas mis en valeur et leurs objectifs insuffisamment détaillés par l'État et les régions, voire inexistantes. Il apparaît que les données concernant les budgets alloués à l'orientation sont rares et peu accessibles et, lorsqu'elles existent, elles font état de variations importantes entre les régions¹⁹.

Ces différences s'expliquent et se traduisent par des actions en orientation variant sensiblement entre les territoires qui développent par ailleurs des dispositifs propres : organisation de journées portes ouvertes, d'événements dédiés à l'orientation, animation de réseaux, financement de sites internet, de numéros verts, de réseaux sociaux ou d'outils numériques, etc. Par ailleurs le coût de l'orientation dépend des caractéristiques géographiques des bassins éducatifs, l'organisation de salons et d'événements représentant en moyenne le premier poste de dépense des régions en matière d'orientation. Ainsi, il est bien plus difficile de développer des actions pédagogiques innovantes à l'attention des élèves des établissements situés en milieu rural ou peu desservis que pour ceux des établissements intégrés au tissu urbain et accessibles en transports en commun :

les frais de déplacement sont en effet un des freins les plus souvent invoqués par le corps enseignant. Pour les élèves, ces inégalités de moyens investis entre territoires se cumulent avec les freins à la mobilité qu'ils peuvent rencontrer, produisant un phénomène de discriminations territoriales systémiques (voir *infra* : *Des inégalités territoriales qui biaisent les choix d'orientation des jeunes*).

Cette donnée est la conséquence de choix politiques et de contextes locaux spécifiques. Pour l'association Régions de France, ces dernières ne disposent pas des moyens suffisants pour exercer convenablement leur compétence, les transferts de moyens de l'État vers les régions ayant été inférieurs aux besoins estimés pour assurer la mission.

RECOMMANDATION

Mettre en place un suivi annuel consolidé des actions menées en matière d'orientation dans chacune des régions, tant quantitatif, s'agissant des moyens investis, que qualitatif.

2. SUR LE TERRAIN, DES JEUNES INSUFFISAMMENT ACCOMPAGNÉS MALGRÉ UNE PLURALITÉ D'INFORMATIONS, D'ACTEURS ET D'ESPACES DÉDIÉS À L'ORIENTATION

A. UNE INFORMATION NUMÉRIQUE FOISSONNANTE MAIS PEU LISIBLE

Pour les jeunes, l'information en matière d'orientation est disponible dans des espaces physiques dédiés à l'orientation et en ligne, où existent une multitude de sites et de plateformes numériques, tant publics (Onisep, Parcoursup, CIDJ, InserJeunes, Cap Métiers...) que privés. Les outils numériques ont ainsi permis de rendre transparente l'offre de formations et les parcours possibles sur l'ensemble du territoire et de faciliter les démarches d'inscription.

Pourtant, tous les jeunes ne sont pas égaux face aux outils numériques : alors que les applications de loisirs ou les réseaux sociaux sont faciles d'accès et très largement utilisés, la dématérialisation des démarches administratives et des services publics peut constituer un frein pour nombre d'entre eux, notamment les plus précaires. Contrairement à l'image d'une génération « *digital native* », qui a grandi avec le numérique et qui serait à ce titre à l'aise avec toutes ses fonctionnalités, les moins de 25 ans sont en réalité plus en difficulté que le reste de la population pour réaliser les démarches administratives sur Internet²⁰ : 69 % des jeunes adultes de 18 à 24 ans éprouvent ainsi au moins une difficulté lorsqu'ils effectuent des démarches administratives en ligne²¹. Les élèves doivent ainsi se repérer parmi les 23 000 formations supérieures proposées par Parcoursup et les 363 diplômes professionnels de niveau CAP et baccalauréat existants, avec de nombreuses entrées possibles, des termes spécifiques et une profusion de données à prendre en compte. S'ils ne sont pas accompagnés, les jeunes se sentent bien souvent démunis face à cette information pléthorique : ils estiment ainsi que le manque d'informations est la première raison de leur non-recours aux dispositifs publics d'orientation²², ces derniers ayant des difficultés à trouver l'information pertinente et l'interlocuteur auprès de qui la trouver.

La responsabilisation des élèves induite par la profusion d'informations disponibles plaide ainsi pour que ceux-ci soient accompagnés tant dans l'accès à l'information que dans leurs démarches. « Il faudrait une aide plus humaine, des échanges possibles avec des référents ou des étudiants », relevait ainsi un jeune interrogé dans le cadre de l'élaboration de ce rapport.

B. UNE MULTIPLICITÉ D'ACTEURS MAIS UN ACCOMPAGNEMENT À L'ORIENTATION PEU EFFECTIF

« Si tu sais, c'est super, si tu ne sais pas personne n'est là pour t'aider. »

Témoignage d'un jeune consulté par le Défenseur des droits

L'orientation scolaire au collège et au lycée en France mobilise une pluralité d'acteurs : enseignants, psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN), documentalistes et personnels de direction. C'est ainsi un collectif qui est censé se mobiliser pour assurer l'accompagnement en orientation des élèves. Les textes encadrant ces missions, tels que le code de l'éducation²³ et le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation²⁴, insistent sur l'accompagnement individualisé des élèves et définissent l'orientation comme un processus collectif et intégré où chaque enseignant, au-delà de sa discipline, a une responsabilité dans l'accompagnement progressif des élèves pour les aider à mieux appréhender leur avenir scolaire et professionnel.

Cependant, cette pluralité d'intervenants limite la lisibilité et l'effectivité d'une orientation scolaire personnalisée et équitable pour tous les jeunes. Malgré une définition précise du rôle de chaque membre de l'équipe éducative par le parcours Avenir, les responsabilités restent diluées, peu lisibles pour les jeunes, et l'accompagnent largement inefficace. Les élèves se tournent d'abord vers leurs parents alors qu'une minorité de jeunes échangent sur leur orientation avec le personnel enseignant²⁵. Au regard des inégalités de ressources mobilisables par les familles, ce constat interroge le rôle et la place de chaque intervenant scolaire dans le parcours d'orientation des élèves.

Des experts de l'orientation insuffisamment nombreux pour accompagner l'ensemble des jeunes de manière personnalisée

Les psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN) du second degré, dont le corps a été créé en 2017²⁶, succédant aux conseillers d'orientation, sont des acteurs clés pour l'accompagnement psychologique et scolaire des élèves. Ceux-ci se répartissent en deux spécialisations : « éducation, développement et apprentissages » (EDA) et « éducation, développement et orientation » (EDO). Une circulaire du 28 avril 2017²⁷ précise les missions de chacune des deux spécialités du métier, les premiers exerçant en primaire, les seconds dans les centres d'information et d'orientation (CIO) où ils sont affectés et dans les établissements du second degré relevant du secteur d'un CIO. En particulier, les PsyEN issus de la spécialité EDO, sont « *au service de l'élaboration progressive des projets d'orientation et de formation des élèves* », ils « *interviennent dans la lutte contre toutes les formes de ruptures scolaires, et participent à l'information et au premier accueil de toute personne en recherche de solutions pour son orientation* ». Les PsyEN sont les seuls à être spécifiquement formés en matière d'orientation, notamment durant leur année de stage, et à détenir une compétence régulièrement actualisée : ils sont censés avoir une connaissance étendue des filières de formation, du monde économique, de l'entreprise, des dispositifs de qualification, des métiers et des compétences²⁸.

En réalité, leur nombre est largement insuffisant pour couvrir les besoins des élèves : selon les estimations, on compte un PsyEN pour près de 1 200 élèves en moyenne²⁹. Un PsyEN-EDO est ainsi affecté sur au moins deux établissements scolaires et un CIO, entre lesquels il doit partager son temps³⁰. Dans ces conditions, les PsyEN ne sont pas en capacité d'accompagner correctement l'ensemble des jeunes scolarisés et ne sont l'interlocuteur principal des élèves que pour 10 % d'entre eux³¹.

De cette faiblesse des effectifs découlent une charge de travail trop importante et des missions trop nombreuses pour

être correctement menées. Par ailleurs, le Défenseur des droits a été alerté par l'Association des PsyEN (APSYEN) sur la difficulté à maintenir les effectifs de PsyEN (voir *infra* : *Des effectifs fragilisés dont pâtit l'orientation des élèves*). Les conditions de travail dégradées fragilisent aussi l'attractivité de la filière et de nombreux postes, bien qu'ouverts, restent non pourvus. Ce constat est connu depuis plusieurs années et a nourri la réalisation d'un rapport de la Cour des comptes en 2020³² tendant à la conclusion que la mission d'orientation ne pouvait être menée à bien dans les conditions actuelles.

Enfin, leur appellation de « psy », qui renvoie au champ de la santé mentale, est susceptible d'entraîner un sentiment d'échec chez les élèves qui les sollicitent, perçus dès lors comme « en difficulté » ou « incapables » de se débrouiller seuls, une situation qui contribue à la stigmatisation du conseil en orientation. Un jeune auditionné dans le cadre de ce rapport regrettait ainsi que les rencontres avec les PsyEN ne soient pas systématiquement proposées, soulignant que « les élèves ont peur de prendre rendez-vous ».

Dans ce contexte, il est important de noter que plusieurs rapports institutionnels récents ont recommandé de repenser l'articulation des spécialités « EDA » et « EDO » au niveau de leur recrutement, de leur formation et de la réalisation concrète de leurs missions. Est particulièrement interrogée l'articulation des missions d'adaptation de l'accueil des élèves en situation de handicap, de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire ou encore de suivi de la santé mentale avec la mission d'accompagnement à l'orientation. Des propositions ont ainsi été émises visant à clarifier la mission des PsyEN, par exemple en renforçant la fluidité entre les deux spécialités ou au contraire en concentrant la mission des PsyEN sur leur mission psychologique, la question de la santé mentale ayant pris une place prépondérante depuis la crise de la covid³³.

Des jeunes insuffisamment accompagnés par les équipes éducatives

En première ligne et au contact direct des élèves, les enseignants jouent un rôle central dans l'accompagnement des élèves, en leur fournissant des informations sur les filières et métiers et en participant aux conseils de classe pour discuter de leur orientation. D'un point de vue formel, ils est prévu qu'ils « *mettent en œuvre le parcours [Avenir] dans leurs enseignements, conformément au projet d'établissement* »³⁴. L'ensemble du corps enseignant est ainsi supposé contribuer à la mission d'orientation des élèves, qui fait partie de leurs obligations de service et qui est valorisée à travers une indemnité de suivi et d'orientation des élèves (ISOE)³⁵. L'orientation vient par ailleurs s'ajouter aux nombreuses injonctions faites aux enseignants qui, avec les années, ont vu leurs missions se diversifier, sans les aménagements de temps et la formation nécessaires pour accompagner toutes ces transformations.

Le rôle particulier des professeurs principaux

La mission des professeurs principaux en matière d'orientation est formalisée et a été renforcée depuis près de dix ans³⁶. Le professeur principal est désormais le référent officiel de la formation des élèves dont il a la responsabilité ; au lycée, il doit assurer des entretiens personnalisés d'orientation dès la classe de troisième en faisant le lien avec le PsyEN, contribuer à l'organisation des semaines de l'orientation, au parcours Avenir ou encore se tenir informé des évolutions et tendances de l'enseignement supérieur. Pour mener à bien cette mission complexe, le professeur principal perçoit une part modulable de l'ISOE mais ne dispose pas de décharge ou de temps spécifique dédié. Durant leur carrière, la quasi-totalité des enseignants sont amenés à occuper la fonction de professeur principal : à la rentrée 2020 par exemple, près de la moitié des enseignants étaient professeurs principaux dans un collège ou un lycée, et 1 % environ étaient professeurs principaux de deux classes³⁷.

Cependant, les professeurs principaux manquent de formation suffisante en matière d'orientation et sont inégalement préparés à accompagner les élèves. En conséquence, leur capacité à mener cette mission dépend de leur sensibilité, de leur engagement individuel et des ressources qu'ils peuvent mobiliser à cette fin³⁸. Par ailleurs, la réforme des enseignements du lycée général et technologique de 2018³⁹, en supprimant les filières et en instituant des combinaisons de disciplines « à la carte », a profondément déstabilisé le fonctionnement des classes et, partant, le rôle du professeur principal. À partir de la classe de première, le cadre collectif stable que constituait la classe n'existe plus de façon aussi structurante. Cette situation complexifie d'autant plus le suivi des élèves par les professeurs principaux et une approche globale de la scolarité par les équipes éducatives. Ce constat a motivé la création en 2021 de la fonction de « professeur référent » au lycée général et technologique⁴⁰, censé accompagner les élèves jusqu'à la fin de leur scolarité et effectuer un accompagnement pédagogique individuel personnalisé. Les professeurs référents peuvent exercer leurs missions en complément de celles des professeurs principaux, ou peuvent s'y substituer. Ils peuvent être mis en place uniquement au niveau de la classe de première, uniquement à celui de la classe de terminale, ou aux deux niveaux »⁴¹. Cette mesure, mise en place pour épauler les professeurs principaux et pallier l'instabilité générée par les doublettes de spécialité, est laissée à la discrétion des établissements qui semblent inégalement s'en emparer : l'inspection générale de l'Éducation nationale relevait en 2024 que « *la fonction de professeur référent d'un groupe d'élèves [...] constitue une possibilité encore trop peu exploitée par les établissements* »⁴⁰. Les élèves de la filière technologique, cependant, sont moins concernés par cette problématique dans la mesure où leurs choix de filière offrent un ensemble de spécialités prédéterminé en première et en terminale.



Des enseignants insuffisamment formés à l'orientation

La majorité des enseignants, pourtant en contact quotidien avec les élèves, n'a reçu aucune formation en matière d'orientation, limitant leur capacité de répondre de manière adaptée à leurs besoins. Hormis pour les conseillers principaux d'éducation (CPE), la mission d'orientation n'apparaît pas explicitement dans le temps global de formation des personnels. Les maquettes pédagogiques des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) varient en effet fortement d'une académie à l'autre. Ce constat vaut également pour la formation continue des enseignants, alors que les procédures d'orientation, les formations et les métiers évoluent presque chaque année.

Faute de formation, les enseignants tentent d'assurer la mission d'orientation avec des moyens limités, ce qui les conduit le plus souvent à concentrer leurs actions sur quelques élèves. « *Les personnes qui nous accompagnent sont plus concentrées sur les élèves en difficulté alors que les élèves moyens ou bons ont aussi besoin d'accompagnement en orientation* », regrette ainsi un jeune consulté par le Défenseur des droits.

Le manque de temps peut par ailleurs les conduire à calquer leurs interventions sur les principales étapes prévues par le calendrier officiel de l'affectation, que ce soit Affelnet en troisième ou Parcoursup au lycée.

RECOMMANDATIONS

- Inclure la mission d'accompagnement à l'orientation dans la formation initiale des enseignants et l'actualiser par une formation continue dédiée.
- En particulier, veiller à ce que les professeurs principaux bénéficient systématiquement d'une telle formation.

Donner leur place aux professeurs documentalistes dans l'orientation scolaire des jeunes

Les professeurs documentalistes, bien que moins identifiés, ont également un rôle dans l'orientation scolaire secondaire, en particulier en matière d'accès à l'information sur les métiers, les formations et les parcours d'études. Leur mission consiste à mettre à disposition dans les centres de documentation et d'information (CDI) des ressources documentaires, à organiser des

actions de sensibilisation et à guider les élèves dans la recherche d'informations pour leur orientation⁴³. Facilitateurs d'information, ils peuvent aider les élèves à mieux comprendre les choix qui s'offrent à eux et à développer des compétences de recherche et d'autonomie.

Toutefois, ces professionnels endossent une grande diversité de missions et ne sont pas spécifiquement formés en matière d'orientation. Leur rôle n'étant pas toujours explicitement reconnu dans les dispositifs d'orientation ni pris en compte dans la récente réforme du lycée général et technologique, les professeurs documentalistes se considèrent aujourd'hui comme les « oubliés » de la politique d'orientation.

Surtout, le rôle du professeur documentaliste en matière d'orientation est souvent sous-estimé auprès des jeunes eux-mêmes. Face à la concurrence des nouvelles technologies et des ressources en ligne, le CDI semble de moins en moins adapté aux besoins des jeunes, en dépit de l'accompagnement proposé par les professionnels qui y travaillent. La fréquentation du CDI dépend fortement de la prescription scolaire et n'est pas perçue positivement par l'ensemble des élèves. Malgré des efforts menés pour moderniser ces espaces et les rendre plus attractifs (mise à disposition d'ordinateurs, distributeurs de batteries, confort du mobilier, organisation d'ateliers...), la fréquentation des CDI reste un enjeu pour les établissements et un indicateur de leur utilité. Enfin, l'articulation des CDI avec les CIO est souvent à construire selon les territoires, ce qui a conduit à la formulation de propositions variées, telle que l'implantation des CIO directement dans les CDI de certains lycées⁴⁴.

RECOMMANDATION

Valoriser la place des CDI dans le parcours d'orientation des élèves pour inscrire leur fréquentation et l'accompagnement à la recherche en documentation d'orientation dans les habitudes des jeunes.

Des effectifs fragilisés dont pâtit l'orientation des élèves

L'accomplissement de la mission d'orientation et la responsabilité des acteurs en la matière supposent une certaine stabilité des effectifs et la possibilité pour chacun d'entre eux de se projeter au sein de l'institution scolaire. En effet, l'accompagnement des élèves est *a minima* annuel et peut même s'étirer sur plusieurs années lorsqu'il dépasse le cadre strict de la salle de classe : des professeurs peuvent ainsi devenir de véritables mentors pour certains élèves. Or, de récentes évolutions sociales, économiques et démographiques vis-à-vis du métier d'enseignant et la gestion des ressources humaines par l'État⁴⁵ ont conduit à plusieurs phénomènes qui fragilisent l'accompagnement des élèves :

- Des difficultés de recrutement, pour des besoins estimés à plus de 300 000 professionnels en 2030.
- Une part croissante d'enseignants contractuels, recrutés parfois de manière très rapide et sans formation, notamment aux enjeux d'orientation, pour compenser le nombre insuffisant de candidats au concours du professorat. Entre 2015 et 2025, le nombre de contractuels a ainsi augmenté de près de 80 %. Un enseignant sur dix a aujourd'hui le statut de contractuel.
- Une hausse régulière des départs de professionnels de l'Éducation nationale non liés à la retraite depuis le début des années 2000, multipliés par quatre en l'espace de dix ans.

Le *turn-over* et la pénurie de personnel minent la montée en compétence sur des sujets comme l'orientation. La difficulté croissante à maintenir des professionnels engagés sur le long terme pour l'institution est un frein à la continuité éducative : les territoires les plus touchés par l'absence de professeurs voient les programmes scolaires en partie amputés ainsi que les actions d'orientation, qui ne sont pas considérées comme prioritaires en comparaison des matières disciplinaires.

C. LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE TOUT ENTIÈRE DOIT ÊTRE AU SERVICE DE L'ORIENTATION DES ÉLÈVES

La nécessité d'un projet d'orientation au sein de chaque établissement

La diversité des acteurs de l'orientation est censée être coordonnée par les chefs d'établissement qui ont la responsabilité d'établir un projet d'établissement et de veiller à la cohérence et à la bonne intégration des actions menées en leur sein. Leur implication est essentielle afin d'éviter les actions isolées et pour favoriser une stratégie d'orientation structurée, notamment à travers l'organisation de séances d'information collective, la mise en place de partenariats et la mobilisation de l'équipe éducative. Par ailleurs, les chefs d'établissement ont la responsabilité de décider l'orientation finale des élèves et sont au contact des familles en cas de contestation de leur choix.

Or en 2023, la moitié des établissements n'avait pas formalisé de projet d'établissement⁴⁶, pourtant rendu obligatoire par la loi⁴⁷, ni de programme pluriannuel d'orientation⁴⁸ (PPO). Ces manquements sont préjudiciables aux enseignants — qui ne disposent pas de directives locales claires —, à l'articulation des professeurs principaux, des professeurs référents, des PsyEN et des documentalistes, mais aussi aux élèves — qui pâtissent d'une mission insuffisamment structurée. En effet, les projets d'établissements sont censés s'adapter au plus près aux besoins des jeunes et à la réalité de chaque établissement, puisqu'élaborés avec l'ensemble de la communauté éducative, c'est-à-dire les personnels scolaires mais également « *les parents d'élèves, les collectivités territoriales, les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation* »⁴⁹. Ce déficit entrave l'identification des ressources disponibles, de partenaires et de dispositifs mobilisables par les équipes éducatives.

RECOMMANDATION

Veiller à ce que l'ensemble des établissements élaborent, conformément à la loi, un projet d'établissement actualisé et un programme pluriannuel d'orientation.

Des établissements scolaires qui doivent davantage s'ouvrir aux acteurs extérieurs

Ainsi, les établissements sont de plus en plus appelés à s'ouvrir aux acteurs extérieurs à l'institution : aux associations, aux entreprises, aux anciens élèves, aux établissements de l'enseignement supérieur, aux parents, etc. Si des initiatives ont été prises en ce qui concerne l'ouverture au monde économique (instauration de bureaux des entreprises pour les lycées professionnels⁵⁰, Olympiades des métiers...), il semble cependant nécessaire d'élargir ces démarches à l'ensemble des voies et filières et de pouvoir diversifier la nature des interventions pour une approche complète.

À l'image des Projets éducatifs territoriaux⁵¹ déployés sur le temps périscolaire ou encore des Cités éducatives dans les territoires de la politique de la ville, les projets d'établissements devraient prévoir la mise en place d'un véritable « continuum éducatif » résorbant les inégalités en faveur de l'orientation des élèves. Ces projets devraient pouvoir bénéficier à l'ensemble des établissements, en mobilisant les acteurs utiles et en particulier les CDI, les CIO, les missions locales ou encore les structures du réseau Information jeunesse.

Par ailleurs, le secteur privé est d'ores et déjà mobilisé et proactif pour proposer des services aux établissements, notamment des outils numériques innovants (réalité virtuelle, intelligence artificielle, plateformes numériques), mais de qualité inégale. Complémentaires de l'action scolaire, ces initiatives s'effectuent sans nécessairement faire l'objet d'un contrôle de la démarche et de la pédagogie proposées, ce qui pose question au regard des moyens engagés par les établissements. Face à la profusion d'informations et de sollicitations à laquelle peuvent faire face les chefs d'établissements, il est opportun de renforcer la visibilité et la transparence des innovations privées intervenant auprès des élèves dans le champ de l'orientation.

RECOMMANDATIONS

- Partager les initiatives et les bonnes pratiques en matière d'ouverture des établissements aux acteurs extérieurs.
- Encadrer et contrôler la qualité des acteurs privés intervenant en leur sein.

La nécessité d'un collectif mobilisé pour les élèves et piloté par des référents

En dépit de l'engagement des chefs d'établissement, l'orientation se résume souvent à une succession de tâches formelles, dont la réalisation dépend grandement du facteur humain, de la volonté et surtout de la capacité des acteurs qui ne disposent pas nécessairement d'une formation adaptée et de moyens suffisants.

L'orientation doit rester une mission partagée entre l'ensemble des interlocuteurs des jeunes, tel que le prévoit le parcours Avenir. Néanmoins, les interactions des élèves avec ces différents acteurs au sein même de l'institution scolaire peuvent aujourd'hui s'effectuer en silo faute de cadre formalisé, hormis le conseil de classe qui ne le permet pas dans les conditions actuelles (voir *infra* : *Faire évoluer le conseil de classe en prenant en compte la parole de l'enfant et garantir son intérêt supérieur*). C'est donc un véritable collectif organisé et au service des élèves qui doit être constitué, riche de la diversité des professionnels impliqués.

Le rôle de chacun au sein de ce collectif nécessiterait par ailleurs d'être clarifié pour gagner en cohérence et lisibilité. En particulier, la pluralité d'acteurs intervenant dans et hors des établissements entrave aujourd'hui l'identification par les jeunes de véritables référents, garants du droit à l'orientation des élèves. « *Il faudrait que les personnes ayant la charge d'orienter les élèves soient des professionnels et non des professeurs* », soulignait ainsi un jeune consulté dans le cadre de l'élaboration de ce rapport. Pour répondre à ce besoin, il est essentiel que la communauté éducative soit dotée de véritables référents de l'orientation, formés, disponibles en nombre suffisants et accessibles pour un suivi individualisé des élèves.

RECOMMANDATIONS

- Permettre à chaque élève d'être accompagné par un collectif de professionnels en nombre suffisant et disposant des moyens nécessaires pour croiser leurs regards sur les parcours.
- Définir un référent pilote de ce collectif, formé aux questions d'orientation et dont la mission serait de coordonner la diversité des acteurs et d'assurer le suivi individualisé du jeune.

Un manque d'espaces dédiés à l'orientation des jeunes

Les centres d'information et d'orientation (CIO) sont les seuls lieux physiques exclusivement dédiés aux enjeux d'information et d'orientation. Ils « *ont pour mission d'organiser l'information et l'orientation des élèves qui suivent les enseignements de second degré dans un processus éducatif d'observation continue de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à choisir leur voie dans la vie active, en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social* »⁵². Leur secteur d'intervention se situe à l'échelle infra-départementale, au sein d'une ville ou d'un secteur géographique élargi. D'autres structures aux missions plus diversifiées doivent par ailleurs être mentionnées, telles que les missions locales (pour les jeunes à partir de 16 ans) et les structures du réseau Information jeunesse.

Dans les faits, les CIO font pourtant partie des structures les moins consultées par les jeunes⁵³. Leur notoriété reste faible et une grande partie des jeunes n'a pas le réflexe de les solliciter pour leur parcours d'orientation. Cela est notamment dû à des liens trop faibles entre les CIO et les établissements scolaires, qui exploitent peu leurs ressources et ne prévoient pas assez de déplacements en leur sein. Les CIO peuvent être éloignés des lieux de vie des jeunes, notamment en milieu rural, et leurs horaires d'ouverture ne sont pas toujours compatibles avec les emplois du temps scolaires. D'un point de vue matériel enfin, les locaux des CIO ne sont pas toujours adaptés pour accueillir un grand nombre de bénéficiaires dans des conditions optimales. Au-delà des ressources humaines d'accompagnement, ce constat est fortement dû à la baisse du nombre de CIO à travers le territoire. La mise en place du service public régional de l'orientation (SPRO) en 2014 s'est en effet traduite par des fusions de structures, dont le nombre est passé de 539 en 2013 à 413 en 2025 (-23,4 %). Certains départements ne disposent ainsi que d'une seule ou de quelques structures pour l'ensemble des jeunes du territoire.

C'est ainsi que les structures qui incarnent le mieux le service public de l'orientation souffrent d'un déficit de notoriété de la part des jeunes, d'accessibilité et de proximité qui entravent la capacité d'agir, en particulier pour les jeunes à besoins spécifiques qui nécessitent un accompagnement renforcé (apprentis, élèves de l'enseignement agricole, élèves nouvellement arrivés en France, jeunes en risque de décrochage, élèves à fort potentiel, élèves « ni en emploi, ni en études, ni en formation » (NEET)). Ces structures constituent pourtant une réponse au besoin de médiation des jeunes face à la dématérialisation des services publics et à la profusion d'informations désormais disponibles en ligne.

RECOMMANDATIONS

Garantir l'existence de lieux physiques dédiés à l'information et à l'orientation des jeunes sur l'ensemble du territoire :

- Au sein de chaque établissement scolaire, créer un bureau de l'orientation dédié au pilotage et au suivi de la mission d'orientation en lien avec le chef d'établissement et l'ensemble de l'équipe éducative ; désigner un professionnel formé à l'orientation scolaire comme pilote identifié de ce bureau.
- Au sein de chaque département, valoriser l'existence des CIO et faciliter leur accès pour les jeunes.

II. GARANTIR AUX JEUNES UN PARCOURS DE L'ORIENTATION CHOISI ET ÉCLAIRÉ

La qualité de l'orientation scolaire proposée à un élève est une des conditions de sa réussite. Elle agit notamment comme un levier de prévention de l'échec scolaire : un jeune en difficulté scolaire, s'il est peu, pas ou mal accompagné, peut perdre confiance en lui, être démotivé et se désengager progressivement du système éducatif. Ce processus, s'il n'est pas identifié et accompagné à temps, peut conduire à une rupture complète avec l'institution scolaire, mesuré notamment par le décrochage scolaire et l'indicateur des « NEET » (jeunes ne travaillant pas et ne suivant pas d'études ou de formation). En France en 2021, près de 76 000 jeunes sont sortis du système scolaire sans qualification⁵⁴ et plus d'un million de jeunes de 15 à 29 ans n'étaient ni en emploi, ni en études, ni en formation⁵⁵.

À l'inverse, une application effective du droit à l'information et l'accompagnement dans l'orientation doit permettre de proposer des parcours adaptés aux compétences, aux aspirations et au rythme d'apprentissage de chaque élève, d'engager les jeunes dans une dynamique positive, de les valoriser et de leur ouvrir des perspectives concrètes d'avenir.

1. RENDRE EFFECTIVE L'ORIENTATION SCOLAIRE DANS LES PARCOURS SCOLAIRES DES JEUNES

En France, l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans et les exigences posées par le droit à l'éducation signifient que l'ensemble des jeunes, quelle que soit leur origine sociale, est accompagné par le système éducatif au moins théoriquement jusqu'à la fin du collège⁵⁶, 90 % d'une classe d'âge étant scolarisée en seconde⁵⁷. Cette obligation légale place l'Éducation nationale en position privilégiée pour agir sur les choix d'orientation, en offrant aux élèves un socle de compétences communes et un encadrement systématique.

A. L'ORIENTATION DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES DES JEUNES : UNE PRÉSENCE FACTICE

« Je n'ai pas été accompagnée, mes parents avaient d'autres soucis et étaient à distance. J'aurais aimé des heures d'orientation dans mon emploi du temps et du personnel scolaire dédié ».

Témoignage d'une jeune consultée par le Défenseur des droits

Comme pour l'ensemble des enseignements, le volume horaire dédié à l'accompagnement à l'orientation a été fixé pour le collège et pour le cycle terminal et contribue au parcours Avenir :

- Au collège, il correspond à un volume de 12 heures annuelles en classe de quatrième et 36 heures annuelles en classe de troisième en s'appuyant sur le dispositif de découverte des métiers mis en place en 2023⁵⁸.

- En seconde générale et technologique, ce volume est porté à 54 heures⁵⁹.
- En première et en terminale générales et technologiques, 54 heures sont également prévues⁶⁰.
- Pour la voie professionnelle du lycée, une place plus importante est consacrée à l'orientation (voir *infra* : *L'orientation vers la voie professionnelle : un accompagnement à valoriser davantage*).

Cependant, ce volume horaire n'est donné qu'« à titre indicatif », en note de bas de page des programmes officiels. Dans les faits, l'ensemble des acteurs s'accordent pour reconnaître que les heures indiquées ne sont pas effectives. L'organisation de ces heures, non financées dans les dotations horaires globales, est laissée à l'initiative des chefs d'établissement et des professeurs principaux, sans vision globale des initiatives menées sur l'ensemble du territoire. Les données les plus récentes⁶¹ montrent que de nombreux établissements n'incluent pas ce volume horaire dans le projet d'établissement et que des disparités de déploiement existent entre les voies et entre les niveaux. On constate ainsi que les heures de vie de classe sont parfois mobilisées pour aborder les questions d'orientation, faute d'alternative spécifiquement dédiée.

Pour la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'éducation nationale, il serait trop complexe en termes d'organisation d'intégrer les heures dédiées à l'orientation dans l'emploi du temps des élèves, au même titre que les disciplines d'enseignement. Mais la souplesse et l'autonomie ici revendiquées constituent un frein majeur au déploiement, au suivi et à l'évaluation du parcours Avenir, dont une des mesures phares consiste pourtant en un temps spécialement dédié à l'orientation des jeunes. En définitive, le déploiement du parcours Avenir apparaît largement insuffisant : selon les données existantes, entre 40 % et 70 % des établissements du second degré l'auraient mis en place, les lycées accusant un retard plus important que les collèges⁶².

B. LES SEMAINES DE L'ORIENTATION : UN DISPOSITIF APPRÉCIÉ MAIS INÉGALEMENT EXPLOITÉ

Les semaines de l'orientation consistent pour les établissements du secondaire à organiser deux fois au cours de l'année, des séquences mettant à l'honneur les enjeux d'orientation. Ces événements se tiennent au sein des établissements sous des formes variées (forums des métiers, organisation d'ateliers, espaces pédagogiques) en mobilisant les CIO ou Service commun universitaire d'information et d'orientation (SCUIO) voire des universités de l'enseignement supérieur⁶³.

Dans les faits, la tenue de ces semaines est variable selon les établissements⁶⁴, tant quantitativement que sur la forme et le contenu. « *Il nous faut plus de forums des métiers* », réclame ainsi un des jeunes consultés par le Défenseur des droits. Malgré les outils et services mis à disposition par le ministère de l'éducation nationale et l'Onisep, l'organisation concrète de ces semaines dépend fortement des personnes mobilisables localement, tant au sein du corps enseignant que des anciens élèves et des parents (avec donc des ressources très variables selon la sociologie des établissements). Les retours des élèves montrent qu'ils plébiscitent en priorité le partage d'expérience des anciens élèves et les interventions des professionnels et représentants du supérieur.

RECOMMANDATIONS

- Rendre effectives les heures annuelles prévues dans les programmes pour l'orientation, les inscrire dans les emplois du temps et dans la dotation horaire globale des établissements.
- Prévoir une évaluation par le ministère de l'éducation nationale des actions effectivement menées en faveur de l'orientation des élèves à l'échelle des établissements, sur le plan qualitatif et quantitatif.

2. FAIRE DU STAGE UN LEVIER POUR L'ORIENTATION DES ÉLÈVES

A. LE STAGE D'OBSERVATION DE TROISIÈME, UN TEMPS FORT DE L'ORIENTATION

Depuis 2005, tous les élèves de troisième sont dans l'obligation d'effectuer un stage d'une durée de cinq jours dans l'objectif de « *développer [leurs] connaissances sur l'environnement technologique, économique et professionnel et notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation* »⁶⁵. Ces périodes d'observation sont inscrites dans la loi et sont présentées comme participant du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel⁶⁶. Leur organisation est laissée à l'initiative des chefs d'établissement qui choisissent la période de réalisation, principalement entre les vacances de la Toussaint et les vacances du printemps. Elles peuvent également être organisées pour des élèves scolarisés en classe de quatrième.

Le stage d'observation de troisième est désormais intégré par les jeunes et leurs familles et représente une étape identifiée, connue et même un « temps fort » de l'institution scolaire. Le recul des près de vingt années d'application du dispositif permet d'en établir un bilan globalement positif, de la part des jeunes en premier lieu. Ce stage est ainsi considéré comme un levier efficace pour tester un choix d'orientation, le confirmer ou encore réfléchir sur le monde du travail. Il est plébiscité par les parents et les enseignants pour une première découverte du monde professionnel⁶⁷. L'intérêt mis en avant pour les stages de troisième réside dans leur caractère concret et appliqué, qui enrichit la découverte théorique des métiers⁶⁸ que les élèves peuvent faire en classe ou via les plateformes numériques. Plus globalement, les expériences en milieu professionnel sont jugées très positivement et constituent un atout des voies technologiques et professionnelles qui leur accordent une place centrale⁶⁹. Dans leur retour d'expérience sur le stage de troisième, les jeunes consultés par le Défenseur des droits soulignaient l'intérêt de ce stage pour découvrir le monde

du travail, quand bien même il n'avait pas eu d'influence sur leur choix d'orientation. Mais ils relevaient également que cet intérêt dépendait grandement de la qualité du stage, et une majorité d'entre eux avaient rencontré des difficultés à en trouver un qui corresponde à leurs aspirations.

B. DERRIÈRE LA LETTRE DE LA LOI, UN ACCÈS AU STAGE INÉGALITAIRE

Alors qu'il s'agit souvent de la première expérience du monde du travail pour les jeunes, ce stage constitue aussi pour nombre d'entre eux la première expérience consciente des inégalités et des discriminations auxquelles ils seront potentiellement confrontés tout au long de leur parcours. Les familles et les établissements sont certes censés prendre part au projet des élèves⁷⁰ mais dans les faits, l'accès au stage reste très inégal et largement dépendant des ressources familiales, ce qui vient questionner l'obligation qui pèse sur les élèves et non sur les établissements.

Le poids du réseau familial et de l'environnement

« Ça a été facile à trouver, mais j'ai été aidé par la famille. La famille m'aide dans tous les choix d'orientation ».

Témoignage d'un jeune consulté par le Défenseur des droits

D'abord et sans surprise, de même que pour la recherche d'informations en orientation, les jeunes obtiennent rarement leur stage par leurs propres moyens. Ils s'appuient en grande majorité sur leur famille : dans une étude récente menée par l'AFEV⁷¹, 60 % des jeunes interrogés déclarent avoir eu recours à l'aide de la famille tandis que seulement 32 % déclaraient s'être débrouillés seuls. De surcroît, en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de leurs familles, les élèves n'auront pas la même expérience de la recherche de stage⁷². Selon que les parents sont en situation d'emploi qualifié et maîtrisent les codes du monde du travail ou pas, les élèves bénéficient plus ou moins d'un accompagnement familial efficace et

stratégique. Alors que les indices de position sociale (IPS) des établissements varient fortement entre les territoires et entre le type d'établissement (public hors REP, REP, REP+, privé sous contrat)⁷³, cet aspect se matérialise lors des étapes de la recherche de stage qui peuvent sembler anodines (préparation du CV, envoi de mails, démarchage, connaissance des codes, etc.).

Se pose en outre la question de l'adéquation des stages avec les aspirations et les envies des élèves. Alors que certaines familles dont les ressources économiques, culturelles ou sociales font du stage un levier d'éveil et d'élargissement des horizons, les familles les plus précaires peinent davantage à répondre aux aspirations de leurs enfants, qui tendent bien davantage à accepter des stages « par défaut »⁷⁴. Par ailleurs, de nombreux élèves sont amenés, par facilité ou par dépit, à effectuer leur stage auprès de leurs parents, malgré les instructions des circulaires⁷⁵. « *J'ai fini au boulot de ma mère par manque de réponse* », rapporte ainsi un jeune consulté par le Défenseur des droits. Ce phénomène est exacerbé par l'enclavement et le manque de dessertes en zone rurale, périurbaine et dans les quartiers et banlieues défavorisés, où l'enjeu du transport s'ajoute à la recherche du stage. Ainsi, d'une obligation inscrite dans la loi, certaines familles font du stage d'observation une opportunité quand d'autres la vivent comme une obligation subie, ce qui interroge la nature de l'accompagnement dont bénéficient les jeunes pour sa réalisation. Un jeune consulté le présentait ainsi : « *Les stages sont durs à trouver si c'est des stages qu'on veut faire, mais si c'est un stage qu'on ne veut pas faire par contre c'est un peu plus facile* ».

Un accompagnement inégal du milieu scolaire

La priorité donnée par les élèves à la famille pour la recherche de stage révèle leurs faibles espoirs vis-à-vis de l'institution scolaire, malgré l'importance des besoins qu'ils sont susceptibles d'exprimer : « Il faudrait des suivis plus personnalisés, notamment sur la rédaction des lettres de motivation », indique ainsi un jeune consulté.

Prolongement des manquements dans la mission d'accompagnement à l'orientation, le corps éducatif peut également se trouver en difficulté et manquer de moyens pour aiguiller les élèves de manière personnalisée. Cela est d'autant plus vrai dans les bassins académiques où le contexte socio-économique est fragile et où les besoins des élèves sont plus importants⁷⁶ : en REP par exemple, les enseignants expriment davantage le sentiment de travailler dans l'urgence pour clore les programmes scolaires et limitent parfois leur aide à trouver un stage « quel qu'il soit » pour que les élèves remplissent leur obligation. À noter que lorsque la période de stage se situe en début d'année scolaire (novembre ou décembre), les élèves et leurs familles disposent de très peu de temps après la rentrée pour trouver le stage, ce qui renforce leurs difficultés et le stress.

Pour la Défenseure des droits, il devrait revenir aux établissements de veiller à ce que chaque élève trouve un stage adapté, et d'entretenir à cette fin des réseaux de partenaires professionnels en capacité d'accueillir les élèves. Des initiatives locales positives ont montré leur efficacité et doivent être valorisées pour essaimer et bénéficier au plus grand nombre. Par exemple, des académies ont institué des modules complets dédiés à la recherche de stage et des établissements ont constitué des binômes avec le CIO local pour tisser des liens avec le milieu économique de leur secteur.

Un dispositif compensateur parcellaire : monstagedetroisieme.fr

Pour faciliter la recherche de stage aux élèves, une plateforme a été mise en place par l'agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) à la rentrée de septembre 2018 avec l'objectif de recenser des milliers d'offres de stages proposées par des structures volontaires et destinées aux élèves scolarisés en REP et REP+. Mais ce dispositif, outre qu'il ne peut se substituer à un accompagnement humain, semble trop peu connu des élèves : en 2022, les 30 000 offres de stages proposées sur la plateforme n'ont pas toutes été pourvues⁷⁷.

C. DES DISCRIMINATIONS DANS L'ACCÈS AU STAGE

Alors que les élèves et leurs familles sont très inégalement dotés dans leurs démarches de recherche de stage, l'enjeu de l'accès aux stages, à l'instar de l'accès à l'emploi, est également traversé par les discriminations. Si l'on ne dispose pas d'études récentes pour évaluer le phénomène, le Défenseur des droits a ainsi été saisi de discriminations fondées sur l'apparence physique et/ou l'état de santé⁷⁸ ou en raison de l'origine⁷⁹. Il a également constaté des discriminations fondées sur la situation familiale, relevant que certains organismes réservent l'accueil des élèves de troisième aux seuls enfants de salariés de ces organismes⁸⁰. Ainsi, malgré une législation claire⁸¹, le phénomène des « stages réservés » semble encore largement répandu.

Dans son rapport « Discriminations et origines : l'urgence d'agir » (2020), le Défenseur des droits rappelle que « *Si le parcours d'accès à l'emploi est déjà particulièrement ardu dans le contexte économique actuel, les discriminations dans l'accès à l'emploi, mais également en amont dans l'accès à un stage, un contrat d'apprentissage ou une formation qualifiante, compromettent l'insertion professionnelle d'une part importante de la population et notamment des plus jeunes* ». Les discriminations agissent ainsi dans un continuum entre la recherche de stage, d'un apprentissage et enfin d'un emploi, continuum préjudiciable aux parcours et à l'insertion des élèves. La responsabilité croisée des recruteurs et des enseignants doit être rappelée en la matière, ces derniers étant chargés des conditions légales et pédagogiques du placement des élèves.

D. LES INQUIÉTUDES LIÉES AU STAGE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

Au vu de ce qui précède, le déploiement du stage d'observation obligatoire en classe de seconde générale et technologique, pour la première fois en juin 2024, n'est pas sans soulever un certain nombre d'inquiétudes⁸². Reprenant le modèle du stage d'observation de troisième, le nouveau stage de seconde dure quant à lui deux semaines en juin. À l'instar du stage de troisième, son organisation est placée sous la responsabilité du chef d'établissement qui s'appuie sur les membres de l'équipe éducative afin de contribuer à la mission d'éducation à l'orientation. Pour accompagner cette réforme, une nouvelle plateforme numérique intitulée « 1 élève, 1 stage » a récemment été ouverte aux élèves en février 2025 afin de faciliter les recherches de stage. Cette plateforme doit unifier les sites existants et couvrir les classes allant de la quatrième à la seconde générale et technologique.

Les inégalités que nous avons déjà soulignées sont dupliquées en classe de seconde et même exacerbées pour des stages d'une durée deux fois plus importante et donc plus difficiles à obtenir. Les élèves disposant de moins de ressources mobilisables sont ainsi livrés à eux-mêmes pour effectuer des stages à la plus-value alors relativement limitée, dans l'unique but de répondre à la nouvelle obligation. La mise en place de ces stages a par ailleurs suscité une grande inquiétude pour les élèves et leurs parents : au mois de juin 2024, entre 30 % et 70 % des élèves n'avaient pas trouvé de stage selon les estimations. Par conséquent, la classe de seconde, auparavant épargnée par les démarches formelles du parcours d'orientation, est devenue une nouvelle source d'inquiétude et de stress pour les élèves.

Si l'intention de mettre à profit le dernier mois de seconde en faveur de l'orientation scolaire est louable, ce dernier étant historiquement moins occupé en raison des épreuves du baccalauréat, une disposition de la circulaire interroge quant à l'ambition de toucher l'ensemble des jeunes. En effet, si un jeune ne parvient pas à trouver de stage, celui-ci « *est accueilli dans son établissement. Il bénéficie de solutions en ligne de découverte des*

environnements professionnels et y effectue des recherches documentaires pour préciser ou parfaire son projet d'orientation ». Ce cas de figure est loin d'être satisfaisant car il semble acter une expérience à deux vitesses, sans garantie quant à l'accompagnement prévu pour les élèves sans stage. En outre, cette solution alternative peut être vécue comme un échec pour les jeunes concernés : ils ne pourront pas vivre la même expérience que leurs camarades, contribuant ainsi à leur dévalorisation et à la baisse de l'estime de soi. Ce constat plaide une nouvelle fois pour confier la responsabilité des stages aux établissements et non plus aux élèves.

FOCUS

LES DIFFICULTÉS À TROUVER DES STAGES POUR LES ÉLÈVES DE LA VOIE PROFESSIONNELLE

Pour les plus de 600 000 lycéens de la voie professionnelle, la réalisation de stages est rendue obligatoire tout au long de l'année scolaire, en complément des enseignements théoriques. À chaque diplôme correspond une durée de stage à effectuer : de 12 à 14 semaines pour un CAP (5 semaines pour un CAP en un an) et de 18 à 22 semaines pour un baccalauréat professionnel⁸³. La réforme de la voie professionnelle de 2023 introduit un parcours différencié en terminale, où les élèves peuvent choisir d'effectuer six semaines supplémentaires de stage ou suivre six semaines de cours en fin d'année⁸⁴.

La durée consacrée aux stages pour les élèves de la voie professionnelle leur confère un rôle déterminant dans leur parcours : s'ils ne les effectuent pas et si aucun rattrapage n'a pu être mis en place, la non-validation de leur diplôme peut être décidée.

Ces élèves, qui sont plus que souvent issus de milieux populaires⁸⁵, sans réseau et sans maîtrise des codes doivent ainsi se mobiliser davantage pour trouver des stages plus longs tout en étant en concurrence avec les élèves des autres voies. Chaque année, de nombreux jeunes doivent accepter des missions peu intéressantes et sans lien avec leur projet, ce qui les amène parfois à

se décourager et à mettre prématurément fin à leur contrat. On relève également l'existence de stages avec « des horaires de travail excessifs, en décalé, avec souvent des tâches physiques difficiles à effectuer et tout cela sans aucun contrôle si ce n'est un seul passage du prof »⁸⁶, que les jeunes doivent accepter pour valider leur cursus.

En dépit des initiatives menées par les pouvoirs publics afin de valoriser les parcours professionnels (notamment le label « lycée des métiers », les campus des métiers et des qualifications, les bureaux des entreprises), la recherche de stage reste le parent pauvre de la voie professionnelle et un défi pour renforcer son attractivité.

RECOMMANDATIONS

- Au vu du rôle des stages dans les parcours d'orientation et compte tenu des fortes inégalités et discriminations dans l'accès aux stages, faire peser sur les établissements la responsabilité que chaque élève trouve une structure d'accueil pour effectuer son stage.
- Dans ce cadre, prévoir une mission d'information des élèves, d'accompagnement dans leur recherche de stage et de l'animation du réseau des partenaires professionnels au sein de bureaux de l'orientation présents dans l'ensemble des établissements.
- Veiller à ce que les démarches de recherches de stages puissent être anticipées dans le temps, et à adapter le calendrier des stages en conséquence.
- Développer la recherche sur les discriminations dans l'accès aux stages en milieu professionnel en lien avec le ministère de l'éducation nationale et le ministère du travail.

3. FAIRE ÉVOLUER LE CONSEIL DE CLASSE POUR PRENDRE EN COMPTE LA PAROLE DE L'ENFANT ET GARANTIR SON INTÉRÊT SUPÉRIEUR

« Ils orientent par rapport aux résultats scolaires et pas par rapport à l'envie de l'élève ».

Témoignage d'un jeune consulté par le Défenseur des droits

Dans le fonctionnement actuel, la parole des élèves s'exprime principalement au moment de formuler un choix de filière, c'est-à-dire lors des conseils de classe et à travers les familles qui émettent le souhait d'orientation.

A. LE CONSEIL DE CLASSE, UNE INSTANCE PEU ÉTUDIÉE QUI REPRODUIT LES INÉGALITÉS EN MATIÈRE D'ORIENTATION

Le processus décisionnaire en matière d'orientation dans l'enseignement secondaire est organisé autour du conseil de classe, instance qui formalise la rencontre entre les vœux des familles et la proposition d'orientation de l'équipe éducative⁸⁷. En cas de désaccord, un entretien est organisé entre le chef d'établissement et la famille pour tenter de trouver un compromis. Si le désaccord persiste, la décision finale revient au chef d'établissement et la famille dispose d'un droit d'appel⁸⁸ auprès d'une commission spécialisée, composée de divers acteurs éducatifs incluant des chefs d'établissement, des enseignants, des personnels d'éducation et d'orientation et des représentants de parents d'élèves. La décision de cette commission est alors contraignante et remplace celle du chef d'établissement. Le conseil de classe est décrit dans le code de l'éducation dans la section dédiée aux « conseils compétents en matière de scolarité »⁸⁹ et plus marginalement dans celles dédiées à l'orientation⁹⁰ et au redoublement⁹¹.

Peu d'études se sont penchées sur le fonctionnement des instances « allocatrices » des élèves dans leur parcours d'orientation. Il semble cependant nécessaire d'étudier les dynamiques à l'œuvre durant la dernière année de collège, rythmée par la procédure présentée ci-dessus et dont les conséquences sont

déterminantes. Alors qu'en sixième, la moitié des familles a déjà arrêté le choix d'orientation qu'elles souhaitent pour leurs enfants en fin de troisième entre les différentes voies d'enseignement, l'intervention scolaire cible davantage les élèves indécis⁹², souvent moins accompagnés. En outre, plus les ambitions des familles sont faibles durant la procédure, plus le risque de décrochage des élèves est élevé⁹³, plaçant pour une évaluation des situations individuelles fine et adaptée.

Alors que le parcours scolaire est marqué du sceau du déterminisme social, les travaux existants montrent que les conseils de classe renforcent directement les inégalités⁹⁴. L'interaction entre l'équipe éducative et les parents autour des vœux discutés en conseil de classe produit notamment des effets distincts selon les filières : elle crée une inégalité vis-à-vis de la voie générale et technologique pour les élèves dits moyens ou faibles en dissuadant les élèves d'origine modeste de suivre cette voie, tout en y encourageant au contraire les élèves d'origine favorisée – qui vont par ailleurs multiplier les stratégies pour éviter la voie professionnelle (par le redoublement ou le choix de l'enseignement privé)⁹⁵. Il a aussi été démontré que les conseils de classe n'ajustent pas à la hausse les demandes d'orientation des élèves de milieux modestes, entérinant une véritable forme d'auto-sélection⁹⁶. À titre d'illustration :

- Parmi les 25 % d'élèves qui sont les moins performants en sixième, 45 % des enfants d'enseignants se voient orientés dans la voie générale ou technologique, contre seulement 11 % des enfants d'ouvriers non qualifiés dans la même situation⁹⁷.
- Entre un enfant d'ouvrier et un enfant de professeur ou de profession scientifique qui ont chacun 10 de moyenne et qui souhaitent tous deux une seconde générale et technologique, l'écart des recommandations est de 10 % en défaveur de l'enfant d'ouvrier⁹⁸.

Enfin, des recherches ont pu pointer également une tendance à refuser les vœux d'orientation de familles immigrées, même à catégorie socioprofessionnelle équivalente⁹⁹.

Ces constats questionnent l'objectivité des discussions et des décisions prises pour les élèves et interrogent la préparation des acteurs qui siègent au conseil de classe et la prise en compte de la parole des jeunes. Une récente étude internationale souligne qu'en l'absence de lignes directrices claires, les paramètres intervenant durant le conseil de classe (composition, organisation des échanges) produisent des effets notables sur les décisions d'orientation prises à l'égard des élèves¹⁰⁰.

En France par exemple, la participation des PsyEN aux conseils de classe, pourtant spécialistes de l'orientation et les mieux formés en la matière, est très inégale ; ceux-ci pourraient pourtant garantir des choix davantage éclairés sur les parcours individuels¹⁰¹, si tant est qu'ils puissent connaître les situations des élèves ce qui n'est aujourd'hui pas le cas. Par ailleurs, les professeurs-documentalistes ne sont pas associés aux échanges du conseil de classe. Quant aux représentants d'élèves et de parents, ils ne bénéficient pas nécessairement d'accompagnement pour appréhender au mieux une mission aux implications majeures pour la vie des jeunes. Ils sont par ailleurs peu identifiés par les élèves, qui n'osent pas toujours les solliciter pour porter leur parole, faute de cadre dédié. Ainsi, dans la pratique, le fonctionnement du conseil de classe s'éloigne des textes, qui prévoient que la situation des élèves doit être examinée « *en prenant en compte l'ensemble des éléments d'ordre éducatif, médical et social apporté par ses membres* »¹⁰².

Le Défenseur des droits avait déjà identifié les limites liées au conseil de classe dans son rapport de 2020 dédié au droit pour tout enfant d'exprimer librement son opinion sur toute question le concernant¹⁰³. Lors de la consultation annuelle des enfants dédiée à ce sujet, les enfants avaient alors partagé à l'institution leur insatisfaction quant à la prise en compte de leur parole à l'école, notamment lors des conseils de classe, à l'occasion desquels ils ont peu de possibilités de s'exprimer et le sentiment d'être insuffisamment entendus. Les enfants interrogés avaient émis le souhait de préparer ces instances davantage en amont.

Face à ce constat, des initiatives innovantes ont pu être menées à l'échelle locale afin de questionner les modalités de déroulement des conseils de classe pour les améliorer. À titre d'exemple, une expérimentation a récemment été menée au sein d'un établissement de Saint-Nazaire¹⁰⁴ réunissant la délégation régionale académique à l'information et à l'orientation (DRAIO), l'Onisep, le chef d'établissement et une enseignante volontaire. Ce projet prévoyait l'organisation de trois phases préparatoires : un temps collectif entre professeurs et élèves visant l'autoévaluation et la fixation d'objectifs personnels ; un temps partagé entre les élèves, leurs parents et un représentant de l'établissement afin d'établir un point d'étape autour de la scolarité ; enfin le conseil de classe, qui prenait en compte les informations recueillies en amont permettant d'évaluer l'élève dans sa globalité et non pas en se fondant seulement sur ses résultats scolaires.

De telles initiatives suivent un objectif commun : que les conseils de classe ne soient plus une chambre d'enregistrement des notes des élèves, de leur autocensure ou des représentations biaisées du personnel mais le lieu où aboutit une démarche d'accompagnement au long cours. Faire évoluer le conseil de classe a ainsi pour conséquence de faire évoluer la nature des décisions qu'il prend : d'une décision inconnue et appréhendée, celle-ci doit tendre vers une solution coconstruite entre le professeur principal, l'élève, ses parents et l'ensemble de la communauté éducative pour favoriser sa compréhension et son acceptation.

B. LA DÉCISION DU CONSEIL DE CLASSE ET LE DROIT D'APPEL : CHANGER DE REGARD ET DONNER TOUTES LEURS CHANCES AUX ÉLÈVES

À ce jour, la procédure d'orientation telle que décrite dans le code de l'éducation¹⁰⁵ attribue aux chefs d'établissement la responsabilité finale de la décision. Si le « *choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur* », la décision du chef d'établissement doit être motivée et peut faire l'objet d'une procédure d'appel devant une commission idoine. Cette procédure est souvent perçue

comme inégale, conflictuelle et chronophage, au détriment des élèves.

Une procédure inégale d'abord, car le droit d'appel doit être formulé dans des délais stricts relativement courts, souvent de trois jours, à l'appui d'un dossier ou d'une fiche d'appel argumentés en langue française. Les familles ou les élèves ne sont entendus par la commission qu'à leur demande. L'organisation de la procédure d'appel est ainsi méconnue ou mal appréhendée par certaines familles, particulièrement les familles ayant une connaissance limitée de l'institution scolaire, celles issues de milieux défavorisés, les familles monoparentales, ou issues de l'immigration. À l'inverse, les parents membres des associations de parents d'élèves bénéficient d'informations et d'un accompagnement bien supérieurs à ceux que propose l'institution scolaire. Or le droit d'appel, s'il est un droit ouvert à toutes et à tous, devrait faire l'objet d'une communication renforcée, adaptée et expliquée à l'ensemble des familles, d'autant que les contestations de décisions d'orientation aboutissent favorablement dans la majeure partie des cas, le plus souvent pour une orientation vers la voie générale et technologique¹⁰⁶.

Une procédure conflictuelle ensuite, car l'idée d'une « décision d'orientation définitive » unilatérale renvoie à celle de « dernier mot », qui est laissé aux chefs d'établissement. Dans son articulation actuelle, cette approche instaure un rapport de forces, voire une forme de conflit latent entre les familles et le corps enseignant, pourtant censés s'investir ensemble pour la réussite et l'épanouissement des élèves. Ainsi, les procédures d'appel aboutissant favorablement pour les familles sont vécues comme des échecs par les équipes éducatives, qui peuvent se sentir désavouées par leur hiérarchie dans le cas où leur décision n'est pas confirmée. Ces logiques peuvent donc prendre le dessus sur l'intérêt supérieur de l'enfant, censé guider le parcours des élèves. Les crispations parentales notamment, au moment du conseil de classe peuvent être d'autant plus importantes que la compétition scolaire et l'enfermement dans les différentes filières se sont renforcés. Plusieurs jeunes consultés par le Défenseur des droits

ont fait part de cette tension, à l'image du témoignage suivant : « *Il faut persévérer et être endurant, ne pas se faire marcher dessus et tenir tête à l'école* ».

En réalité, la question n'est pas tant de savoir à qui revient la décision du « dernier mot » que la manière dont cette décision est prise. Par la loi de refondation de l'école de la République¹⁰⁷, le législateur avait permis l'expérimentation du pouvoir de « décision en dernier ressort » laissé aux familles, avec pour principal objectif de favoriser l'expression d'un choix éclairé qui ne soit pas imposé aux élèves. Le rapport de suivi¹⁰⁸ de cette expérimentation avait conclu que l'enjeu de la décision finale d'orientation se situe moins dans la capacité des familles de faire appel que dans une meilleure préparation et un accompagnement supplémentaire des élèves et de leurs parents. En outre, la consultation menée par le Défenseur des droits a mis en lumière le rapport ambigu qu'entretiennent les jeunes avec leur famille au sujet de leur orientation : la famille est à la fois la première ressource mobilisée en confiance (« *la famille peut être la meilleure personne à qui parler pour notre orientation* », « *La famille est proche de nous* », « *Leur avis est complètement important, ils m'aident et me motivent toujours* », « *Une famille sait ce qui est bon pour nous* ») mais aussi un frein potentiel à l'émancipation (« *La famille peut nous mettre la pression* », « *Parfois elle nous oblige à faire un métier que l'on n'aime pas* », « *Il est plus logique de suivre le même chemin que mes parents* », « *Elle peut nous imposer des filières qu'on n'apprécie pas forcément* »).

Cette procédure est enfin chronophage, car la dissonance entre le choix des familles et la décision du chef d'établissement entraîne l'ouverture d'une nouvelle procédure, lourde pour de nombreuses parties prenantes : un entretien est organisé entre le chef d'établissement, l'élève et ses parents ou l'élève majeur, puis la commission d'appel réunit le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN), des chefs d'établissement, des professeurs, un CPE, un directeur de CIO et des représentants de parents pour étudier le recours.

Face à ce constat insatisfaisant, il est nécessaire de replacer l'intérêt des élèves au centre de la réflexion et de leur permettre d'effectuer des choix éclairés, en assumant une nécessaire part d'incertitude. Le témoignage suivant d'un jeune consulté par le Défenseur des droits est symptomatique du ressenti des jeunes : « *Nous sommes souvent très influencés par nos profs et la famille. Bien qu'on nous donne l'impression d'avoir le choix, au final on se sent obligé de suivre leurs idées* ». Ni les enseignants, ni les représentants légaux des élèves ni les élèves eux-mêmes ne sont en capacité de garantir un choix d'orientation « réussi ».

Il semble ainsi nécessaire d'apaiser la procédure d'orientation prise aujourd'hui par le conseil de classe et de permettre au triptyque « élève-parents-enseignants » de procéder à un travail collectif et éclairé au long cours. Ce collectif dédié à l'élève doit permettre une réflexion individualisée et préparée avec la diversité des professionnels accompagnant l'élève, gage d'une décision choisie et prise en conscience. Plutôt que d'un rapport de force, l'école doit pouvoir construire les conditions d'un lien de confiance autour de l'orientation et donner les moyens de réadapter les décisions des élèves durant le parcours scolaire.

RECOMMANDATIONS

- Remettre l'élève au cœur du choix d'orientation et prendre en compte sa parole tout au long de la procédure.
- Instituer au moins trois temps d'entretien dédiés à l'orientation autour de l'élève lors des années « charnières », en concertation avec ses représentants légaux, son référent de l'orientation et l'ensemble des acteurs concernés.
- Renforcer l'organisation du conseil de classe en facilitant la présence des membres de l'équipe éducative intervenant dans le champ de l'orientation, en leur fournissant une information préalable et en garantissant les conditions matérielles de sa bonne tenue.

- Faire du bulletin scolaire un document d'évaluation globale intégrant les informations non disciplinaires sur les aptitudes, les motivations, les marges de progression et le profil des élèves et en impliquant les professionnels concernés.
- Mener une étude à grande échelle sur le fonctionnement des conseils de classe et les effets différenciés de leurs décisions.

FOCUS

FAVORISER L'ORIENTATION DES JEUNES EN LEUR PERMETTANT DE DÉVELOPPER LEURS COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

« *J'ai reçu un accompagnement qui était orienté essentiellement sur mes notes et non sur ma personnalité* »

Témoignage d'une jeune consultée par le Défenseur des droits

Au-delà de la connaissance des filières, des métiers et des débouchés professionnels, un accompagnement en orientation complet doit permettre aux jeunes de mobiliser leurs aptitudes et confronter ces connaissances théoriques à leurs expériences propres. Plusieurs études réalisées auprès d'élèves montrent que ceux-ci manquent de confiance en eux, notamment lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire et en particulier les élèves scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire¹⁰⁹.

Permettre aux jeunes de développer leurs compétences psychosociales (CPS) est ainsi un aspect essentiel du parcours d'orientation. Les CPS permettent effectivement d'« apprendre à être »¹¹⁰ et de favoriser la « capacité (...) à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement »¹¹¹. Les CPS ont pour objectif d'améliorer les relations à soi et aux autres, faculté essentielle qui a donné lieu à une littérature scientifique riche et diversifiée de psychologie, de sociologie ou encore d'économie, reprise dans un référentiel national officiel¹¹⁰ qui en distingue trois catégories :

- les CPS cognitives (conscience de soi, maîtrise de soi, prise de décisions constructives),
- les CPS émotionnelles (conscience de ses émotions et de son stress, régulation de ses émotions, gestion de son stress),
- les CPS sociales (communiquer de façon constructive, résolution des difficultés).

Le ministère de l'éducation nationale encourage les enseignants à développer ces compétences chez les élèves, en les considérant comme « *un levier majeur pour répondre aux défis auxquels l'école est confrontée* »¹¹³. Les CPS sont particulièrement précieuses pour les élèves dans leurs recherches de stage. Au sein du monde professionnel, certains acteurs plaident même pour relativiser le poids des notes et du diplôme pour valoriser davantage les acquis de l'expérience et l'approche par compétences.

Malgré ce constat et ces lignes directrices formelles, l'expérience montre que les CPS sont en France encore trop souvent reléguées au second plan par rapport à la transmission des savoirs disciplinaires classiques. Le développement des CPS souffre des difficultés similaires à celles que rencontre l'accompagnement à l'orientation, en dépit de la prise de conscience croissante de l'importance du « pouvoir d'agir » et des compétences indispensables au vivre-ensemble, à l'estime de soi et au respect de l'autre. Le caractère transversal des CPS en font un objet difficile à appréhender par les professionnels dans leur articulation avec les programmes disciplinaires : leur capacité à engager une démarche dédiée dépend tout à la fois du contexte territorial et du climat scolaire au sein des établissements, de leur sensibilité à cet enjeu, de leur formation en la matière et de leur appropriation aux outils dédiés.

RECOMMANDATION

Valoriser le développement des compétences psychosociales dans le cadre des enseignements et des activités périscolaires et dans les actions dédiées à l'orientation scolaire pour permettre à chaque élève d'engager une réflexion sur la connaissance de soi, l'estime de soi et la mobilisation des compétences individuelles pour une orientation choisie.

C. L'ORIENTATION VERS LA VOIE PROFESSIONNELLE : UN ACCOMPAGNEMENT À VALORISER DAVANTAGE

La voie professionnelle¹¹⁴ vise l'acquisition de connaissances théoriques et professionnelles d'un domaine professionnel spécifique à travers deux parcours possibles :

- Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), cycle de deux ans conduisant à un des diplômes professionnels (par exemple : CAP aéronautique, reliure, cuisine, opérateur logistique...) ;
- Le baccalauréat professionnel, soit un cycle de trois ans. La classe de seconde professionnelle peut être organisée en familles de métiers (par exemple : commerce, gestion et service ; bâtiment, travaux publics et aménagement ; agriculture et nature...).

À l'issue de ces deux formations, les élèves peuvent choisir de s'insérer directement dans le monde professionnel ou de poursuivre des études plus longues sous différentes formes (baccalauréat professionnel, mention complémentaire ou autre CAP pour les titulaires du CAP ; BTS et mention complémentaire en un an pour les bacheliers professionnels).

La voie professionnelle est le gage d'une formation concrète et de qualité, elle est plébiscitée par les recruteurs de certains secteurs comme en témoignent les taux d'insertion des jeunes concernés¹¹⁵. Partant des bonnes pratiques constatées dans d'autres pays et des besoins en recrutement dans certaines filières en tension, les pouvoirs publics tentent depuis plusieurs années de revaloriser la voie professionnelle, qui accorde par ailleurs une place importante à la construction de l'orientation des élèves. En termes d'orientation, la voie professionnelle est souvent citée en exemple par l'accompagnement personnalisé qu'elle prévoit pour les élèves qui la suivent :

- En CAP, l'ensemble « consolidation, accompagnement personnalisé et préparation à l'orientation » représente 192,5 heures à répartir durant les deux années, inscrites dans l'emploi du temps des élèves.

- En préparation du baccalauréat professionnel, « le soutien au parcours » vise à accompagner progressivement l'élève jusqu'à l'obtention du baccalauréat, à hauteur de 91 heures inscrites dans l'emploi du temps. Les actions possibles durant ces heures peuvent porter sur le choix de poursuite d'études, le développement des compétences psychosociales, la projection dans un métier ou dans l'enseignement supérieur, la réflexion sur la mobilité, etc. Il est intéressant de noter que les élèves peuvent changer de parcours jusqu'à la classe de terminale, leurs décisions d'orientation étant réversibles¹¹⁶.

Cet accompagnement est assuré par les enseignants, en lien avec d'autres acteurs intervenant dans le champ de l'orientation, au sens large (PsyEN, intervenants du bureau des entreprises, intervenants de la mission de lutte contre le décrochage scolaire, services régionaux en lien avec les branches professionnelles et les entreprises).

Dans le détail, sont proposés aux élèves des modules spécifiques (« insertion vers la vie active », « poursuite d'études après la terminale ») ; la possibilité de parcours en apprentissage ; des temps de stage complémentaires aux enseignements pouvant couvrir jusqu'à 6 mois ; des effectifs réduits pour les élèves en difficulté, permettant un suivi davantage individualisé par les enseignants ; un lien renforcé avec le monde professionnel et des possibilités d'immersions en entreprises ; l'articulation des enseignements généraux avec les enseignements professionnels grâce à la co-intervention de professeurs ou encore des dispositifs spécifiques de lutte contre le décrochage scolaire.

Malgré une organisation de la voie professionnelle qui accorde une place centrale à l'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes, les dynamiques qui se jouent durant la procédure d'orientation traduisent une hiérarchie implicite entre les différentes voies du lycée encore répandue dans l'imaginaire collectif. « *Je trouve qu'il faudrait plus renseigner sur la voie professionnelle car beaucoup d'élèves ne veulent pas la choisir car ils pensent que ce sont les*

élèves « moins intelligents » qui y vont, ils ont des avis très négatifs dessus », relève un jeune consulté par le Défenseur des droits. La filière générale serait une « voie royale » préparant aux métiers les plus valorisés ; la filière professionnelle serait une voie de relégation pour les élèves les moins performants ; la voie technologique constituerait une forme d'« entre-deux » flou pour les élèves moyens. Les témoignages recueillis montrent ainsi qu'à chaque filière est associé un niveau d'intelligence présumé par les élèves. Cette vision réductrice a un effet majeur sur l'estime de soi des élèves lorsqu'ils sont orientés vers des filières qu'ils ne valorisent pas.

Si le constat d'une orientation « *encore largement marquée par une hiérarchie des voies, des trajectoires et des parcours des élèves au bénéfice de la voie générale [...] et au détriment de la voie professionnelle* »¹¹⁷ s'applique aux élèves et leurs familles, il concerne également le corps enseignant et l'ensemble des acteurs intervenant dans le parcours d'orientation des élèves. Malgré un discours croissant visant à valoriser les filières technologiques et professionnelles, les décisions prises localement montrent une réalité différente. La notion de « capacité » scolaire est ainsi largement répandue pour désigner le potentiel que les élèves détiendraient en eux et qui justifierait leur orientation dans telle ou telle filière. Cette notion de « capacité » est pleinement intégrée par les élèves, qui en ont fait part au Défenseur des droits « Cela dépend du dossier scolaire et des capacités de la personne ». À l'inverse, un élève auditionné par le Défenseur des droits a été déconseillé d'intégrer un CAP Boulanger, au motif que sa moyenne de 17,9 lui permettrait d'intégrer la filière générale. Du point de vue administratif, le nombre d'élèves orientés en filière générale et technologique permet aux établissements d'envoyer un indicateur d'ambition à la hiérarchie académique¹¹⁸.

C'est ainsi que l'orientation vers la voie professionnelle est davantage subie que les autres voies¹¹⁹. Les élèves des lycées professionnels sont moins satisfaits et estiment avoir moins librement choisi leur orientation que les autres. Ce sentiment

touche davantage certaines catégories de jeunes, particulièrement ceux issus de classes sociales défavorisées ou dont les parents sont immigrés¹²⁰. Les écrits du rapport du collège de France de 1985¹²¹ restent ainsi pleinement d'actualité : « *il faudrait combattre toutes les formes, même les plus subtiles, de hiérarchisation des pratiques et des savoirs - notamment celles qui s'établissent entre le "pur" et "l'appliqué", entre le "théorique" et le "pratique" ou le "technique", et qui revêtent une force particulière dans la tradition scolaire française, - en même temps qu'imposer la reconnaissance sociale d'une multiplicité de hiérarchies de compétence distinctes et irréductibles* ».

Ces éléments plaident pour une revalorisation de la voie professionnelle et une clarification des attendus et débouchés possibles à l'issue de ces formations. Par ailleurs, le pilotage des places au sein des établissements professionnels mériterait de faire l'objet d'une plus grande transparence, d'une anticipation et de moyens renforcés pour limiter les affectations subies, au sein de la filière professionnelle comme au sein de la filière générale et technologique.

RECOMMANDATIONS

- Présenter systématiquement aux élèves de troisième l'ensemble des voies possibles au lycée et leurs atouts respectifs, à chaque étape de l'orientation (réunions de présentation, sessions d'accompagnement, entretiens personnalisés, semaines de l'orientation, etc.).
- Développer les initiatives et utiliser les outils disponibles visant à valoriser la voie professionnelle : visites de lycées, interventions de lycéens au sein des collèges afin de partager leurs parcours et les différentes voies possibles, présentation de parcours professionnels inspirants, valorisation des compétences acquises dans la voie professionnelle, entre autres.
- Présenter aux élèves l'étendue des parcours possibles après un baccalauréat professionnel.

D. UNE PROCÉDURE FORTEMENT NUMÉRISÉE

« *Parcoursup est une plateforme démoralisante mais j'étais accompagnée.* »

Témoignage d'une jeune consultée par le Défenseur des droits

Pour les élèves de troisième, depuis 2019, les téléservices « Orientation » et « Affectation », accessibles via le portail Educonnect, offrent aux représentants légaux des élèves une plateforme numérique pour exprimer leurs choix d'orientation et consulter les résultats de la procédure d'affectation. Pour les élèves de seconde générale et technologique, la procédure s'effectue également via le portail Educonnect. Pour les élèves de terminale, c'est la plateforme Parcoursup qui depuis 2018 organise la procédure d'affectation, les fonctionnalités de la plateforme étant également accessibles aux parents.

Ainsi que l'a déjà souligné la Défenseure des droits¹²², la dématérialisation des démarches administratives peut créer d'importantes difficultés pour certaines familles en les excluant de dispositifs de droit commun : en raison de la fracture numérique, de la barrière linguistique ou encore d'une faible aisance avec les outils numériques, comme l'a montré la période de la covid et la digitalisation forcée des parcours scolaires. Cette exclusion est ainsi vécue comme une violence symbolique pour les familles concernées. Par ailleurs, la Défenseure des droits a également relevé que les procédures mises en place ne respectaient pas toujours les exigences fixées par la loi telles que l'obligation d'intervention humaine pour Affelnet ou la transparence de la procédure pour Parcoursup¹²³. L'institution a notamment été saisie par une élève dont tous les vœux avaient été refusés à l'issue d'une campagne d'affectation via Affelnet. Dans ce dossier, les informations renseignées sur la plateforme concernant l'évaluation scolaire de cette élève n'indiquaient que des « 0 », sans que cette erreur n'ait été identifiée et rectifiée. À l'issue de son instruction, le Défenseur des droits a constaté que la décision d'affectation de l'élève avait été prise de façon entièrement automatisée et a conclu à l'existence d'une atteinte, par l'académie, à l'intérêt supérieur de l'élève et à l'existence d'une rupture d'égalité devant le service public.



Pour pallier de potentielles difficultés au collège, le site du ministère de l'éducation nationale mentionne : « *L'utilisation des services en ligne reste facultative pour les familles. Des formulaires papier pour la demande d'orientation et la demande d'admission dans les formations et établissements souhaités après la 3^e sont mis à disposition par les établissements* ». Les témoignages recueillis par le Défenseur des droits relèvent une hétérogénéité dans la publicisation et la valorisation de cette procédure entre les établissements. Tandis que certains établissements la prévoient par défaut, dans d'autres la procédure physique n'est pas systématiquement proposée aux familles qui en auraient besoin.

En ce qui concerne Parcoursup, au caractère numérique s'ajoute la profusion d'informations, de terminologies et de fonctionnalités disponibles qui laisse une grande partie des parents démunis face à un outil peu compris et générateur d'anxiété. On observe ainsi le recours de plus en plus important à des prestataires de l'orientation, des coaches privés qui accompagnent les jeunes et rassurent leurs familles. Un « marché de la réalisation de soi »¹²⁴ a ainsi émergé, dans lequel seules les familles les mieux dotées sont en capacité de déboursier plusieurs centaines d'euros pour

proposer un accompagnement personnalisé à leurs enfants. Face à la « jungle » de la procédure d'orientation post-bac, la possibilité d'un accompagnement humain et adapté devrait être proposée à l'ensemble des familles et non seulement aux plus privilégiées.

RECOMMANDATIONS

- Renforcer l'inclusion numérique des jeunes et développer leur formation à la réalisation des démarches en ligne notamment liées à l'orientation.
- Garantir plusieurs modalités de communication et de réalisation de la procédure d'orientation afin qu'aucune démarche ne soit accessible uniquement par voie dématérialisée.
- À partir de la classe de troisième, informer chaque année l'ensemble des familles sur la possibilité d'effectuer la procédure d'orientation de manière physique et les accompagner dans sa réalisation.
- En classe de terminale, garantir aux familles qui le souhaitent un accompagnement pour effectuer les démarches liées à Parcoursup.

4. AFFIRMER LE DROIT À LA RÉORIENTATION DES JEUNES EN SÉCURISANT LES PASSERELLES ENTRE LES VOIES ET LES FILIÈRES

« C'est trop dur, on demande à des enfants de choisir une orientation pour toute leur vie sans leur préciser qu'ils peuvent changer après ».

« Il faut normaliser le fait qu'on peut se réorienter par la suite ».

Témoignages de jeunes consultés par le Défenseur des droits

Les évolutions du monde du travail impliquent de plus en plus pour les élèves de savoir non seulement s'orienter, mais également de se réorienter pour être en capacité de s'adapter tout au long de la vie. Il est désormais largement admis que les parcours professionnels ne sont plus linéaires mais impliquent pour chacun de pouvoir évoluer grâce notamment aux compétences acquises durant le parcours scolaire et, plus tard, la formation professionnelle. Ainsi, l'objectif de parcours personnalisés et souples est plus que jamais nécessaire.

Affirmer le droit des élèves à se réorienter suppose de réévaluer la notion d'échec, de réussite et plus globalement le rapport qu'ils entretiennent avec la construction de leur avenir professionnel. Alors que près d'un tiers des jeunes disent ne pas avoir reçu assez d'information pour s'orienter correctement et qu'une part importante des actifs regrettent leurs choix passés¹²⁵, le droit à se réorienter durant la scolarité apporte de la souplesse et des marges de manœuvre aux élèves durant leur parcours scolaire. Garantir un droit à la réorientation en amont est ainsi plus positif et encourageant pour les élèves que de conditionner l'accès au niveau supérieur à un encadrement renforcé, comme l'a démontré le dispositif de l'affectation « oui si » dans l'enseignement supérieur¹²⁶.

A. POUVOIR CHANGER D'ORIENTATION DURANT LE PARCOURS SCOLAIRE GRÂCE AUX PASSERELLES

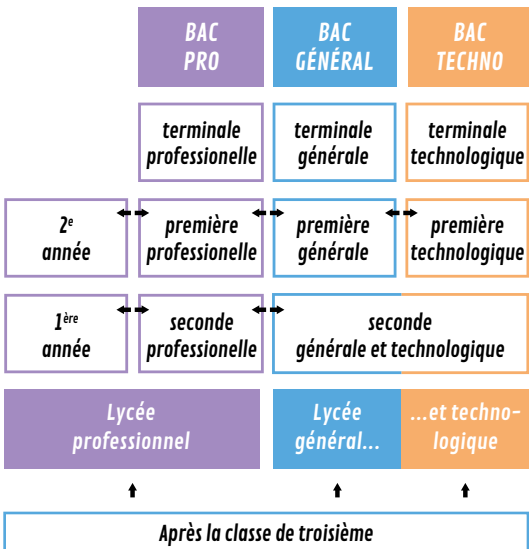
À l'orientation strictement scolaire a ainsi succédé la notion d'« orientation tout au long de la vie »¹²⁷, qui insiste davantage sur la capacité des individus à mobiliser des ressources et compétences pour s'adapter à ce nouveau contexte. Dans l'enseignement secondaire, cette approche se traduit par la volonté de permettre aux jeunes d'élaborer des parcours personnalisés, qui ne soient pas nécessairement linéaires mais bien adaptés aux spécificités, aux appétences et aux capacités de chacun. Il s'agit ici de permettre aux jeunes de bénéficier de parcours individualisés et fluides plutôt que d'orientations définitives à travers la notion de passerelles.

La notion de passerelle est apparue dans la circulaire de 2016 « Réussir l'entrée au lycée professionnel »¹²⁸ qui a mis en place une période de consolidation de l'orientation.

TABLEAU

LA SCOLARITÉ AU LYCÉE

Le CAP et le baccalauréat professionnel peuvent être préparés en apprentissage



↔ Des passerelles entre les différentes voies sont possibles

Durant cette période, les élèves qui se rendent compte de l'inadéquation de leur formation d'accueil avec leurs aspirations sont en droit de changer d'affectation. Désormais inscrites dans la loi, les passerelles doivent permettre à un élève qui le souhaite le passage de la voie générale et technologique vers la voie professionnelle après la réalisation d'une classe de seconde ou de première complètes¹²⁹, ou un changement à l'intérieur du cycle terminal de la voie générale et de la voie technologique du lycée, en cours ou en fin d'année¹³⁰. Pour cela, les trois critères pris en compte sont : le projet d'orientation de l'élève, le niveau scolaire et le nombre de places disponibles. Il faut également noter que pour accompagner les passerelles des élèves, des « stages passerelles » ont été créés dès l'année 2010¹³¹ pour leur permettre de préparer le changement d'orientation. En théorie, l'école doit donc s'adapter aux élèves et non l'inverse. Des initiatives positives et à valoriser sont organisées à travers le territoire, à l'image de « salons passerelles » pour les élèves en questionnement, tant lycéens qu'étudiants de l'enseignement supérieur.

B. PASSERELLES OU DROIT À L'ERREUR : LA NÉCESSITÉ DE RECONNAÎTRE UN DROIT DES ÉLÈVES À SE RÉORIENTER

Le dispositif des passerelles, bien que défini dans la loi et prévu par les autorités académiques, n'est à ce jour toujours pas appréhendé comme une modalité de droit commun du parcours d'orientation. Il n'est en effet souvent présenté aux élèves qu'une fois seulement que leurs difficultés sont apparues, et non dès le début de la réflexion pour un choix d'orientation. Cette découverte « sur le tas », en réaction à ce qui est vécu comme un échec, ne permet pas d'appréhender ce dispositif comme une option normale et non stigmatisante. La publicité des passerelles semble notamment freinée par des craintes, par l'institution scolaire, du développement de « papillonnage » ou de tourisme des formations. Dans un récent rapport¹³², les auditeurs de l'institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) formulaient le vœu que le statut du droit à l'erreur soit explicitement intégré dans

l'accompagnement à l'orientation des élèves ; celui-ci devrait alors faire partie de la palette des possibilités des jeunes, permettant notamment de lever le stress et l'autocensure au moment du choix d'orientation. De même, le groupe de travail mis en place pour préparer la réforme du lycée professionnel préconisait lui aussi que le droit à l'erreur soit « *installé dans l'apprentissage et le parcours, et (...) [devienne] la norme* »¹³³.

Au-delà de l'accès à ce droit, le terme même « d'erreur » doit être interrogé. L'enjeu des passerelles ne saurait en effet être réduit à un mauvais choix, à un échec ou à une erreur des élèves. Pourtant pour les élèves de seconde et de première des différentes voies, c'est par le terme d'« erreur » et son corollaire, « le droit à l'erreur », qu'est définie la possibilité de changer d'orientation en début d'année. De nombreux documents officiels (circulaires nationales et académiques, site de l'Onisep, site <https://www.monparcours handicap.gouv.fr/...>) mentionnent ainsi l'erreur des élèves, qui peuvent s'être « manifestement »¹³⁴ trompés.

Par cette terminologie, l'institution scolaire associe les orientations non concluantes des élèves entrant en seconde à des choix strictement personnels, faisant reposer sur eux la responsabilité entière de cette décision. Cette terminologie minore les carences actuelles du service public de l'orientation et ne tient pas compte du fait que la décision d'orientation, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, est de la responsabilité des chefs d'établissement et non des élèves. Enfin, puisque le « droit à l'erreur » est principalement utilisé pour réorienter des élèves de la voie générale vers la voie professionnelle, la procédure opère une forme de hiérarchisation des filières en envoyant aux élèves concernés le message que leurs ambitions scolaires initiales étaient surdimensionnées.

Il semble ainsi nécessaire de redéfinir les contours et l'esprit du « droit à l'erreur » en orientation, qui peut être assimilé à tort comme le droit à l'erreur tel que défini par la loi pour un État au service d'une société de confiance¹³⁵. Il apparaît ici clairement que le choix d'une orientation, aussi insatisfaisant qu'il puisse être, ne devrait pas être assimilé



à une « erreur » mais bien à une passerelle comme pour leurs camarades des autres niveaux. Une orientation réussie devrait être une orientation « où on accepte de se tromper, de tâtonner »¹³⁶.

RECOMMANDATIONS

- Systématiquement présenter les passerelles comme un droit aux élèves dès la classe de troisième et véhiculer une vision positive des réorientations.
- Généraliser la période de consolidation de l'orientation en début de chaque année scolaire à partir du lycée, toutes voies confondues.
- Mettre fin à la dénomination de « droit à l'erreur » et privilégier les terminologies de « passerelles » ou de « réorientation » durant l'enseignement secondaire.

C. UN DROIT À LA RÉORIENTATION CONDITIONNÉ PAR LES AFFECTATIONS SCOLAIRES

La première contrainte à lever réside dans le conditionnement de l'orientation aux affectations possibles, qui dépendent elles-mêmes du pilotage des places disponibles dans les différentes voies et filières. En effet, la possibilité pour chaque élève de se réorienter en cours ou en fin d'année dépend des places restantes dans la filière visée, dans le lycée d'origine ou dans le lycée d'accueil, au sein ou en dehors du secteur académique d'origine. Lorsque ce changement a lieu dans le même établissement, il est prononcé par le chef d'établissement dans le délai d'un mois qui suit la demande. Lorsque le changement implique l'affectation dans un autre établissement, il est prononcé par le DASEN agissant sur délégation du recteur d'académie après avis du chef de l'établissement d'accueil. En cas d'accord, les élèves non redoublants (ou « montants ») sont toujours prioritaires par rapport aux élèves demandant une réorientation, introduisant ici une inégalité d'accès à la formation choisie et instituant une affectation à deux vitesses. À titre d'exemple, la fiche de procédure des stages passerelles édictée pour l'académie de Guadeloupe indiquait en 2024 que « La priorité est donnée au flux des montants »¹³⁷. Si l'affectation et l'orientation constituent deux étapes distinctes, la première conditionne pleinement l'effectivité de la seconde.

FOCUS**LA SITUATION DES LYCÉENS SANS LYCÉE**

Le Défenseur des droits est régulièrement saisi d'élèves qui se voient refuser une affectation dans une formation pourtant choisie et validée dans le cadre de la procédure d'orientation mais qui ne peuvent aboutir, faute de places disponibles. À plusieurs reprises, le Défenseur des droits a dû intervenir auprès des directions de services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) pour que des élèves obtiennent une affectation au lycée. Après avoir pris connaissance de certaines situations locales, la Défenseure des droits s'est autosaisie et a rendu une décision en juillet 2023¹³⁸ afin de dénoncer l'atteinte portée à l'intérêt supérieur de l'enfant et au droit à l'éducation des élèves. Elle relevait trois types de situations : le cas d'élèves admis en classe de seconde mais non affectés dans un lycée à la rentrée scolaire, en particulier pour la voie professionnelle ; le cas d'élèves non affectés ou affectés après la rentrée scolaire en classe de première, notamment au sein de la voie technologique ; enfin la situation d'élèves ayant échoué au baccalauréat empêchés de se réinscrire dans leur établissement d'origine (voir *infra* : *Garantir le droit au maintien dans la classe d'origine*). Les travaux du Défenseur des droits ont ainsi pu montrer que 18 000 élèves étaient sans affectation à la rentrée 2022, 22 000 à la rentrée 2023 et 23 600 à la rentrée 2024.

Face à ces entraves à la continuité éducative et à l'ineffectivité du droit à l'éducation, deux contraintes principales sont avancées par l'institution scolaire :

- Le difficile pilotage des places vacantes par les chefs d'établissement. Ces derniers devraient être incités à les déclarer suivant une procédure anticipée au premier trimestre et tout au long de l'année.
- Le déséquilibre entre le nombre de demandes et le nombre de places disponibles dans certaines filières, et plus particulièrement au sein de la filière professionnelle. Bien qu'évitée par certains élèves en raison d'une image qui pâtit toujours de préjugés négatifs, le nombre de demandes pour cette voie reste supérieure au nombre de places disponibles.

Ces contraintes d'ordres financier et administratif ne sauraient justifier que

des élèves se voient refuser l'accès à une formation qu'ils ont choisie, comme première orientation ou en réorientation. L'orientation et l'affectation effectives des élèves doivent ainsi être réaffirmées comme deux conditions essentielles du droit à l'éducation et de la réussite scolaire des élèves.

RECOMMANDATIONS

La Défenseure des droits a formulé des recommandations, parmi lesquelles :

- Anticiper et accorder les moyens humains, financiers et matériels nécessaires afin de mettre fin aux situations récurrentes d'élèves sans affectation dans l'ensemble des filières générale, technologique et professionnelle, notamment en augmentant le nombre d'enseignants, de divisions et de dotations horaires globales à hauteur des besoins et en s'assurant, avec les régions, de l'adéquation des infrastructures.
- Afin de garantir le droit à l'éducation dans les meilleures conditions possibles pour tous les élèves, indépendamment de leur lieu de résidence, déployer les moyens précités en tenant compte des réalités locales et en les adaptant aux difficultés sociales constatées.
- Aménager le calendrier des affectations en seconde et en première afin que les élèves reçoivent leur affectation le plus tôt possible.
- Mettre en place des permanences dans les rectorats permettant de répondre rapidement aux sollicitations urgentes pendant les vacances scolaires.
- S'assurer que tous les élèves qui, malgré les efforts déployés, se trouvent sans affectation le jour de la rentrée scolaire, bénéficient d'un accueil à temps plein et d'un accompagnement éducatif, au sein de leur établissement d'origine ou dans le cadre d'un dispositif spécifique, dans l'attente qu'une affectation définitive puisse leur être proposée.

- En cas d'affectation tardive après la rentrée scolaire, prévoir un accompagnement individualisé au sein de l'établissement d'affectation afin de permettre aux élèves concernés de rattraper leur retard.

D. GARANTIR LE DROIT AU MAINTIEN DANS LA CLASSE D'ORIGINE

« Ce n'est pas grave si on perd une année ou deux. Il faut prendre le temps de se tromper, et se poser sur ses choix. »

Témoignage d'un jeune consulté par le Défenseur des droits

La loi dispose que « lorsque les parents de l'élève n'obtiennent pas satisfaction pour les voies d'orientation demandées, ils peuvent, de droit, obtenir le maintien de l'élève dans sa classe d'origine pour la durée d'une seule année scolaire »¹³⁹ lors des années-paliers (troisième et seconde générale et technologique)¹⁴⁰.

Le droit au maintien s'exerce ainsi après la décision d'orientation scolaire et avant la procédure d'affectation, qui intervient dans un second temps. Le droit au maintien peut également s'appliquer aux élèves ayant échoué à un examen de l'enseignement secondaire¹⁴¹ et leur permet de repasser l'examen tout en retravaillant leur projet d'orientation. Toutefois, il doit être distingué de la procédure de redoublement, qui est une décision d'ordre pédagogique pouvant intervenir à chaque niveau et ne constitue pas un choix d'orientation¹⁴².

Ces dispositions accordent ainsi en théorie le droit à tous les élèves concernés de pouvoir recommencer leur année dans leur établissement d'origine, sans être pénalisés par la décision d'orientation du chef d'établissement ou par les difficultés qu'ils auraient pu rencontrer dans leur scolarité. Au-delà de l'intérêt personnel pour les élèves, le droit au maintien doit permettre de limiter les sorties sèches du système scolaire, de jeunes sans diplôme, dont l'indicateur des « NEET » est fortement suivi par l'institution scolaire.

Les données existantes montrent cependant que :

- De nombreux jeunes sont orientés par défaut dans des filières non choisies, à rebours du principe édicté par le droit au maintien visant à garantir une orientation choisie.
- De nombreux jeunes quittent le système scolaire après avoir échoué au baccalauréat sans suivi éducatif et sans filet de sécurité. Ce constat concerne en particulier les élèves de la voie professionnelle et technologique, dont les taux de réussite au baccalauréat sont en moyenne inférieurs aux taux constatés dans la voie générale.

Ces deux cas de figure marquent souvent le début de parcours chaotiques, vécus de manière violente pour des jeunes dont l'institution scolaire n'a pas permis de trouver leur voie et de se réaliser. Les jeunes qui n'ont pas pu exercer leur droit au maintien poursuivent plus souvent que les autres des trajectoires personnelles faites d'instabilité, de difficultés professionnelles et de précarité, dans un contexte où les enfants et les jeunes adultes sont les plus touchés par la pauvreté¹⁴³.

RECOMMANDATIONS

- Faire évoluer les outils d'affectation pour mieux prendre en compte le projet des élèves, notamment vers la voie professionnelle.
- Pour tous les élèves de troisième et de seconde générale et technologique, faire connaître le droit au maintien dès le début de l'année scolaire.
- Prendre les mesures nécessaires afin que les établissements et les services académiques accompagnent les élèves et leurs familles, dès l'annonce des résultats du baccalauréat, pour leur permettre d'exercer leur droit au maintien dans leur lycée d'origine.
- Anticiper les moyens nécessaires afin de permettre aux élèves ayant échoué au baccalauréat de redoubler dans leur lycée d'origine, conformément aux dispositions de l'article D. 331-42 du code de l'éducation¹⁴⁴.

5. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PRIVÉ : DES SPÉCIFICITÉS QUI PEUVENT FRAGILISER LE DROIT À L'ORIENTATION DES JEUNES

L'enseignement privé sous contrat scolarise en France plus de 2 millions d'élèves¹⁴⁵ dont une part importante relève de l'enseignement catholique, soit entre 5,1 % (Corse) et 40,8 % (Bretagne) des effectifs régionaux et près de 7 220 établissements (dont 1570 collèges, 1109 lycées et 172 lycées agricoles). Les établissements de l'enseignement privé sous contrat constituent ainsi une part importante où se prennent les décisions d'orientation scolaire des jeunes. En raison d'effectifs disponibles parfois inférieurs aux demandes des familles, les établissements scolaires privés opèrent une sélection plus importante que le secteur public : en 2021, 35 % des lycées d'enseignement général privés sous contrat et 22 % des lycées professionnels privés sous contrat sont sélectifs durant la scolarité, contre 9 % pour les établissements publics¹⁴⁶. L'accompagnement à l'orientation des élèves scolarisés dans l'enseignement privé est défini dans la loi, reprenant les grands principes édictés pour l'enseignement public : une définition identique¹⁴⁷, une procédure de réorientation prévue¹⁴⁸, une commission d'appel¹⁴⁹ et le droit au maintien¹⁵⁰.

Au-delà de cette architecture globale qui doit permettre aux jeunes de bénéficier d'un accompagnement en orientation dans leur parcours scolaire, des particularités peuvent être relevées au sein de l'enseignement privé sous contrat :

- Un accompagnement dont le périmètre est moins défini dans la loi. Contrairement aux dispositions s'appliquant aux établissements publics, où les acteurs intervenant dans le processus d'orientation scolaire sont listés explicitement (l'équipe de direction, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire, et des personnels d'orientation, avec le concours de la région et des acteurs des secteurs économique, professionnel et associatif), les dispositions s'appliquant aux établissements privés sous contrat circonscrivent le périmètre aux « *représentants légaux de l'élève, des*

personnels enseignants et des autres personnels concernés de l'établissement scolaire »¹⁵¹. À titre d'exemple, les établissements d'enseignement privés sous contrat ne disposent pas de PsyEN.

- Un fonctionnement des commissions d'appel laissé au libre choix des établissements privés sous contrat. Le code de l'éducation prévoit que ces commissions comprennent, « *pour les deux tiers au moins de ses [leurs] membres, des chefs d'établissement, des professeurs, des représentants de parents d'élèves* »¹⁵². Dans l'enseignement catholique, les commissions d'appel sont réunies et fonctionnent selon les règles prévues par la direction diocésaine en lien avec l'association de parents d'élèves de l'enseignement libre départementale (Apel). Le règlement et la composition de ces commissions sont transmis à l'inspection académique et au directeur des services départementaux de l'Éducation nationale.

En outre, la liberté laissée aux établissements a montré dans la pratique que la continuité éducative n'était pas toujours assurée. Alors que la loi dispose que « *tout élève admis dans un cycle de formation [au sein d'un établissement scolaire privé sous contrat] doit pouvoir parcourir la totalité de ce cycle dans [le même] établissement scolaire, sous réserve d'un changement de voie d'orientation (...), ou en raison de décisions à caractère disciplinaire* »¹⁵³, plusieurs limites ont été soulevées par la mission d'information portant sur l'enseignement privé sous contrat menée en 2024¹⁵⁴:

- l'existence dans certains contrats de scolarisation d'une clause de résiliation unilatérale possible laissée à la disposition des établissements, qui peut entraîner l'arrêt rapide de la scolarité d'un élève au sein d'un établissement, contraint de trouver une nouvelle affectation dans l'urgence ;
- un phénomène d'éviction des élèves jugés insuffisamment performants, en particulier lors du passage en seconde et à chaque palier du lycée, et ce afin de garantir de meilleures statistiques d'obtention des diplômes et de mentions pour les établissements ;

- des exclusions dont les notifications sont tardives dans l'année scolaire, souvent après la fin des enseignements, ce qui nécessite de trouver un nouvel établissement dans l'urgence, durant la période estivale.

Lors d'une audition, le Défenseur des droits a reçu le témoignage d'un jeune qui présentait son parcours d'orientation dans un collège privé sous contrat comme suit : « *Le parcours idéal est d'effectuer toute sa scolarité dans le collège, puis dans le lycée privé. On ne nous pose pas la question de l'orientation car pour les équipes du collège il est logique que l'on poursuive dans le lycée associé. Dans mon cas, je n'ai pas été accepté en filière générale de mon lycée privé. J'ai dû me réinscrire rapidement dans un lycée public sans avoir vraiment réfléchi à ce que je voulais faire* ».

Il n'est ici pas question des modalités de sélection à l'entrée des établissements, qui sont diverses (continuité de scolarisation dans un établissement privé, niveau scolaire des élèves, comportement et implication de ceux-ci, proximité géographique du domicile, adhésion au projet d'établissement, capacité d'implication des familles au sein de l'établissement, frères et sœurs déjà scolarisés dans l'établissement, etc.), mais d'une sélection qui s'opère tout au long du parcours et peut déstabiliser les jeunes, soumis à une pression supplémentaire et une négation du droit au maintien.

Cette sélection procède comme un tamis qui permet aux établissements privés sous contrat qui l'exercent d'afficher des taux de réussite artificiellement élevés. Comme l'indique la Cour des comptes¹⁵⁵, « *la performance des établissements sous contrat ne sera démontrée que s'ils assument une part de la difficulté scolaire autant que de la difficulté sociale* ». Aucun projet d'établissement ne saurait justifier de remettre en cause le droit à la continuité éducative et le droit au maintien des jeunes scolarisés.

RECOMMANDATIONS

- Mettre fin aux clauses abusives des contrats de scolarisation signés par les familles pour la scolarisation de leurs enfants dans les établissements privés sous contrat concernés.
- Garantir le droit au maintien des élèves scolarisés au sein de l'enseignement secondaire privé sous contrat en instaurant un contrôle des évictions d'élèves en cours de parcours.
- Préciser le périmètre des commissions d'appel des établissements scolaires privés sous contrat.

III. LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS, LES DISCRIMINATIONS ET LE POIDS DES REPRÉSENTATIONS EN ORIENTATION

Suivant les idéaux républicains et notamment à partir des lois Ferry¹⁵⁶ sur l'école primaire, le système éducatif a été pensé comme un espace neutre, laïc, émancipateur et méritocratique. Un lieu protégé des discriminations et dominations qui marquent la société, garanti à tous les jeunes notamment à travers l'idée de « collège unique »¹⁵⁷. Cependant, une analyse approfondie des pratiques et des dynamiques scolaires montre que l'institution scolaire est aussi le lieu d'expression et de reproduction des inégalités entre élèves de catégories spécifiques, visibles dans les interactions quotidiennes et dans les décisions individuelles prises à leur égard. Ces décisions *a priori* individuelles, lorsqu'elles sont appréhendées de façon systémique, peuvent traduire des discriminations structurelles, comme le montrent de nombreuses études sur les trajectoires différenciées des élèves. Ces discriminations et le déni qui les accompagne trop souvent contribuent au désengagement scolaire et plus globalement à la défiance des jeunes à l'égard du service public et des institutions.

Les rapports institutionnels et les travaux de la recherche se sont largement saisis de la question des inégalités dans l'orientation : inégalités sociales mais aussi inégalités territoriales, inégalités liées au genre ou au handicap. Le phénomène discriminatoire au cours du parcours d'orientation, dans son acception juridique¹⁵⁸, est cependant peu étudié

et encore moins connu. Les services statistiques du ministère de l'éducation nationale admettent ainsi ne pas disposer des données permettant de restituer les étapes qui se jouent au sein des parcours scolaires, la mesure des discriminations produites par les personnels éducatifs étant marginale, voire inexistante. La possibilité de traitements discriminatoires par les équipes éducatives dans le parcours d'orientation des élèves est elle-même sujette à contestation pour l'institution : dans sa contribution à ce rapport, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) affirme en effet que si des facteurs peuvent expliquer les différences de demandes d'orientation, il est cependant difficile d'y attribuer la qualification de « discrimination », qui renverrait à un traitement injustifié d'un élève en matière d'orientation. Dans un rapport daté de 2010 déjà¹⁵⁹, un groupe de travail coordonné par la cheffe de la mission « prévention des discriminations et égalité filles-garçons » de la DGESCO, relevait ainsi que les systèmes d'information utilisés ne constituaient pas des sources mobilisables pour étudier les discriminations, les informations étant absentes ou incomplètes.

La persistance de cet impensé interroge, au regard des nombreuses recommandations portées dans le vadémécum national dédié à cet enjeu¹⁶⁰ et des ambitions fixées dans le plan national de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à

l'origine 2023-2026 (PRADO) dont le ministère de l'éducation nationale est un des pilotes de la mise en œuvre, tant en ce qui concerne la mesure des discriminations que la mise en place de dispositifs de prévention. À titre d'exemple, malgré les nouvelles obligations de formation en la matière¹⁶¹, la formation initiale obligatoire des enseignants se limite à ce jour aux enjeux d'égalité filles-garçons sans aborder les facteurs potentiels de discrimination dans l'orientation scolaire.

Apparaît ici une tension, ou du moins une difficulté intellectuelle à articuler les inégalités et les discriminations par l'institution scolaire, comme le souligne le chercheur Fabrice Dhume-Sonzogni : « *une série de travaux de sciences sociales établit la preuve de processus de discrimination, aussi bien raciale que sociale ou sexuelle à l'école (...) [mais] la partie la plus connue de la recherche en sciences sociales (...) est généralement fondue dans un discours sur les « inégalités »* »¹⁶². Cette frilosité est également due à une vision des discriminations encore trop souvent perçues comme directes et intentionnelles, alors que celles-ci peuvent être indirectes ou systémiques.

RECOMMANDATIONS TRANSVERSALES

- Soutenir les recherches qui permettent d'évaluer et mieux comprendre les discriminations dans les pratiques scolaires, particulièrement au niveau des dispositifs d'orientation, et faire connaître ces travaux, notamment dans le cadre de la mise en œuvre de l'axe 2 du PRADO dédié à « mesurer les phénomènes de racisme, d'antisémitisme et les discriminations ».
- Renforcer et élargir la formation initiale des enseignants en intégrant l'enjeu des pratiques discriminatoires pouvant intervenir dans le parcours d'orientation scolaire des jeunes. Développer la formation continue en la matière également.
- Développer la pratique de testings appliqués au milieu scolaire afin d'identifier les potentielles discriminations subies par les élèves en matière d'orientation.

1. LES INÉGALITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES DANS L'ORIENTATION SCOLAIRE : UNE RÉALITÉ CONNUE QUI INTERVIENT DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

La France est l'un des pays où le milieu socio-économique familial a le plus d'influence sur les performances scolaires, comme le soulignent régulièrement les classements PISA¹⁶³. Comme cela a été illustré dans la partie précédente, les inégalités sociales opèrent à chaque étape de l'orientation des élèves du secondaire : lors des stages, des conseils de classe ou encore des affectations vers les filières professionnelles ou générales et technologiques. Il est ainsi relevé « *le manque de croyance de certains enseignants dans les capacités de réussite des plus pauvres, la tendance, à notes égales, à vouloir orienter les élèves issus de milieux populaires vers des filières professionnelles plutôt que vers l'enseignement général, le manque d'informations sur les filières de formation et d'enseignement supérieur existantes et sur la manière d'y accéder* »¹⁶⁴. Mais les inégalités sociales agissent en fait dès la naissance, pour se sédimenter à partir du collège, lorsque les premières pré-orientations sont effectuées. Les élèves et leurs familles intériorisent par ailleurs les représentations biaisées et le fait que l'école est inégalitaire, contribuant ainsi à leur reproduction. Le niveau de revenus des parents et surtout leur niveau de diplôme, notamment celui des mères, doivent ainsi être étudiés : ils conditionnent fortement le rapport des élèves à l'école et au parcours scolaire sur le long terme, en agissant sur leur confiance dans l'institution, leur ambition scolaire et l'investissement qu'ils lui accordent.

A. UNE PRÉORIENTATION EXCESSIVE DES ÉLÈVES EN SITUATION DE GRANDE PAUVRETÉ

Être un enfant au sein d'une famille précaire, d'une famille monoparentale fragile, être un enfant itinérant, vivre dans un bidonville, dans un hôtel social ou encore ne pas avoir de logement a des répercussions multiples : fatigue, difficultés d'attention, problèmes d'assiduité, stress chronique, troubles psychologiques ou détérioration des relations

à autrui, entre autres. Ces conséquences de la pauvreté, si elles sont méconnues, peuvent fonder à tort un diagnostic médical et enfermer les jeunes dans des étiquettes supposées incontestables.

On observe ainsi que les voies spécialisées créées pour les élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap (voir *infra*) comprennent une surreprésentation des jeunes en situation de précarité, ce qui vient questionner les objectifs qui leur sont assignés. À titre d'exemple, de récents travaux menés dans l'académie de Reims¹⁶⁵ révèlent que la part d'élèves orientés en cinquième-Segpa varie de 8 % pour les familles les moins favorisées à 0,2 % pour les plus aisées. Parmi les élèves les moins favorisés, le facteur territorial intervient également puisque les taux varient entre 4,6 % en milieu rural et 10,6 % en REP+. Dans cette académie, les élèves les plus pauvres au collège représentaient 15 % de la population scolaire globale mais 38 % des élèves scolarisés en Segpa et 35 % des élèves scolarisés en Ulis.

Cette surreprésentation interroge et a motivé la réalisation d'une étude initiée en 2017 par l'association ATD Quart-Monde (« Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation », CIPES) en partenariat avec plusieurs laboratoires scientifiques (le CIRCEFT des universités Paris 8 Saint-Denis et Paris Est-Créteil, le CIREL de l'université de Lille, le CRIFPE de l'université de Montréal, le LACES de l'université de Bordeaux, le LIRFE de l'université catholique de l'ouest et le LIRTES de l'Université Paris-Est Créteil)¹⁶⁶. Ces travaux mettent en lumière la confusion possible entre l'expression de la situation de précarité et les symptômes médicaux du handicap. À partir de ces orientations « abusives », les jeunes concernés intègrent une carrière scolaire distincte, écourtée et stigmatisée, qui conduit majoritairement vers des formations subies sans tenir compte de leurs capacités réelles et de leurs aspirations. La recherche-action interdisciplinaire, toujours en cours, soulève l'incapacité de l'institution à contrecarrer les inégalités dès le plus jeune âge, à questionner ses représentations et à prendre en compte les besoins des jeunes en situation de grande vulnérabilité.

FOCUS

DES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES VISANT L'INCLUSION DE TOUS LES ÉLÈVES ET UN ACCOMPAGNEMENT ADAPTÉ À LEURS BESOINS

- Les classes de section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa)¹⁶⁷ accueillent des collégiens présentant des difficultés scolaires importantes et persistantes. La scolarité en Segpa comprend des séquences d'apprentissage dédiées et des séquences communes avec les élèves des classes ordinaires. L'adaptation des enseignements passe par l'aménagement des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques. Les classes de Segpa sont composées de 16 élèves au maximum. En fin de troisième, les élèves de Segpa passent les examens du certificat de formation générale (CFG) ou du diplôme national du brevet (DNB)¹⁶⁸. Ils sont ensuite le plus souvent orientés vers une formation professionnelle, en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis (CFA)¹⁶⁹;
- Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis, voir *infra* : *L'orientation des jeunes en situation de handicap*) ;
- Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP)¹⁷⁰ accueillent des jeunes présentant des difficultés psychologiques dont l'expression perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. L'objectif d'un ITEP est de conjuguer des soins thérapeutiques dédiés au jeune et un accompagnement pédagogique et éducatif pour développer ses capacités, prendre conscience de ses besoins et évoluer vers l'accès à l'autonomie.
- Les établissements régionaux d'enseignement adapté (Erea) et les lycées d'enseignement adapté (LEA) accueillent des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale ou rencontrant des difficultés liées à une situation de handicap¹⁷¹. L'orientation et l'insertion professionnelle sont censées constituer un axe prioritaire de leur parcours de formation.

Ces quatre dispositifs de scolarisation adaptée ont pour point commun d'évaluer les élèves relativement tôt dans leur parcours. Les instances concernées, à savoir la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés (CDOEA) pour la Segpa, les Erea et les LEA, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) du département pour les Ulis et les ITEP, sont censées procéder à une analyse globale de la situation des jeunes. Elles doivent tenir compte de leurs résultats scolaires, des bilans des équipes éducatives, des actions déjà mises en œuvre ou encore de bilans médicaux et/ou psychométriques, tout en impliquant les parents.

B. LE FATALISME SOCIAL JOUE CONTRE LES AMBITIONS DES JEUNES EN SITUATION DE PAUVRETÉ

Effectuer un choix d'orientation éclairé suppose de disposer des informations et d'un accompagnement humain d'une part, mais également de ne pas subir les contraintes financières et matérielles d'autre part, afin de mener des études potentiellement longues, coûteuses ou éloignées. La capacité à financer une formation est souvent le premier paramètre pris en compte dans un choix d'orientation, qui amplifie ou atténue d'autres contraintes, en particulier la contrainte de l'éloignement. Choisir la filière générale ou technologique au lycée revient pour les jeunes à envisager des études longues, un investissement financier supérieur et une absence de revenus sur le court terme. Dès le collège, les choix d'orientation sont donc déjà traversés par les contraintes auxquelles les étudiants font face par la suite.

Les jeunes en situation de précarité et leurs familles anticipent ainsi davantage de potentielles difficultés et expriment de moindres ambitions scolaires, même à notes équivalentes¹⁷² : les élèves issus de milieux populaires visent plus souvent les filières du CAP, du BTS ou du DUT alors que les élèves issus de milieux favorisés visent davantage des études supérieures sélectives telles que

les écoles de commerce et d'ingénieur. Le discours scolaire peut également décourager les élèves concernés, en exagérant les efforts nécessaires pour accéder aux filières les plus valorisées, comme le souligne le témoignage suivant : « *J'aurais aimé faire une prépa mais malheureusement dans les lycées de banlieue, on ne donne pas toutes les options qui existent* ».

Ce témoignage souligne par ailleurs l'entremêlement des inégalités sociales et territoriales, accentuées par des logiques résidentielles différenciées : la « carte scolaire » et les stratégies familiales pour en tirer profit favorisent la ségrégation scolaire observée dans certains territoires, et même à l'échelle des établissements. Ce phénomène de ségrégation scolaire accentue l'assignation des élèves vers certaines filières : il est en effet démontré qu'une faible mixité sociale au sein des établissements freine les ambitions des élèves, fragilise le sentiment de cohésion et l'égalité des chances entre les élèves les plus favorisés et les moins favorisés¹⁷³. Ce constat est particulièrement prégnant dans les territoires de la politique de la ville et certains quartiers des grandes métropoles, où la ségrégation scolaire et territoriale se confond à une ségrégation sociale voire raciale, qui génère un enfermement symbolique et psychologique des jeunes. Pour les jeunes de ces quartiers, l'horizon semble « bouché », malgré des possibilités de mobilité offertes par le tissu urbain.

La consultation menée dans le cadre de ce rapport le confirme : la quasi-totalité des jeunes scolarisés en collège de REP+ interrogés témoigne d'une volonté forte de réussir (« Il ne faut pas se priver d'un projet et toujours croire en soi », « Ne jamais se fixer de limite. Si tu veux faire une chose, fais-le ») tout en étant consciente du phénomène d'autocensure qui peut les toucher (« À cause de l'environnement de classe je m'empêche de faire des choses » ; « Souvent on se met des barrières car on pense ne pas avoir les capacités » ; « Il y a des garçons qui ont les capacités mais les professeurs les guident vers la voie professionnelle ou en formation »).

Diverses initiatives ont été mises en place pour remédier aux inégalités sociales en matière d'orientation et de poursuite d'études, suivant différentes approches : actions de tutorat, adaptation des conditions d'admission de certains établissements, création de bourses, développement de l'offre de logement social et étudiant, modulation des frais de scolarité, stages et préparations spécifiques, développement de l'offre de formations locale, Cordées de la réussite, etc.¹⁷⁴ Ces démarches sont intéressantes mais interviennent trop tard pour la plupart, à partir du lycée ou des études supérieures, soit après que de nombreux jeunes ont déjà été orientés contre leur gré ou sont en situation d'échec scolaire. Réduire les inégalités sociales d'orientation suppose en réalité d'agir à la racine de ces inégalités, dès le plus âge, par l'action éducative et l'accompagnement social global dont les jeunes et leurs familles devraient faire l'objet. Structurellement, cela implique également d'assurer une plus grande mixité sociale à l'échelle la plus fine, au niveau des établissements.

RECOMMANDATIONS

- Former le corps enseignant aux impacts de la particulière vulnérabilité économique et lutter contre les préorientations abusives en filières spécialisées.
- Lever les contraintes économiques intervenant dans les choix de formation des élèves en développant des dispositifs adaptés de soutien financier.
- Faciliter l'accès aux aides sociales existantes destinées aux élèves et leurs familles.
- Mettre en place un guichet unique d'aides aux lycéens et aux étudiants incluant l'ensemble des dispositifs qui leur sont ouverts.
- Lutter contre l'autocensure en développant une information large et non stéréotypée.

FOCUS

LE CAS D'UN MINEUR NON ACCOMPAGNÉ VICTIME DE DISCRIMINATION DANS SON ORIENTATION EN FIN DE TROISIÈME, RÉVÉLATEUR DES DYSFONCTIONNEMENTS DE L'ASE

Le Défenseur des droits a été saisi des difficultés rencontrées par un jeune homme de nationalité guinéenne, confié aux services de l'aide sociale à l'enfance (ASE) d'un département depuis l'âge de 14 ans et orienté vers une maison d'enfants à caractère social (MECS). Malgré de bons résultats, des appréciations élogieuses de ses enseignants et le soutien de l'équipe éducative pour un passage en seconde générale souhaité par l'élève, le département s'est opposé à cette orientation en sa qualité de tuteur. Le jeune aurait alors été fortement encouragé à privilégier la voie professionnelle et a finalement été inscrit en seconde professionnelle « gestion de l'administration », contre sa volonté. Face à ce constat, le Défenseur des droits a formulé un rappel à la loi destiné au département, dont le refus a reposé sur plusieurs critères de discrimination prohibés par la loi (situation de famille, origine et particulière vulnérabilité liée à la situation économique) en ne prenant pas en compte les souhaits et capacités de l'élève. Pourtant, plusieurs options auraient permis de sécuriser l'élève administrativement (un titre de séjour vie privée et familiale¹⁷⁵, une déclaration de nationalité¹⁷⁶, un contrat jeune majeur).

Par ce rappel à la loi, le Défenseur des droits a souhaité attirer l'attention du département sur le risque de systématisation d'une pratique qui tendrait à orienter par principe, sans nécessairement d'intention discriminatoire, les mineurs non accompagnés (MNA) pris en charge par l'ASE vers des filières courtes pour leur garantir rapidement une autonomie, des ressources financières propres et un titre de séjour. La parole des jeunes MNA devrait être davantage prise en compte dans leur orientation scolaire, d'autant que ces derniers ont tendance à ne pas contester les décisions prises par l'institution en raison d'une adhésion plus importante aux attentes institutionnelles¹⁷⁷.

Plus largement, les études démontrent que les jeunes placés à l'ASE sont davantage orientés vers les cycles d'enseignement courts et professionnalisants. Concernant l'orientation scolaire, le Défenseur des droits avait déjà constaté l'impossibilité pour certains jeunes de l'ASE de choisir librement leurs voies et/ou leurs filières : ceux-ci peuvent se voir refuser la poursuite d'études car l'objectif premier qui leur est assigné est d'être indépendants financièrement dès leurs 18 ans¹⁷⁸, ou dès leurs 21 ans dans le cadre du dispositif du « contrat jeune majeur »¹⁷⁹. Au-delà des manquements des services de l'ASE régulièrement dénoncés, les nombreux exemples et témoignages de jeunes en la matière trahissent une contradiction dans l'esprit même de l'accompagnement proposé par l'ASE : entre une injonction à l'accès rapide à l'autonomie et les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes pris en charge, le droit à un accompagnement à l'orientation des jeunes de l'ASE se révèle passer au second plan.

2. DES INÉGALITÉS TERRITORIALES QUI BIAISENT LES CHOIX D'ORIENTATION DES JEUNES

Il est désormais de plus en plus admis que pour trouver la formation ou le travail qui lui correspond, un individu devra potentiellement déménager et changer de ville ou de région, peut-être même plusieurs fois au cours de sa vie. En 2022, c'est ainsi plus de la moitié des bacheliers français qui ont quitté la zone d'emploi de leur domicile, et 17 % d'entre eux qui ont changé de région¹⁸⁰.

En ce qui concerne la sphère scolaire, le paramètre territorial intervient parfois tôt : les élèves scolarisés en milieu rural s'orientent moins souvent vers la filière générale et technologique que les autres, et ce indépendamment de leurs conditions sociales.

Cette différence d'orientation trouve principalement son origine dans l'implantation très inégale des établissements scolaires et des formations. Il n'est en effet pas rare qu'un élève scolarisé en milieu rural, dans une petite ville, dans les zones de montagne ou en outre-mer doive effectuer de longs trajets en

bus ou en voiture pour se rendre au collège, puis au lycée et enfin changer de lieu de vie pour poursuivre des études supérieures. Dans les grandes agglomérations au contraire, la majorité des élèves peut effectuer la totalité de leur formation sans changer de ville et sans permis de conduire. Au sein des banlieues défavorisées, qui relèvent de la politique de la ville, l'éloignement des réseaux de transports peut également être conséquent, avec parfois jusqu'à une heure de trajet pour rejoindre le lycée ; une autre contrainte réside dans la moindre disponibilité en temps et en voiture des parents, due à des emplois aux horaires atypiques et à des moyens financiers limités¹⁸¹. La capacité à être mobile constitue donc la première inégalité entre des élèves aux caractéristiques identiques mais ayant grandi soit dans un environnement urbain et dense soit dans un environnement mal desservi, bénéficiant chacun d'une offre de formation très différente¹⁸². Si ce constat est connu pour les formations post-bac, elle est moins discutée en ce qui concerne les formations du lycée, en particulier les formations professionnelles et technologiques ou certaines formations générales avec option. Il est pourtant démontré que plus un collège est éloigné, moins le passage en classe de seconde générale ou technologique est fréquent¹⁸³.

Être mobile suppose de pouvoir subvenir à ses besoins financiers et de prendre en charge les frais associés : logement, transports, abonnements numériques et dépenses de la vie courante. Pour y faire face, les jeunes peuvent s'appuyer sur l'aide de leurs parents, sur une bourse, une autre aide ou sur les revenus tirés d'un emploi. Dans les faits, le manque de moyens financiers est un des premiers freins à la poursuite des études hors de la sphère familiale (et pour 57 % des jeunes issus de classes populaires)¹⁸⁴.

À l'inverse, les élèves d'origine sociale favorisée, surreprésentés dans les lycées privés, sont aussi ceux qui se déplacent le plus loin de leur domicile après le baccalauréat, notamment pour rechercher les formations les plus sélectives sur l'ensemble du territoire, à commencer par les classes préparatoires aux grandes écoles.

En outre, l'éloignement des lieux de formation favorise leur méconnaissance et alimente une forme d'autocensure chez les jeunes, qui estiment davantage que ces filières « ne sont pas pour eux »¹⁸⁵. À l'inverse, la présence d'une filière spécifique sur un territoire, au sein d'un bac professionnel par exemple, peut contribuer à façonner la préférence des élèves résidant aux alentours, qui s'y orientent par facilité, résultat d'une évidence construite ou d'un conditionnement territorial plus ou moins conscient. « *Les renseignements donnés concernaient uniquement mon lycée de secteur. Je devais me renseigner par moi-même pour les autres* », relate ainsi un jeune consulté par le Défenseur des droits. Dans son rapport annuel sur les droits de l'enfant de 2016, le Défenseur des droits rappelait l'articulation ténue entre ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire, concourant à une double polarisation des affectations selon l'origine sociale et territoriale des élèves¹⁸⁶.

Le paramètre territorial constitue donc un défi dans le parcours des jeunes et un motif de décrochage scolaire important. L'éloignement du lieu de formation ainsi que le coût des études sont parmi les motifs invoqués les plus fréquents par les élèves pour expliquer leur échec scolaire¹⁸⁷ : un élève sur trois renonce à certaines filières en raison du coût des études et un sur cinq en raison de l'éloignement géographique. Le temps passé dans les transports, parfois long et épuisant, constitue aussi une source de fatigue et de stress supplémentaire quotidienne et peut expliquer une situation d'échec durant les études¹⁸⁸.

Il est enfin important de noter que les procédures d'affectation en fin de collège et en fin de lycée tiennent compte du critère géographique, prolongement des enjeux de sectorisation et de carte scolaire précédemment cités. Ainsi, des bonus ou des quotas géographiques peuvent s'appliquer

pour Affelnet¹⁸⁹ et pour Parcoursup¹⁹⁰, fixant une limite de jeunes pouvant être accueillis hors des académies d'origine pour les filières non sélectives. Lorsqu'une licence est très demandée, une priorité d'attribution des places est définie par l'académie au bénéfice des candidats du secteur. Cet enjeu dépasse le cadre de l'enseignement secondaire mais doit être étudié : les élèves issus des petites académies se retrouvent pénalisés par un tel système car davantage contraints d'effectuer des vœux en dehors de leur académie pour suivre la filière souhaitée¹⁹¹ (ex. DROM et Corse).

En définitive, les difficultés rencontrées par les jeunes en matière d'orientation sont exacerbées par l'éloignement géographique et/ou l'isolement territorial, qui exercent également des effets négatifs sur la recherche de stage, d'engagement associatif, voire sur l'accès aux réseaux numériques dans certains territoires. Lutter contre les inégalités territoriales revient ainsi à lutter contre l'ensemble des freins périphériques intervenant dans le processus d'orientation, intériorisés par les jeunes et qui se répercutent au moment de faire un choix de voie, de filière ou d'études.

FOCUS

DES INITIATIVES POUR AMENER L'ORIENTATION AU CŒUR DES TERRITOIRES

En région Auvergne-Rhône-Alpes, un bus de l'orientation a été créé afin d'aller directement à la rencontre des publics ayant besoin d'accompagnement en orientation scolaire et professionnelle, pour les collégiens, les lycéens, les parents et les demandeurs d'emploi. Le bus se déplace sur le territoire en allant au plus près des usagers et en faisant escale dans les établissements fréquentés, dans une démarche d'« aller-vers » et en utilisant des outils diversifiés (réalité virtuelle, supports numériques, documentation accompagnée). En région Île-de-France, les bus « Oriane » proposent aussi des entretiens gratuits pour les jeunes et des ressources produites par l'Onisep en libre-service.

Des initiatives peuvent également être menées par les établissements de l'enseignement supérieur, à l'image du partenariat construit entre l'université d'Artois à Arras, l'université Picardie Jules Verne à Amiens et l'université Côte d'Opale à Dunkerque, dans le cadre du Programme d'investissement avenir 3 « Dispositifs pour l'orientation vers les études supérieures ». Les trois établissements se sont regroupés pour créer le bus « OseR » qui propose depuis mai 2024 des activités ludiques à l'ensemble des élèves du territoire, un accompagnement humain et une présentation des filières qu'ils proposent.

RECOMMANDATIONS

- Rapprocher les jeunes des formations en développant une offre équilibrée à travers le territoire et en mobilisant les outils numériques lorsque c'est pertinent (campus délocalisés, formations à distance), avec une attention particulière pour les filières technologiques et professionnelles.
- Favoriser les initiatives innovantes et d'aller-vers permettant de rapprocher les élèves de lieux d'orientation et d'information, à l'image des dispositifs mobiles.
- Lever la contrainte territoriale des jeunes issus de territoires isolés et de banlieues défavorisées pour effectuer leur choix d'orientation :
 - Développer l'offre de transport scolaire pour que la scolarité au collège, au lycée et les études soient accessibles aux élèves du bassin géographique alentour ;
 - Développer l'offre de logements destinés aux jeunes et accessibles financièrement (logements étudiants, foyers de jeunes travailleurs, résidences sociales, cohabitations intergénérationnelles).
- Prendre en compte l'éloignement territorial des élèves dans le calcul du niveau des bourses scolaires et étudiantes.

3. POURSUIVRE LA LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS FILLES-GARÇONS ET LES BIAIS DE GENRE DANS L'ORIENTATION DES ÉLÈVES

« Bien que j'aimais beaucoup les sciences, en grandissant on m'a fait ressentir que c'était plus pour les hommes. Je me suis posé des barrières seule ».

Témoignage d'une jeune consultée par le Défenseur des droits

A. UN CONSTAT CONNU

Le code de l'éducation dispose que « Les écoles (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation »¹⁹², ce qui se traduit depuis le début des années 2000 par une politique éducative de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons qui s'appuie sur la convention interministérielle « pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif », couvrant la période 2018-2024 et qui s'articule autour de six axes dont un axe est dédié à l'orientation.

D'un point de vue statistique, peuvent être saluées les études produites chaque année par les services statistiques du ministère de l'éducation nationale¹⁹³, qui mettent en évidence des différences entre les filles et les garçons en matière de parcours et de réussite, de choix d'orientation et de poursuite d'études. Ces études révèlent notamment que :

- Les filles s'orientent davantage vers l'enseignement général et technologique que les garçons mais sont moins nombreuses en proportion à s'orienter vers les filières scientifiques. Dans l'enseignement supérieur, les différences sont plus nettes parmi les diplômés scientifiques, conduisant à un taux de 24 % de femmes parmi les ingénieurs en 2022¹⁹⁴ ;
- Dans l'enseignement professionnel, les écarts sont parfois très marqués, particulièrement dans les domaines d'emploi historiquement ségrégués tels que l'électronique – où 2 % des élèves seulement sont des filles – ou dans les spécialités sanitaires et sociales où elles représentent 89 % des effectifs ;

- Du point de vue psychosocial, à niveau de maîtrise égal, les filles se sentent moins confiantes que les garçons pour réussir¹⁹⁵. On observe un phénomène de sous-évaluation des filles, qui effectuent des choix moins ambitieux, notamment dans les filières scientifiques perçues comme les plus exigeantes et les plus sélectives.

Ces constats de parcours différenciés se prolongent à l'issue des études, puisque la plus grande réussite scolaire des filles ne se traduit pas systématiquement par une meilleure insertion professionnelle. Le poids du genre serait ainsi le deuxième facteur d'inégalités, après l'origine sociale et avant l'ascendance migratoire¹⁹⁶.

B. L'ORIENTATION GENRÉE : UN PHÉNOMÈNE SOCIÉTAL

La construction de parcours d'orientation genrés est le résultat d'un processus complexe, résultant des interactions entre les élèves, le corps enseignant et les familles, dans un contexte sociétal encore fortement marqué par le sexisme. Comme le relève le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, « *L'orientation des filles et des garçons répond ainsi à un croisement entre la représentation de soi, le besoin de reconnaissance par autrui, nécessaire à l'estime de soi, et la représentation des filières, les poussant à choisir une formation puis une profession jugée conforme à leur sexe.* »¹⁹⁷

Les choix d'orientation des filles et des garçons sont par ailleurs la traduction d'une perception de formations et de métiers très genrés, en particulier dans les filières professionnelles¹⁹⁸. À titre d'exemple, les représentations genrées liées au domaine du soin (« *care* ») sont les plus largement partagées au sein de la population¹⁹⁹. La campagne menée par le centre Hubertine Auclert « #MaVoixMonChoix²⁰⁰ » ou encore l'exposition « Tous les métiers sont mixtes » montrent à quel point ces stéréotypes restent encore très présents et nécessitent une action forte et continue sur les représentations collectives. De même qu'une hiérarchie s'opère entre les voies générale, technologique et

professionnelle, une hiérarchie fondée sur le genre²⁰¹ se constate ainsi entre les filières professionnelles les plus genrées, les filières très féminisées étant moins valorisées et donnant lieu à une insertion moins rémunératrice ou plus difficile. Agir sur les stéréotypes de genre passe ainsi par une plus grande mixité dans l'ensemble des filières, et non seulement par des actions de féminisation des filières les plus masculines.

Par ailleurs, les représentations peuvent également être nourries par le matériel utilisé par l'institution scolaire, en particulier les manuels d'apprentissage, les outils et les méthodes pédagogiques. Plus grave encore, l'école comme le reste de la société, est le lieu de perpétuation de violences sexistes et sexuelles à l'égard des élèves, en majorité des filles, avec des impacts négatifs multiples du point de vue des résultats scolaires, de la confiance en soi et du rapport à l'institution. Une récente enquête nationale de climat scolaire et de victimation relevait ainsi que les violences des garçons envers les filles étaient davantage marquées par la violence à caractère sexuel et que ces violences s'exerçaient plus souvent dans le cadre d'un harcèlement²⁰². Au sein des filières ou spécialités scientifiques, le vécu des élèves filles peut ainsi être marqué par un sexisme d'ambiance pesant dans la scolarité ; il n'est ainsi pas rare que les classes de spécialité « Maths » ou « Maths experts » ne comptent que quatre ou cinq filles. Les filles peuvent ainsi intérioriser une plus grande probabilité de faire face à des comportements discriminatoires ou violents au sein de filières réputées « masculines », voire à la culture « machiste ». Cela est sans compter l'intériorisation de la charge familiale et parentale, qui peut survenir tôt, parfois dès le lycée.

Il est également important de rappeler que les groupes sociaux constitués des élèves filles et garçons ne sont eux-mêmes pas homogènes, des différences opérant en leur sein et se traduisant par des trajectoires différenciées. Plusieurs études ont par exemple démontré une orientation genrée différenciée selon les origines et des écarts de résultats entre

filles et garçons parfois plus importants pour les enfants d'immigrés²⁰³. De même, le parcours des filles en situation de handicap est doublement pénalisé. Une approche intersectionnelle prenant en compte les caractéristiques fines de chacun des groupes est ainsi nécessaire pour une orientation égalitaire entre les filles et les garçons qui ne laisse aucun élève sur le côté.

Face à ce constat, l'enjeu de l'égalité entre les filles et les garçons a bien été formellement intégré aux programmes d'enseignement et figure parmi les priorités affichées par les autorités. En particulier, les programmes d'éducation morale et civique²⁰⁴ (EMC) et les nouveaux programmes d'éducation à la vie affective et relationnelle et à la sexualité²⁰⁵ (EVARS) sont censés être mobilisés pour sensibiliser les jeunes à l'égalité femmes-hommes, aux stéréotypes et à la connaissance des droits. Dans les faits, ces deux enseignements sont peu ou pas traités par les enseignants, souvent faute de temps au regard des objectifs déjà importants prévus par les programmes scolaires disciplinaires. Ainsi en 2021, moins de 15 % des élèves bénéficiaient d'EVARS²⁰⁶.

C. L'EFFET DE LA RÉFORME DU LYCÉE SUR LE CARACTÈRE GENRÉ DE L'ORIENTATION

L'organisation des enseignements conduisant aux baccalauréats général et technologique a été modifiée en 2018²⁰⁷, en instaurant une part de contrôle continu et en remplaçant les anciennes séries (S, ES et L) de la voie générale par des enseignements de spécialités à la carte. Les élèves de la voie générale choisissent désormais trois enseignements de spécialité en première et en conservent deux durant la classe de terminale. Les principaux objectifs recherchés sont la création de parcours scolaires individualisés d'une part et l'acclimatation progressive à l'organisation des enseignements dans l'enseignement supérieur d'autre part.

Après plusieurs années de déploiement, les données montrent cependant que le libre choix des filières laissé aux élèves a renforcé le poids des stéréotypes dans cette nouvelle étape du parcours d'orientation et a éloigné un peu plus les filles des parcours à la dominante la plus scientifique.

En 2021-2022, le taux de féminisation de la spécialité « mathématiques » n'avait pas été aussi bas depuis l'année scolaire 1994-1995. À titre d'exemple, la doublette « mathématiques – physique-chimie », qui correspond à l'ancienne filière S, était composée à 35,9 % de filles à la rentrée scolaire 2022 ; pour la doublette « mathématiques – sciences de l'ingénieur », ce taux s'élevait seulement à 12,7 % ; en revanche, 84,9 % des élèves en « langues – littératures et cultures étrangères » étaient des filles²⁰⁸. L'effet positif de la réforme, qui a permis de faire progresser la part des filles ayant un profil scientifique « mixte » (qui suivent les formules de spécialité comprenant au moins une discipline scientifique), semble contrebalancé par la baisse des profils scientifiques « complets », c'est-à-dire ceux qui s'orientent vers les filières les plus sélectives. Face à ce constat et à une baisse générale du nombre d'heures de cours dispensées en mathématiques, le ministère de l'éducation nationale a réintégré à la rentrée 2023 1h30 de mathématiques hebdomadaires dans un tronc commun à l'ensemble des élèves de première générale n'ayant pas choisi la spécialité « mathématiques ».

Aux biais de genre s'ajoutent également l'effet des disparités sociales, ces deux phénomènes étant cumulatifs au moment de choisir les enseignements de spécialités et les options. Les filles issues de milieux défavorisés sont ainsi trois fois moins représentées dans l'option « mathématiques expertes » que l'ancien tronc commun de la filière S (4% y sont inscrites) tandis que les garçons de milieux très favorisés le sont deux fois plus (près de 40% y sont inscrits)²⁰⁹. Les catégories favorisées recomposent ainsi l'ancienne « voie royale » que représentait la filière scientifique.

D. DES INITIATIVES DIVERSES MAIS QUI DEMANDENT UNE ACTION PLUS FORTE

Sur son site internet, le ministère de l'éducation nationale met en avant une diversité d'actions visant à favoriser l'orientation des filles vers les filières scientifiques, numériques et techniques et à lever l'autocensure vis-à-vis des métiers associés :

- la fourniture de ressources pédagogiques pour rendre visibles les femmes scientifiques (parcours de femmes inspirantes, conception d'expositions dédiées, bandes dessinées, etc.) ;
- la possibilité de participer à des actions éducatives favorisant la mixité et l'accès des filles aux filières scientifiques (clubs de mathématiques, concours scolaires, programmes associatifs, etc.) ;
- la mise en avant de l'enjeu de la mixité des filières et des métiers lors des séances d'accompagnement à l'orientation proposées par les équipes éducatives ;
- l'organisation de temps forts pour accompagner l'orientation dans une démarche partenariale avec des acteurs spécialisés (journées « Filles, Maths et Informatique », « Elles bougent pour l'orientation », etc.).

Si ces actions sont utiles, leur caractère ponctuel et inégal à travers le territoire en limite les effets. En outre, ces actions pâtissent d'une absence d'objectifs en matière de mixité des filières, à l'image des dispositions qui ont été mises en place dans la sphère professionnelle pour féminiser les conseils d'administration et instances de direction des entreprises²¹⁰. Il semblerait ainsi opportun d'engager une réflexion pour renforcer la mixité bien en amont, dès le choix des voies et filières du lycée.

RECOMMANDATIONS

- Favoriser la mixité en instaurant des actions positives sur le genre dans les filières, à l'image des actions menées en faveur des élèves boursiers, des candidats hors académie et des bacheliers technologiques et professionnels.

- Accompagner les élèves du lycée général et technologique pour lutter contre les représentations genrées au moment du choix de spécialités et d'options.
- Permettre une représentation diversifiée et non stéréotypée dans les manuels, programmes scolaires, sujets d'examens et faciliter les rencontres des élèves avec des professionnels dont les parcours sont inspirants et/ou motivants (« *role model* »).
- Assurer l'application complète des programmes d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle et d'éducation morale et civique.

4. DROIT À L'ÉDUCATION ET DROIT À L'ORIENTATION : DEUX FACES D'UNE MÊME PIÈCE POUR LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

L'accompagnement des élèves en situation de handicap dans leur orientation scolaire souffre d'un système scolaire qui, 20 ans après la loi de 2005²¹¹ et malgré les principes fixés par la Convention relative aux droits des personnes handicapées²¹², ne parvient toujours pas à garantir une accessibilité universelle et l'inclusion de tous les jeunes.

Le Défenseur des droits le constate très régulièrement et l'a notamment rappelé dans un rapport dédié à l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap²¹³ : « *le système scolaire actuel demande, encore trop souvent, aux enfants en situation de handicap de s'adapter, au risque de les stigmatiser et, in fine, de les exclure.* ». Le Défenseur des droits a également alerté sur l'insuffisante prise en compte de la parole des enfants en situation de handicap dans leur parcours, le handicap étant souvent utilisé comme motif pour ne pas les associer²¹⁴ aux projets qui les concernent. L'inadaptation du système scolaire semble par ailleurs intériorisée par les enseignants, puisque 59% d'entre eux estiment que ces élèves doivent être orientés dans des filières professionnelles compatibles avec leur handicap et non dans la filière qu'ils souhaitent²¹⁵.

LA PREMIÈRE ORIENTATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP CONSISTE À PRENDRE EN COMPTE LEURS BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIFIQUES

Comme pour l'ensemble du déroulement de leur scolarité, l'orientation des élèves en situation de handicap est définie par le code de l'éducation²¹⁶ et par le code de l'action sociale et des familles²¹⁷, qui précise qu'il appartient à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) départementale de se prononcer « *sur l'orientation propre à assurer la scolarisation de l'élève handicapé, au vu du projet personnalisé de scolarisation (PPS) élaboré par l'équipe pluridisciplinaire et des observations formulées par l'élève majeur ou, s'il est mineur, ses parents ou son représentant légal* ». Le PPS a pour mission de coordonner les modalités du déroulement de la scolarité, la mise en place d'actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales, répondant aux différents besoins, souhaits de l'élève en situation de handicap. Il doit permettre d'évaluer les compétences scolaires et peut motiver les décisions concernant les orientations et aides possibles pour une meilleure scolarité, comme l'intervention d'un accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH).

Malgré une amélioration du taux de scolarisation des jeunes en situation de handicap²¹⁸, du nombre d'AESH disponibles²¹⁹, du nombre de jeunes ayant accès aux études supérieures²²⁰ et malgré l'existence d'outils en ligne qui leur sont dédiés²²¹, les données disponibles montrent qu'à la sortie de leur scolarité, les jeunes en situation de handicap restent pénalisés par un parcours et une insertion sur le monde du travail inadaptés à leurs besoins.

L'accessibilité physique des lieux ainsi que l'accessibilité numérique et pédagogique des informations et des outils d'orientation ne sont toujours pas garanties dans l'ensemble des établissements. L'accompagnement humain des élèves concernés reste largement insuffisant, comme l'a souligné le Défenseur des droits dans son rapport de 2022²²². En termes de formation, se pose la question de la connaissance par les professionnels de l'éducation aux enjeux du handicap. Malgré les exigences de la loi²²³, lorsque de telles

formations existent au sein de l'Éducation nationale, celles-ci sont parfois facultatives. Cette carence entraîne des dépistages tardifs, des orientations scolaires inadaptées, des retards, voire l'absence de mise en œuvre de réponses appropriées aux besoins des personnes ou une prise en charge médicale insuffisante²²⁴. Ce constat est également partagé par les associations en ce qui concerne les CIO, dont la collaboration avec le secteur médical libéral et le secteur médico-social ne permet pas d'accompagner au mieux les élèves en situation de handicap²²⁵. Il est par ailleurs important de souligner que tout au long de leur parcours, les élèves en situation de handicap se voient régulièrement contraints de rejuster leur situation et d'effectuer davantage de démarches administratives, entravant la continuité pédagogique et rendant leur expérience scolaire plus difficile.

Une étude menée en 2022 pour l'association Tremplin Handicap²²⁶ montrait ainsi que les jeunes en situation de handicap indiquent davantage que la procédure d'orientation les a « beaucoup » inquiétés par rapport à l'ensemble des jeunes (50 % contre 33 %). En ce qui concerne l'entrée dans les études supérieures, les jeunes en situation de handicap sont davantage contraints de prendre en compte la donnée géographique, certainement pour rester proche de leur famille. Plus de la moitié des lycéens en situation de handicap jugent par ailleurs que le critère de l'accessibilité est « déterminant » dans leur choix d'établissement de l'enseignement supérieur ; près d'un quart des jeunes indique avoir renoncé à une formation car elle n'était pas compatible avec leur handicap, et davantage encore lorsqu'il s'agit d'un handicap moteur (36 %). L'incompatibilité des conditions d'études avec le handicap est ainsi le deuxième motif de réorientation pour les jeunes concernés.

En outre, le parcours d'orientation des élèves en situation de handicap est marqué par des dispositifs et procédures d'affectation spécifiques qui nécessitent d'être étudiés au regard de leur impact sur leur ambition scolaire et les décisions prises par la communauté éducative à leur égard.

La scolarisation adaptée en Ulis

En plus des aménagements pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives en milieu scolaire ordinaire, la CDAPH peut également orienter un élève vers une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositif ouvert situé dans des établissements du premier et du second degré. Lorsque les modalités de scolarisation en classe dite ordinaire ne sont pas adaptées à un élève en situation de handicap, les Ulis sont censées lui offrir la possibilité de poursuivre en inclusion un apprentissage adapté et d'acquérir des compétences sociales et scolaires²²⁷. Si ce dispositif d'adaptation est à saluer, dans les faits on observe que le nombre de dispositifs Ulis diminue tout au long du parcours et donc les possibilités d'inclusion des élèves. Par exemple, à la rentrée 2024, 104 « Ulis-école » et 180 « Ulis-collège » ont été créées, mais seulement 56 « Ulis-lycée »²²⁸. Les élèves de troisième scolarisés en Ulis peuvent ainsi être orientés vers des parcours alternatifs, dans d'autres établissements spécialisés (instituts médico-professionnels (Impro), CFAS (centres de formation des apprentis spécialisés) ou Maisons familiales rurales (MFR)) ou quitter l'enseignement spécialisé.

Ainsi, le dispositif Ulis représente parfois le début d'un parcours en orientation « par défaut » pour des élèves qui sont progressivement éloignés du système scolaire classique en les enfermant dans leur handicap et en les empêchant de s'exprimer librement sur leur parcours d'orientation. À la classe Ulis succède plus ou moins rapidement le transfert vers un établissement médico-social, où la continuité d'accès à une scolarité adaptée puis aux études supérieures reste encore insuffisante.

La procédure d'affectation en fin de collège pour les élèves en situation de handicap²²⁹

Comme pour tous les élèves en fin de troisième, l'orientation des élèves en situation de handicap relève de la procédure Affelnet. La situation de handicap est un des critères pris en compte par la plateforme : les académies peuvent ainsi attribuer des bonus liés aux priorités académiques ou à la gestion des

dérogations, à partir de critères variables tels que le statut de boursier, la scolarisation de la fratrie dans l'établissement demandé, ou encore un parcours scolaire particulier. De plus, s'ils obtiennent une place, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité au lycée au sein d'une Ulis de la voie professionnelle, en sollicitant l'enseignant référent et le médecin de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Lorsqu'ils formulent une demande de dérogation au secteur géographique, les élèves reconnus en situation de handicap bénéficient d'une priorité qui se traduit par l'attribution d'un bonus dans Affelnet.

La procédure d'affectation post-bac des élèves en situation de handicap²³⁰

Au-delà du fonctionnement général de Parcoursup qui concerne l'ensemble d'une cohorte de bacheliers, le stress généré par la plateforme nationale est amplifié pour les jeunes en situation de handicap, davantage exposés au phénomène d'autocensure et d'intériorisation des difficultés. Des aménagements leur sont cependant possibles : échanges avec le référent handicap des établissements, consultation de la carte de l'accessibilité des établissements²³¹, remplissage facultatif de la rubrique « Éléments liés à ma scolarité » pour expliquer un parcours atypique, aménagements des épreuves de sélection lorsqu'elles existent, remplissage facultatif de la « fiche de liaison handicap » et procédure de réexamen de la demande pour l'accès au premier cycle de l'enseignement supérieur²³², récemment étendu à l'entrée au Master²³³. Il est à noter que l'accessibilité de la plateforme Parcoursup atteint 96.3 % des critères du référentiel général d'amélioration de l'accessibilité (RGAA) depuis le mois de décembre 2023 et qu'une plateforme destinée aux personnes sourdes et malentendantes est fonctionnelle²³⁴.

Ces aménagements font notamment suite aux recommandations portées par le Défenseur des droits dans une décision de 2018²³⁵. Cependant, ils ne sauraient constituer une politique globale, le choix d'une formation dépendant aussi de l'accessibilité des lieux d'études, des logements, des modalités de transport et de l'ensemble des espaces de

vie. Nombreux sont les témoignages de jeunes dont les parcours sont insuffisamment préparés et adaptés pour une entrée sereine dans l'enseignement supérieur, comme l'illustre le témoignage suivant : « *La transition du lycée vers les études supérieures n'a pas été simple pour moi du fait d'un accompagnement insuffisant des conseillers d'orientation concernant les spécificités en lien avec ma situation de handicap. J'ai dû d'ailleurs me réorienter au cours de mon parcours.* »²³⁶

RECOMMANDATIONS

- Garantir un accompagnement humain individualisé, renforcé et anticipé dans l'accompagnement à l'orientation des jeunes en situation de handicap.
- Renforcer la formation des enseignants, des accompagnants, des autorités chargées de l'organisation des examens et autres acteurs de l'éducation sur les spécificités de l'orientation des jeunes en situation de handicap et les dispositifs adaptés existants.
- Tendre vers une accessibilité universelle des établissements scolaires et de l'enseignement supérieur publics comme privés.

5. LA DISCRIMINATION FONDÉE SUR L'ORIGINE RÉELLE OU SUPPOSÉE DES ÉLÈVES : UN DÉNI PERSISTANT DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Parmi l'ensemble des acteurs sollicités, la question des discriminations liées à l'origine réelle ou supposée, en particulier, n'a jamais été présentée spontanément comme un paramètre intervenant dans le processus d'orientation pour garantir l'égalité de traitement. De l'avis de plusieurs structures auditionnées, la discrimination fondée sur le critère racial serait un « impensé » de l'Éducation nationale.

Pourtant, si l'on s'en tient aux quelques travaux menés depuis 20 ans sur le ressenti des jeunes issus de l'immigration

ou perçus comme tels, ceux-ci révèlent une incompréhension, si ce n'est un malaise, de cette catégorie de jeunes vis-à-vis de l'orientation reçue au collège et au lycée²³⁷. Ce sentiment d'injustice est particulièrement prégnant chez les garçons d'ascendance migratoire maghrébine ou d'Afrique subsaharienne, surreprésentés dans certaines filières professionnelles²³⁸. Ces jeunes ont une plus grande propension à faire état d'une orientation subie, vécue de façon violente et facteur d'échec scolaire pour le reste de leur parcours. Comme le rappellent les baromètres annuels réalisés par le Défenseur des droits en partenariat avec l'Organisation internationale du travail, l'expérience répétée des discriminations, leur caractère systémique et leur imbrication avec d'autres formes d'attitudes hostiles, ont des effets délétères et durables sur les parcours individuels. Sur le long terme, le ressenti des discriminations peut générer une autocensure et bloquer des opportunités bien après l'étape de l'orientation, puisque 22 % des personnes concernées indiquent ne pas candidater aux postes qui sont en adéquation avec leur niveau de formation. Les exemples de parcours abîmés ne manquent pas et constituent pour les jeunes des épisodes traumatisants dans leur construction d'adulte²³⁹. Le ressenti des discriminations résulte par ailleurs de l'opacité et du fonctionnement insatisfaisant du conseil de classe, abordé précédemment. La faible prise en compte des jeunes dans le processus d'orientation jusqu'à la prise de décision finale nourrissent ainsi le soupçon de décisions arbitraires et fondées sur des critères prohibés.

Le corps enseignant et la communauté éducative dans son ensemble n'échappent malheureusement et logiquement pas aux biais discriminatoires véhiculés au sein de la société. Ce phénomène est référencé par plusieurs études mettant en avant la perpétuation de stéréotypes par les enseignants, qui influencent inconsciemment leurs comportements vis-à-vis des élèves²⁴⁰ ainsi qu'une forme d'éthique professionnelle traversée par les stéréotypes raciaux²⁴¹. Ces biais, positifs ou négatifs, peuvent fortement impacter les trajectoires individuelles. Une analyse

de l'action scolaire des professionnels²⁴² menée par Fabrice Dhume-Sonzogni et Suzana Dukic en 2016 observe des attentes moindres de la part des enseignants envers certains élèves, une orientation biaisée vers des filières moins prestigieuses, ou encore des interactions différenciées au sein de la classe, à note ou niveau équivalents. Des travaux de recherche montrent également que la violence est davantage imputée aux familles « étrangères »²⁴³ et qu'en matière de performance, l'origine pouvait influencer sur les pronostics enseignants et sur la notation elle-même²⁴⁴. Le critère de l'origine opère ainsi de manière défavorable sur les jeunes en dépréciant leurs capacités intellectuelles et en engendrant des biais de notation et d'orientation²⁴⁵. Les stéréotypes associés à l'origine sociale des élèves sont par ailleurs diminués ou augmentés selon leur origine migratoire²⁴⁶.

Il ne s'agit pas de pointer une responsabilité qui serait individuelle de la part des enseignants mais bien la nécessité d'une prise de conscience collective et institutionnelle de la nécessité de se saisir de l'enjeu des discriminations raciales dans l'orientation scolaire des élèves. Au regard du rôle joué et des décisions prises par les enseignants dans leur construction et le parcours des élèves, il apparaît essentiel que les professionnels de l'éducation puissent être sensibilisés, voire formés aux discriminations et aux stéréotypes fondés sur l'origine pour objectiver leurs pratiques. Dans son rapport de 2016 dédié au droit à l'éducation²⁴⁷, le Défenseur des droits faisait déjà le constat d'une insuffisante prise en compte du critère de l'origine dans le parcours des élèves et des biais inconscients qu'il peut engendrer. La prise en compte des discriminations par l'institution scolaire doit cependant être appréhendée afin de lutter contre le ressenti des discriminations encore très présent pour certaines franges de la jeunesse.

Enfin, en matière d'action de signalement, les différentes modalités de signalement des discriminations commises par le corps enseignant semblent à ce jour insuffisamment connues et peu valorisées au sein de l'institution scolaire (saisine d'un adulte de confiance, des représentants des élèves et des parents d'élèves, signalement auprès du rectorat, actions légales). Pour susciter des saisines et des signalements, des procédures simples et accessibles semblent manquer auprès des élèves et de leurs parents.

RECOMMANDATIONS

- Compléter les outils institutionnels stratégiques tels que le vademécum de l'orientation, en y intégrant l'enjeu des discriminations liées à l'origine réelle ou supposée.
- Valoriser les outils de signalement des discriminations existants et particulièrement la possibilité de saisir le Défenseur des droits en cas de traitement discriminatoire dans le parcours scolaire d'orientation.
- Sensibiliser les élèves au risque discriminatoire durant le parcours scolaire et aux modes d'action pour faire valoir leurs droits.
- Renforcer la transparence des décisions d'orientation en développant la motivation des chefs d'établissement.

FOCUS**L'ÉTUDE DISCRI-O DE VILLEURBANNE :
DES ENSEIGNEMENTS QUI PLAIDENT POUR DÉVELOPPER
LA RECHERCHE SUR LES DISCRIMINATIONS À L'ORIGINE
DANS LE PARCOURS DE L'ORIENTATION**

Financé par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets « Expérimenter pour prévenir et lutter contre les discriminations envers les jeunes » lancé le 9 mai 2018²⁴⁸, le projet « Discri-O » prévoyait l'expérimentation d'une démarche locale mobilisant les parties prenantes du parcours scolaire des élèves pour identifier, prévenir et lutter contre les inégalités et discriminations croisées à l'orientation de fin de troisième.

Partant de l'enquête Trajectoires et origines (TeO) de 2008 et mobilisant quatre collèges et deux lycées villeurbannais, l'équipe de recherche a souhaité mener une recherche-action pour agir sur les processus pouvant découler d'inégalités de traitement non conscientes ou invisibilisées à l'égard des jeunes. Les travaux menés dans l'enquête ont conduit aux conclusions suivantes :

1. Des élèves qui font l'objet d'une inégale attention de la part des enseignants avec, par ordre décroissant, une proportion de remarques négatives plus importante pour les garçons d'origine extra-européenne, puis les garçons d'origine européenne, puis les filles d'origine extra-européenne et enfin les filles d'origine européenne. Les données recueillies dessinent des catégories et figures collectives croisant les critères du genre et de l'origine en polarisant des identifications ethno-générées ;
2. Le sexe et l'origine supposée des élèves sont pris en compte dans la gestion et la répartition des élèves au sein des groupes de la classe : les enseignants appliquent ainsi une logique soit de mixage/dispersion soit de concentration/séparation non exclusive d'autres critères ;

3. Des inégalités de traitement sont relevées lors des entretiens d'orientation concertée avec l'identification de profils types selon le genre, l'origine et le niveau scolaire.

Le temps d'attention dont bénéficient les élèves et la répartition des mentions qu'ils reçoivent semblent indiquer pour les chercheurs une hiérarchisation des statuts au regard de la distinction scolaire. Par exemple, les élèves ayant besoin de traduction ou d'adaptation du langage sont ceux qui bénéficient du moins de temps d'entretien parmi tous les élèves.

Les auteurs de l'enquête reconnaissent avoir rencontré plusieurs difficultés liées notamment au caractère sensible du sujet étudié : les freins identifiés quant à la reconnaissance de risques discriminatoires et de discriminations produites par l'école et ses partenaires de l'orientation scolaire, puis l'analyse et le changement des pratiques et des processus pouvant conduire à des discriminations se sont confirmés durant la recherche. Sont également cités les moyens limités dévolus à l'enquête, le manque de compétences statistiques techniques mobilisables, le *turn-over* des équipes scolaires et enfin le portage de l'étude par la seule ville de Villeurbanne, et non par l'Éducation nationale qui est propriétaire des données.

Malgré ces freins, la rareté des recherches en ce domaine fait de l'enquête « Discri-O » un outil précieux d'enseignements et d'apports, à la fois théoriques et concrets, sur la production des discriminations dans le parcours d'orientation des jeunes.

CONCLUSION : UNE POLITIQUE DE L'ORIENTATION EN MANQUE D'OBJECTIFS ET D'AMBITION CLAIRS

Pourtant inscrit dans le code de l'éducation, le droit à l'orientation n'est toujours pas une réalité dans le parcours scolaire des jeunes. La politique publique de l'orientation scolaire pâtit d'une organisation peu lisible à chaque échelon de sa mise en œuvre et d'un système scolaire qui place insuffisamment l'intérêt supérieur de l'enfant au cœur de ses préoccupations. En dépit des recommandations internationales, tous les jeunes ne bénéficient pas de l'accompagnement nécessaire pour « savoir s'orienter », développer leurs compétences psychosociales et trouver, en définitive, leur place au sein de la société.

En conséquence, de trop nombreux jeunes subissent leur orientation, en particulier lorsqu'ils font face à des fragilités particulières : les jeunes en situation de vulnérabilité économique, les jeunes en situation de handicap, les jeunes accompagnés par l'ASE ou les mineurs non accompagnés. À ces difficultés s'ajoutent des inégalités structurelles qui se conjuguent et peuvent générer des phénomènes de discriminations systémiques. L'origine réelle ou supposée, le genre ou le lieu de résidence ne devraient, pourtant, aucunement conditionner l'effectivité du droit à l'orientation et inscrire les jeunes dans des parcours prédéterminés et vécus de manière violente par eux et par leurs familles.

Souligner l'importance du droit à l'orientation scolaire permet ainsi de rappeler qu'une politique éducative en faveur des élèves doit viser l'élévation du niveau scolaire de l'ensemble des jeunes, quelles que soient leurs origines sociales, économiques, territoriales ou leur genre, avec pour objectif la maîtrise d'un socle de connaissances commun. À cet égard, il faut rappeler que les initiatives visant à classer, préorienter ou répartir les jeunes en fonction de niveaux estimés constituent des freins à ce socle commun et à l'ouverture des choix d'orientation pour les jeunes.

Enfin, répondre à ces enjeux suppose que les professionnels qui accompagnent les jeunes bénéficient des moyens nécessaires mais aussi d'un cadre d'action clair et de lignes directrices pour mener leurs missions à bien. Or, trop souvent, les politiques de l'orientation oscillent, sans savoir les concilier, entre la prise en compte des contraintes de l'institution scolaire, des besoins du monde économique et des aspirations des élèves. Les finalités de l'orientation devraient faire l'objet d'une vision partagée. Dans ce but, il est urgent de définir les ambitions attachées à l'orientation scolaire des élèves et d'en préciser les objectifs.

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS

I. LEVER LES CONTRAINTES DE GOUVERNANCE ET DE COORDINATION ENTRE LES ACTEURS EN CHARGE DE L'ORIENTATION

1. UNE COMPÉTENCE DE L'ORIENTATION SCINDÉE EN DEUX

1. Clarifier la compétence en matière d'orientation scolaire en précisant pour chaque échelon le cadre de coordination, les acteurs et les objectifs afin de rendre effectif le droit à l'orientation.
2. Mettre en place un suivi annuel consolidé des actions menées en matière d'orientation dans chacune des régions, tant quantitatif, s'agissant des moyens investis, que qualitatif.

2. SUR LE TERRAIN, DES JEUNES INSUFFISAMMENT ACCOMPAGNÉS MALGRÉ UNE PLURALITÉ D'INFORMATIONS, D'ACTEURS ET D'ESPACES DÉDIÉS À L'ORIENTATION

3. Inclure la mission d'accompagnement à l'orientation dans la formation initiale des enseignants et l'actualiser par une formation continue dédiée.
4. En particulier, veiller à ce que les professeurs principaux bénéficient systématiquement d'une telle formation.
5. Valoriser la place des CDI dans le parcours d'orientation des élèves pour inscrire leur fréquentation et l'accompagnement à la recherche en documentation d'orientation dans les habitudes des jeunes.

6. Veiller à ce que l'ensemble des établissements élaborent, conformément à la loi, un projet d'établissement actualisé et un programme pluriannuel d'orientation.

7. Partager les initiatives et les bonnes pratiques en matière d'ouverture des établissements aux acteurs extérieurs.

8. Encadrer et contrôler la qualité des acteurs privés intervenant en leur sein.

9. Permettre à chaque élève d'être accompagné par un collectif de professionnels en nombre suffisant et disposant des moyens nécessaires pour croiser leurs regards sur les parcours.

10. Définir un référent pilote de ce collectif, formé aux questions d'orientation et dont la mission serait de coordonner la diversité des acteurs et d'assurer le suivi individualisé du jeune.

Garantir l'existence de lieux physiques dédiés à l'information et à l'orientation des jeunes sur l'ensemble du territoire :

11. Au sein de chaque établissement scolaire, créer un bureau de l'orientation dédié au pilotage et au suivi de la mission d'orientation en lien avec le chef d'établissement et l'ensemble de l'équipe éducative ; désigner un professionnel formé à l'orientation scolaire comme pilote identifié de ce bureau.

12. Au sein de chaque département, valoriser l'existence des CIO et faciliter leur accès pour les jeunes.

II. GARANTIR AUX JEUNES UN PARCOURS DE L'ORIENTATION CHOISI ET ÉCLAIRÉ

1. RENDRE EFFECTIVE L'ORIENTATION SCOLAIRE DANS LES PARCOURS SCOLAIRES DES JEUNES

13. Rendre effectives les heures annuelles prévues dans les programmes pour l'orientation, les inscrire dans les emplois du temps et dans la dotation horaire globale des établissements.
14. Prévoir une évaluation par le ministère de l'éducation nationale des actions effectivement menées en faveur de l'orientation des élèves à l'échelle des établissements, sur le plan qualitatif et quantitatif.

2. FAIRE DU STAGE UN LEVIER POUR L'ORIENTATION DES ÉLÈVES

15. Au vu du rôle des stages dans les parcours d'orientation et compte tenu des fortes inégalités et discriminations dans l'accès aux stages, faire peser sur les établissements la responsabilité que chaque élève trouve une structure d'accueil pour effectuer son stage.
16. Dans ce cadre, prévoir une mission d'information des élèves, d'accompagnement dans leur recherche de stage et de l'animation du réseau des partenaires professionnels au sein de bureaux de l'orientation présents dans l'ensemble des établissements.
17. Veiller à ce que les démarches de recherches de stages puissent être anticipées dans le temps, et à adapter le calendrier des stages en conséquence.
18. Développer la recherche sur les discriminations dans l'accès aux stages en milieu professionnel en lien avec le ministère de l'éducation nationale et le ministère du travail.

3. FAIRE ÉVOLUER LE CONSEIL DE CLASSE POUR PRENDRE EN COMPTE LA PAROLE DE L'ENFANT ET GARANTIR SON INTÉRÊT SUPÉRIEUR

19. Remettre l'élève au cœur du choix d'orientation et prendre en compte sa parole tout au long de la procédure.
20. Instituer au moins trois temps d'entretien dédiés à l'orientation autour de l'élève lors des années « charnières », en concertation avec ses représentants légaux, son référent de l'orientation et l'ensemble des acteurs concernés.
21. Renforcer l'organisation du conseil de classe en facilitant la présence des membres de l'équipe éducative intervenant dans le champ de l'orientation, en leur fournissant une information préalable et en garantissant les conditions matérielles de sa bonne tenue.
22. Faire du bulletin scolaire un document d'évaluation globale intégrant les informations non disciplinaires sur les aptitudes, les motivations, les marges de progression et le profil des élèves et en impliquant les professionnels concernés.
23. Mener une étude à grande échelle sur le fonctionnement des conseils de classe et les effets différenciés de leurs décisions.
24. Valoriser le développement des compétences psychosociales dans le cadre des enseignements et des activités périscolaires et dans les actions dédiées à l'orientation scolaire pour permettre à chaque élève d'engager une réflexion sur la connaissance de soi, l'estime de soi et la mobilisation des compétences individuelles pour une orientation choisie.

25. Présenter systématiquement aux élèves de troisième l'ensemble des voies possibles au lycée et leurs atouts respectifs, à chaque étape de l'orientation (réunions de présentation, sessions d'accompagnement, entretiens personnalisés, semaines de l'orientation, etc.).
26. Développer les initiatives et utiliser les outils disponibles visant à valoriser la voie professionnelle : visites de lycées, interventions de lycéens au sein des collèges afin de partager leurs parcours et les différentes voies possibles, présentation de parcours professionnels inspirants, valorisation des compétences acquises dans la voie professionnelle, entre autres.
27. Présenter aux élèves l'étendue des parcours possibles après un baccalauréat professionnel.
28. Renforcer l'inclusion numérique des jeunes et développer leur formation à la réalisation des démarches en ligne notamment liées à l'orientation.
29. Garantir plusieurs modalités de communication et de réalisation de la procédure d'orientation afin qu'aucune démarche ne soit accessible uniquement par voie dématérialisée.
30. À partir de la classe de troisième, informer chaque année l'ensemble des familles sur la possibilité d'effectuer la procédure d'orientation de manière physique et les accompagner dans sa réalisation.
31. En classe de terminale, garantir aux familles qui le souhaitent un accompagnement pour effectuer les démarches liées à Parcoursup.

4. AFFIRMER LE DROIT À LA RÉORIENTATION DES JEUNES EN SÉCURISANT LES PASSERELLES ENTRE LES VOIES ET LES FILIÈRES

32. Systématiquement présenter les passerelles comme un droit aux élèves dès la classe de troisième et véhiculer une vision positive des réorientations.
33. Généraliser la période de consolidation de l'orientation en début de chaque année scolaire à partir du lycée, toutes voies confondues.
34. Mettre fin à la dénomination de « droit à l'erreur » et privilégier les terminologies de « passerelles » ou de « réorientation » durant l'enseignement secondaire.

Sur la situation des lycéens sans lycée :

35. Anticiper et accorder les moyens humains, financiers et matériels nécessaires afin de mettre fin aux situations récurrentes d'élèves sans affectation dans l'ensemble des filières générale, technologique et professionnelle, notamment en augmentant le nombre d'enseignants, de divisions et de dotations horaires globales à hauteur des besoins et en s'assurant, avec les régions, de l'adéquation des infrastructures.
36. Afin de garantir le droit à l'éducation dans les meilleures conditions possibles pour tous les élèves, indépendamment de leur lieu de résidence, déployer les moyens précités en tenant compte des réalités locales et en les adaptant aux difficultés sociales constatées.
37. Aménager le calendrier des affectations en seconde et en première afin que les élèves reçoivent leur affectation le plus tôt possible.
38. Mettre en place des permanences dans les rectorats permettant de répondre rapidement aux sollicitations urgentes pendant les vacances scolaires.

39. S'assurer que tous les élèves qui, malgré les efforts déployés, se trouvent sans affectation le jour de la rentrée scolaire, bénéficient d'un accueil à temps plein et d'un accompagnement éducatif, au sein de leur établissement d'origine ou dans le cadre d'un dispositif spécifique, dans l'attente qu'une affectation définitive puisse leur être proposée.
40. En cas d'affectation tardive après la rentrée scolaire, prévoir un accompagnement individualisé au sein de l'établissement d'affectation afin de permettre aux élèves concernés de rattraper leur retard.
41. Faire évoluer les outils d'affectation pour mieux prendre en compte le projet des élèves, notamment vers la voie professionnelle.
42. Pour les élèves de troisième, de seconde générale et technologique : faire connaître le droit au maintien de l'ensemble des élèves dès le début de l'année scolaire.
43. Prendre les mesures nécessaires afin que les établissements et les services académiques accompagnent les élèves et leurs familles, dès l'annonce des résultats du baccalauréat, pour leur permettre d'exercer leur droit au maintien dans leur lycée d'origine.
44. Anticiper les moyens nécessaires afin de permettre aux élèves ayant échoué au baccalauréat de redoubler dans leur lycée d'origine, conformément aux dispositions de l'article D. 331-42 du code de l'éducation²⁴⁹.

5. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PRIVÉ : DES SPÉCIFICITÉS QUI PEUVENT FRAGILISER LE DROIT À L'ORIENTATION DES JEUNES

45. Mettre fin aux clauses abusives des contrats de scolarisation signés par les familles pour la scolarisation de leurs enfants dans les établissements privés sous contrat concernés.
46. Garantir le droit au maintien des élèves scolarisés au sein de l'enseignement secondaire privé sous contrat en instaurant un contrôle des évictions d'élèves en cours de parcours.
47. Préciser le périmètre des commissions d'appel des établissements scolaires privés sous contrat.

III. LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS, LES DISCRIMINATIONS ET LE POIDS DES REPRÉSENTATIONS EN ORIENTATION

48. Soutenir les recherches qui permettent d'évaluer et mieux comprendre les discriminations dans les pratiques scolaires, particulièrement au niveau des dispositifs d'orientation, et faire connaître ces travaux, notamment dans le cadre de la mise en œuvre de l'axe 2 du PRADO dédié à « mesurer les phénomènes de racisme, d'antisémitisme et les discriminations ».
49. Renforcer et élargir la formation initiale des enseignants en intégrant l'enjeu des pratiques discriminatoires pouvant intervenir dans le parcours d'orientation scolaire des jeunes. Développer la formation continue en la matière également.
50. Développer la pratique de testings appliqués au milieu scolaire afin d'identifier les potentielles discriminations subies par les élèves en matière d'orientation.

1. LES INÉGALITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES DANS L'ORIENTATION SCOLAIRE : UNE RÉALITÉ CONNUE QUI INTERVIENT DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

51. Former le corps enseignant aux impacts de la particulière vulnérabilité économique et lutter contre les préorientations abusives en filières spécialisées.
52. Lever les contraintes économiques intervenant dans les choix de formation des élèves en développant des dispositifs adaptés de soutien financier.
53. Faciliter l'accès aux aides sociales existantes destinées aux élèves et leurs familles.
54. Mettre en place un guichet unique d'aides aux lycéens et aux étudiants incluant l'ensemble des dispositifs qui leur sont ouverts.
55. Lutter contre l'autocensure en développant une information large et non stéréotypée

2. DES INÉGALITÉS TERRITORIALES QUI BIAISENT LES CHOIX D'ORIENTATION DES JEUNES

56. Rapprocher les jeunes des formations en développant une offre équilibrée à travers le territoire et en mobilisant les outils numériques lorsque c'est pertinent (campus délocalisés, formations à distance), avec une attention particulière pour les filières technologiques et professionnelles.
57. Favoriser les initiatives innovantes et d'aller-vers permettant de rapprocher les élèves de lieux d'orientation et d'information, à l'image des dispositifs mobiles.

58. Lever la contrainte territoriale des jeunes issus de territoires isolés et de banlieues défavorisées pour effectuer leur choix d'orientation :
 - Développer l'offre de transport scolaire pour que la scolarité au collège, au lycée et les études soient accessibles aux élèves du bassin géographique alentour ;
 - Développer l'offre de logements destinés aux jeunes et accessibles financièrement (logements étudiants, foyers de jeunes travailleurs, résidences sociales, cohabitation intergénérationnelle).
59. Prendre en compte l'éloignement territorial des élèves dans le calcul du niveau des bourses scolaires et étudiantes.

3. POURSUIVRE LA LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS FILLES-GARÇONS ET LES BIAIS DE GENRE DANS L'ORIENTATION DES ÉLÈVES

60. Favoriser la mixité en instaurant des actions positives sur le genre dans les filières, à l'image des actions menées en faveur des élèves boursiers, des candidats hors académie et des bacheliers technologiques et professionnels.
61. Accompagner les élèves du lycée général et technologique pour lutter contre les représentations genrées au moment du choix de spécialités et d'options.
62. Permettre une représentation diversifiée et non stéréotypée dans les manuels, programmes scolaires, sujets d'examens et faciliter les rencontres des élèves avec des professionnels dont les parcours sont inspirants et/ou motivants (« role model »).
63. Assurer l'application complète des programmes d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle et d'éducation morale et civique.

4. DROIT À L'ÉDUCATION ET DROIT À L'ORIENTATION : DEUX FACES D'UNE MÊME PIÈCE POUR LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

- 64. Garantir un accompagnement humain individualisé, renforcé et anticipé dans l'accompagnement à l'orientation des jeunes en situation de handicap.
- 65. Renforcer la formation des enseignants, des accompagnants, des autorités chargées de l'organisation des examens et autres acteurs de l'éducation sur les spécificités de l'orientation des jeunes en situation de handicap et les dispositifs adaptés existants.
- 66. Tendre vers une accessibilité universelle des établissements scolaires et de l'enseignement supérieur publics comme privés.

5. LA DISCRIMINATION FONDÉE SUR L'ORIGINE RÉELLE OU SUPPOSÉE DES ÉLÈVES : UN DÉNI PERSISTANT DE L'ÉDUCATION NATIONALE

- 67. Compléter les outils institutionnels stratégiques tels que le vadémécum de l'orientation, en y intégrant l'enjeu des discriminations liées à l'origine réelle ou supposée.
- 68. Valoriser les outils de signalement des discriminations existants et particulièrement la possibilité de saisir le Défenseur des droits en cas de traitement discriminatoire dans le parcours scolaire d'orientation.
- 69. Sensibiliser les élèves au risque discriminatoire durant le parcours scolaire et aux modes d'action pour faire valoir leurs droits.
- 70. Renforcer la transparence des décisions d'orientation en développant la motivation des chefs d'établissement.

ANNEXE

ACTEURS ENTENDUS DANS LE CADRE DU RAPPORT

1. AUDITIONS

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR)

Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE)

Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)

Syndicat national des enseignements de Second degré – fédération syndicale unitaire (SNES-FSU)

Union nationale des syndicats autonomes-Éducation (UNSA-Educ)

Association des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale (APDEN)

Association des psychologues de l'Éducation nationale (APSYEN)

Le Mouvement national Lycéen (MNL)

ATD Quart-Monde – Projet de recherche Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation (CIPES)

Association Article 1

Collectif Orientation

2. CONTRIBUTIONS

Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'éducation nationale

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale

Office nationale d'information sur les enseignements et les professions (Onisep)

3. CONSULTATIONS

100 collégiens de Marseille accompagnés par la Ligue de l'Enseignement des Bouches-du-Rhône

80 Jeunes ambassadeurs des droits (JADE) engagés en service civique auprès du Défenseur des droits

NOTES

¹ Convention internationale des droits de l'enfant, articles 2, 3, 5, 12, 13 et 28

² Yaël Brinbaum. Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat. Éducation & formations, 2019, La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux, n° 100, pp. 73-104. (10.48464/ef-100-04).

³ Article D. 331-23 du code de l'éducation.

⁴ Arrêté du 1^{er} juillet 2015 relatif au parcours Avenir, JORF n°0155 du 7 juillet 2015

⁵ Article L. 313-1 du code de l'éducation.

⁶ Sur ce sujet, voir notamment les rapports du Défenseur des droits « *Algorithmes, systèmes d'IA et services publics : quels droits pour les usagers ? Points de vigilance et recommandations* », 2024, 49 p. et « *Algorithmes : prévenir l'automatisation des discriminations* », 2020, 11 p.

⁷ Article 1^{er} de la Convention internationale des droits de l'enfant

⁸ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale

⁹ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel

¹⁰ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale

¹¹ Article L. 214-16-1 du code de l'éducation

¹² Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel

¹³ IH2EF, *Coproduire l'orientation des élèves : parcours et réussite du lycée à l'université, Cycle annuel des auditeurs*, 2024, 76 p.

¹⁴ Régions de France, Olecio, *Le service public régional de l'orientation, Bilan et perspectives*, 2024, 114 p.

¹⁵ Assemblée nationale, Rapport d'information n° 2434 (2023-2024) de Mmes Louise Morel et Cécile Untermaier sur l'évaluation des politiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes, avril 2024, 207 p.

¹⁶ Article L. 6123-3 du code du travail

¹⁷ Cour des comptes, *L'Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep)*, 2024, 105 p.

¹⁸ Comptes financiers des départements et des régions, données DGCL, traitement DEPP

¹⁹ À titre d'exemple, en 2022 les dépenses d'orientation variaient de 1,3 millions d'euros en Île-de-France) à 26,5 millions d'euros en Auvergne-Rhône-Alpes pour une moyenne nationale s'élevant à 5 millions d'euros. Source : Assemblée nationale, Rapport d'information n°1406 (2022-2023) de MM. Thomas Cazenave et Hendrik Davi sur la mise en œuvre des conclusions du rapport d'information n°3232 du 22 juillet 2020 sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur

²⁰ Voir Défenseur des droits, *Dématérialisation et inégalités d'accès aux services publics*, 2019 ; Défenseur des droits, *Dématérialisation des services publics : trois ans après, où en est-on*, 2022.

²¹ Arcep, Arcom, CGE, ANCT, Baromètre du numérique, édition 2025

²² Régions de France, Olecio, *Le service public régional de l'orientation, Bilan et perspectives*, 2024, 114 p.

²³ Articles L. 311-3 et D. 311-5 du code de l'éducation.

²⁴ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, Journal officiel du 18 juillet 2013

²⁵ Charlotte Millot, « Orientation : les jeunes veulent être accompagnés pour comprendre leur envies », Crédoc, *Consommation & Modes de vie*, 2019

²⁶ Décret n°2017-120 du 1^{er} février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale

²⁷ Circulaire n° 2017-079 du 28 avril 2017 relative aux psychologues de l'Éducation nationale

²⁸ Article L. 313-1 du code de l'éducation

²⁹ Cour des comptes, Rapport public annuel 2025, L'orientation au collège et au lycée, mars 2025, 37 p.

³⁰ IGAS, IGESR, Rapport au Parlement sur le devenir de la médecine scolaire et sur la politique de santé scolaire, juin 2022

³¹ Charlotte Millot, « Orientation : les jeunes veulent être accompagnés pour comprendre leur envies », Crédoc, *Consommation & Modes de vie*, 2019

³² Cour des comptes, *Les médecins et les personnels de santé scolaire*, avril 2020, 81 p.

- ³³ Voir : Assemblée nationale, Rapport d'information n°1228 (2022-2023) de M. Robin Reda sur la médecine scolaire et la santé à l'école, 2023 ; IGAS, IGESR, Rapport au Parlement sur le devenir de la médecine scolaire et sur la politique de santé scolaire, juin 2022 ; IGESR, *Les psychologues de l'Éducation nationale de la spécialité « Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle »*, mars 2024 ; Cour des comptes, Les médecins et les personnels de santé scolaire, avril 2020, 81 p.
- ³⁴ Arrêté du 1^{er} juillet 2015, Parcours Avenir
- ³⁵ Décret n°93-55 du 15 janvier 1993 instituant une indemnité de suivi et d'orientation des élèves en faveur des personnels enseignants du second degré
- ³⁶ Voir : Circulaire n°2018-108 du 10 octobre 2018 relative au rôle du professeur principal dans les collèges et lycées ; réforme de l'orientation au lycée dans le cadre de la réforme du lycée général et technologique.
- ³⁷ Jean-Eric Thomas, 2021, « Les professeurs principaux à la rentrée 2020 », *Note d'information* n°21.35, DEPP.
- ³⁸ Paul Lehner, Erwan Lehoux, Anneclaudine Oller, Clément Pin. *L'accompagnement à l'orientation en Terminale : quels leviers pour l'égalité des chances ?*. LIEPP Policy Brief n°72, 2024. hal-04595832
- ³⁹ Décret n°2018-614 du 16 juillet 2018 modifiant les dispositions du code de l'éducation relatives aux enseignements conduisant au baccalauréat général et aux formations technologiques conduisant au baccalauréat technologique
- ⁴⁰ Décret n° 2021-954 du 19 juillet 2021 modifiant les dispositions du code de l'éducation pour définir la fonction de professeur principal et de professeur référent de groupe d'élèves ; note de service du 23 août 2021 relative au rôle du professeur référent de groupe d'élèves, MENJS - DGESCO A2-1
- ⁴¹ Note de service du 28 août 2021, Rôle du professeur référent de groupe d'élève, MENJS - DGESCO A2-1
- ⁴² IGESR, *La réforme du lycée général et technologique*, mars 2024
- ⁴³ Article R. 420-47 du code de l'éducation ; circulaire n°2017-051 du 28 mars 2017 relative aux missions des professeurs documentalistes
- ⁴⁴ Pascal Charvet, *Refonder l'orientation, un enjeu État-régions.*, juin 2019, 116 p.
- ⁴⁵ Cour des Comptes, *La fonction ressources humaines au ministère de l'éducation nationale*, octobre 2024
- ⁴⁶ Cour des comptes, « Mobiliser la communauté éducative autour du projet d'établissement », janvier 2023, 120 p.
- ⁴⁷ Article L. 401-1 du code de l'éducation
- ⁴⁸ Article D. 331-26 du code de l'éducation
- ⁴⁹ Article L. 111-3 du code de l'éducation
- ⁵⁰ Circulaire du 24 mai 2023 relative à l'ouverture, à la rentrée scolaire 2023, d'un bureau des entreprises dans chaque lycée public professionnel et polyvalent avec section d'enseignement professionnel
- ⁵¹ Article L. 551-1 du code de l'éducation
- ⁵² Article D. 313-1 du code de l'éducation
- ⁵³ Ipsos, Enquête d'opinion des néo-bacheliers sur Parcoursup, septembre 2022
- ⁵⁴ Répartition des sortants en 2021 de formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé ; Repères et références statistiques 2024, DEPP
- ⁵⁵ Flora Vuillier-Devillers, « Après un pic dû à la crise sanitaire, la part des jeunes ni en emploi, ni en études, ni en formation repart à la baisse », INSEE Focus n°285, 2023
- ⁵⁶ 3 397 300 collégiens et 2 251 000 lycéens à la rentrée 2023, DEPP
- ⁵⁷ IGESR, *La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée*, janvier 2025, 101 p.
- ⁵⁸ Note de service du 23 mai 2023 relative à l'organisation de la découverte des métiers au collège de la classe de cinquième à la classe de troisième pour l'année scolaire 2023-2024
- ⁵⁹ Arrêté du 16 juillet 2018 relatif à l'organisation et aux volumes horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole
- ⁶⁰ Arrêté du 16 juillet 2018 portant organisation et volumes horaires des enseignements des classes de première et terminale des lycées sanctionnés par le baccalauréat technologique, séries « sciences et technologies de la santé et du social (ST2S) », « sciences et technologies de laboratoire (STL) », « sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A) », « sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D) », « sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) », « sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration (STHR) »
- ⁶¹ Enquête sur la mise en œuvre de l'horaire dédié, ministère de l'éducation nationale, 2023-2024
- ⁶² Contribution de la DGESCO à ce rapport ; Mons, N., Chesné, J.-F., Margaria, C., Blanchard-Schneider, A. & Coudroy, T. (2018). Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ? Dossier de synthèse. Cnesco
- ⁶³ Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence
- ⁶⁴ Cour des comptes, *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants*, février 2020, 200 p.

- ⁶⁵ Article L. 332-3-1 et article D. 331-2 du code de l'éducation
- ⁶⁶ Article D. 331-6 du code de l'éducation
- ⁶⁷ Mons, N., Chesné, J.-F., Margaria, C., Blanchard-Schneider, A. & Coudroy, T. (2018). Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ? Dossier de synthèse. Cnesco
- ⁶⁸ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Refonder l'orientation. Un enjeu État-régions, Paris MENJ, juin 2019,
- ⁶⁹ Article L. 335-2 du code de l'éducation
- ⁷⁰ Circulaire du 12 juillet 2024, relative aux séquences d'observation, visites d'information et stages pour les élèves de collège, MENJ - DGESCO A1-2
- ⁷¹ Journées du refus de l'échec scolaire, L'orientation, AFEV, 2018
- ⁷² Inégalités dans l'accès aux stages, à l'apprentissage et à l'enseignement professionnel : des formations empêchées, INJEP, 2018
- ⁷³ Fannie Dauphant, Franck Evain, Marine Guillermin, Catherine Simon, 2023, « L'indice de position sociale (IPS) : un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements », Note d'information n°23.16, DEPP
- ⁷⁴ Inégalités dans l'accès aux stages, à l'apprentissage et à l'enseignement professionnel : des formations empêchées, INJEP, 2018
- ⁷⁵ « Il est vivement recommandé que les élèves effectuent leur période de stage ou leur séquence d'observation dans un autre environnement professionnel que celui de leurs parents », Circulaire du 12 juillet 2024, relative aux séquences d'observation, visites d'information et stages pour les élèves de collège, MENJ - Dgesco A1-2
- ⁷⁶ Mons, N., Chesné, J.-F., Margaria, C., Blanchard-Schneider, A. & Coudroy, T. (2018). Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ? Dossier de synthèse. Cnesco
- ⁷⁷ Circulaire n°6103/SG du 31 juillet 2019 relative à la campagne 2019-2020 de l'opération « 30 000 stages pour les élèves de troisième des quartiers prioritaires »
- ⁷⁸ Règlement amiable 14-013295 du 11 mai 2015
- ⁷⁹ Décision MLD-2013-159 du 29 juillet 2013
- ⁸⁰ Délibération n°2011-03 du 31 janvier 2011
Décision 2018-291 du 4 décembre 2018
- ⁸¹ Article L. 1132-1 du code du travail
- ⁸² Arrêté du 29 novembre 2023, La séquence d'observation en milieu professionnelle en classe de seconde générale et technologique
Circulaire du 28 mars 2024, La séquence d'observation de la classe de seconde du lycée général et technologique
- ⁸³ Circulaire n° 2016-053 du 29 mars 2016 relative à l'organisation et l'accompagnement des périodes de formation en milieu professionnel, MENESR - DGESCO A2-2
- ⁸⁴ Arrêté du 22 janvier 2024 modifiant l'arrêté du 21 novembre 2018 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel
- ⁸⁵ Gaëlle Dabet, Dominique Épiphanie, Elsa Personnaz. Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens. *Céreq Bref*, 2024, 452, pp.1-4. (halshs-04617141)
- ⁸⁶ Lu par Rollin, Zoé. « De l'indocilité des jeunes populaires. Apprenti·es et élèves de lycée professionnel, Prisca Kergoat, Paris, La Dispute, 2022, 274 p. ». Travail et emploi, 2024/1 N° 172, 2024. p.107-111. CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-travail-et-emploi-2024-1-page-107?lang=fr.
- ⁸⁷ L'arrêté du 19 juillet 2019 prévoit que les voies d'orientation prévues par l'article D. 331-36 du code de l'éducation sont les suivantes : seconde générale ou techno ou STHR ; seconde pro ; CAP en deux ans.
- ⁸⁸ Article L. 331-8 du code de l'éducation
- ⁸⁹ Articles R. 421-48 à R. 421-53 du code de l'éducation
- ⁹⁰ Article L. 311-7 du code de l'éducation
- ⁹¹ Articles D. 331-62 à D. 331-64 du code de l'éducation
- ⁹² Valentin Guillon, 2016, « Seule une famille sur deux a décidé du projet scolaire de son enfant dès la sixième », *Note d'information*, DEPP
- ⁹³ BELL, Lucy, « Climat du lycée et risque de décrochage scolaire : le cas des élèves en orientation contrainte », *Revue française de pédagogie*, 2021, vol. 2, n° 211, p. 49-61.
- ⁹⁴ « L'orientation en fin de 3^e : déterminants individuels et contextuels », HAL, 2018
- ⁹⁵ Elise Huillery, Nina Guyon. Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire. [Rapport de recherche] Sciences Po - Institut d'études politiques de Paris; Laboratory for Interdisciplinary Evaluation of Public Policies. 2014, pp.108.
- ⁹⁶ Claudine Pirus, 2013, « Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales », *Note d'information*, n° 13.23, DEPP ; Verdier E., di Paola V., Jellab A., Moullet S. et Olympio N. Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?, contribution au Cnesco, 2016
- ⁹⁷ France stratégie, *Poids des héritages et parcours scolaires*, septembre 2023
- ⁹⁸ IGESR, La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée, janvier 2025, 101 p.
- ⁹⁹ Brinbaum et Kieffer, 2005

- ¹⁰⁰ Janneke P. W. Sleenhof, Marieke C. G. Thurlings, Maaïke Koopman & Douwe Beijaard (2022) The role of structure and interaction in teachers' decision making during allocation meetings, Teaching Education
- ¹⁰¹ Mons, N., Chesné, J.-F., Margaria, C., Blanchard-Schneider, A. & Coudroy, T. (2018). Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ? Dossier de synthèse. Cnesco
- ¹⁰² Article R. 421-51 du code de l'éducation
- ¹⁰³ Défenseur des droits, *Rapport annuel sur les droits de l'enfant, « Prendre en compte la parole de l'enfant : un droit pour l'enfant, un devoir pour l'adulte »*, 2020, 55 p.
- ¹⁰⁴ Avenir(s), « Coéducation et orientation : un dispositif collectif pour la réussite des élèves », <https://reso-avenirs.onisep.fr/ressources-transversales/coEducation-en-orientation-preparer-le-conseil-de-classe-avec-les-eleves-et-leurs-familles?utm>
- ¹⁰⁵ Articles D. 331-34, D. 331-35 et L. 331-8 du code de l'éducation
- ¹⁰⁶ Claudine Pirus, 2013, « Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales », *Note d'information*, n° 13.23, DEPP ; Verdier E., di Paola V., Jellab A., Moullet S. et Olympio N. Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?, contribution au Cnesco, 2016
- ¹⁰⁷ Article 48 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- ¹⁰⁸ IGEN, *Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège, rapport 2014-2015*, novembre 2015
- ¹⁰⁹ Article D. 333-2 du code de l'éducation
- ¹¹⁰ Antoine Robin, Chloé Loiseau, Alexandre Fauchon, « Insertion des lycéens professionnels de niveau CAP à BTS 6 mois après leur sortie d'études en 2022 », *Note d'information*, n° 23.53, DEPP
- ¹¹⁰ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- ¹⁰⁸ IGESR, *La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée*, janvier 2025, 101 p.
- ¹⁰⁹ Mons, N., Chesné, J.-F., Margaria, C., Blanchard-Schneider, A. & Coudroy, T. (2018). Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ? Dossier de synthèse. Cnesco
- ¹¹⁰ Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, *L'éducation, un trésor est caché dedans, rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle*, 1999, 287 p.
- ¹¹¹ Organisation mondiale de la santé, *Life skills Éducation for children and adolescents in schools*, 1994, 1994, 53 p.
- ¹¹² Santé publique France, *Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des adolescents*, février 2022, 37 p.
- ¹¹³ Ministère de l'éducation nationale, Eduscol, "Développer les compétences psychosociales chez les élèves", <https://eduscol.education.fr/3901/developper-les-competences-psychosociales-chez-les-eleves>
- ¹¹⁴ Article D. 333-2 du code de l'éducation
- ¹¹⁵ Antoine Robin, Chloé Loiseau, Alexandre Fauchon, « Insertion des lycéens professionnels de niveau CAP à BTS 6 mois après leur sortie d'études en 2022 », *Note d'information*, n° 23.53, DEPP
- ¹¹⁶ Par exemple à l'issue de la seconde professionnelle, 3% des lycéens (5 500 élèves) se réorientent vers l'apprentissage. Source : Michael Orand, 2021, « Les réorientations dans l'enseignement professionnel sont majoritairement de la voie scolaire vers l'apprentissage », *Note d'information*, n°21.08, DEPP
- ¹¹⁷ IGESR, *La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée*, janvier 2025, 101 p.
- ¹¹⁸ Pascal Bressoux, Laurent Lima, Laurent Rossignol. L'orientation en fin de 3^e : déterminants individuels et contextuels. [Rapport de recherche] Cnesco, 2018.
- ¹¹⁹ IGESR, *La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée*, janvier 2025, 101 p.
- ¹²⁰ Brinbaum, Yaël et al. « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours ». *Population*, 2009/3 Vol. 64, 2009. p.561-610.
- ¹²¹ Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, 1985, 47 p.
- ¹²² Défenseur des droits, *Dématérialisation des services publics : trois ans après, où en est-on ?*, 2022, 95 p.
- ¹²³ Décision 2019-021 du 18 janvier 2019 relative au fonctionnement de la plateforme nationale de préinscription en première année de l'enseignement supérieur (Parcoursup)
- ¹²⁴ *Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi*, Anne-Claudine Oller, Paris, PUF, coll. « Éducation et société » 2020, 269 p.
- ¹²⁵ Baromètre égalité des chances, IFOP, L'Ascenseur, octobre 2024
- ¹²⁶ Cour des comptes, *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants*, février 2020, 200 p.

- ¹²⁷ Décision du Conseil européen de 2008
- ¹²⁸ Circulaire n°2016-055 du 29 mars 2016
- ¹²⁹ Article D. 333-18-1 du code de l'éducation
- ¹³⁰ Article D. 331-29 du code de l'éducation
- ¹³¹ Circulaire n°2010-010 du 29 janvier 2010 relative à la mise en place des stages de remise à niveau et des stages passerelles
- ¹³² Co-produire l'orientation des élèves : parcours et réussite du lycée à l'université, cycle annuel des auditeurs de l'IH2EF, 2023-2024
- ¹³³ Groupe *ad hoc* sur la réforme du lycée professionnel qui a remis ses travaux le 27 janvier 2023
- ¹³⁴ Circulaire n°2016-055 du 29-3-2016 – Réussir l'entrée au lycée professionnelle, région académique de BFC
- ¹³⁵ Loi n°2018-727 du 10 août 2018. Depuis la promulgation de ce texte, tout français qui se trompe de bonne foi dans une déclaration administrative ne peut plus faire l'objet de sanction, la charge de la preuve étant inversée.
- ¹³⁶ Marie Duru-Bellat, L'orientation peut-elle être juste, Onisep, mai 2024, <https://onisep.tv/onisep.fr/video/orientation-peut-elle-etre-juste-3-questions-a-marie-duru-bellat>
- ¹³⁷ SAIO 2024 – Rectorat de Guadeloupe
- ¹³⁸ Décision 2023-153 du 6 juillet 2023 relative à la situation des élèves sans affectation au lycée lors de la rentrée scolaire 2022
- ¹³⁹ Article D. 331-37 du code de l'éducation
- ¹⁴⁰ Article D. 331-35 du code de l'éducation
- ¹⁴¹ Article D. 331-42 du code de l'éducation
- ¹⁴² Articles D. 331-62 à D. 331-64 du code de l'éducation
- ¹⁴³ Observatoire des inégalités
- ¹⁴⁴ Décision du Défenseur des droits n°2023-153
- ¹⁴⁵ 858 700 élèves dans le premier degré ; 1 188 177 élèves dans le second degré, Ministère de l'éducation nationale, 2022
- ¹⁴⁶ Cour des comptes, L'Enseignement privé sous contrat, rapport public thématique, juin 2023
- ¹⁴⁷ Article D. 331-47 alinéa 1 du code de l'éducation
- ¹⁴⁸ Article D. 331-51 du code de l'éducation
- ¹⁴⁹ Article D. 331-57 du code de l'éducation
- ¹⁵⁰ Article D. 331-58 du code de l'éducation
- ¹⁵¹ Article D. 331-47 alinéa 2 du code de l'éducation
- ¹⁵² Article D. 331-57 du code de l'éducation
- ¹⁵³ Article D. 331-60 du code de l'éducation
- ¹⁵⁴ Rapport d'information parlementaire sur la mission d'information relative au financement public de l'enseignement privé sous contrat, avril 2024
- ¹⁵⁵ Cour des comptes, L'Enseignement privé sous contrat, rapport public thématique, juin 2023
- ¹⁵⁶ La loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques
La loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire
- ¹⁵⁷ J.-L. Richard (1999), « L'école intègre et ne discrimine pas ». [En ligne] URL : <http://census.web.ined.fr/debat/Contributions/Mars-1999/listcensus163j.html>
"L'Ecole est un lieu d'expression et non de création du préjugé", DGESCO (2010), Discriminations à l'école. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire, Remis au ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du Gouvernement.
- ¹⁵⁸ Art. 1^{er} de la loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations
- ¹⁵⁹ Anne Rebeyrol, DGESCO, *Discriminations à l'école, rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire remis au ministre de l'Éducation nationale*, 2010, 38 p.
- ¹⁶⁰ DILCRAH, Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, *Agir contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine, Vademecum*, juin 2024, 147 p.
- ¹⁶¹ Arrêté du 16 juillet 2021 fixant le cahier des charges relatif au continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation concernant la laïcité et les valeurs de la République
- ¹⁶² Fabrice Dhume-Sonzogni, Les discriminations scolaires, Une mise en perspective des connaissances, Didact Sociologie, avril 2025, 216 p.
- ¹⁶³ Murat F., 2024, "Évolution des inégalités sociales de compétences au fil du temps et de la scolarité", *Note d'Information*, n° 24.21, DEPP.
- ¹⁶⁴ Sèze, Benjamin. « La transmission intergénérationnelle de la pauvreté ». *Études*, 2025/1 Janvier, 2025. p.57-68. [CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-etudes-2025-1-page-57?lang=fr](https://shs.cairn.info/revue-etudes-2025-1-page-57?lang=fr).
- ¹⁶⁵ Académie de Reims, *Élèves en situation de précarité sociale, Parcours et réussite scolaire dans l'académie de Reims, Éléments d'observations et d'analyses*, septembre 2022, 32 p.
- ¹⁶⁶ Centre interdisciplinaire de recherche « Culture, Education, Formation, Travail » (CIRCEFT) ; Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (CIREL) ; Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ; Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) ; Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Questions Vives en Formation et en Éducation (LIRFE) ; Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES)

- ¹⁶⁷ Arrêté du 21 octobre 2015 relatif aux classes des sections d'enseignement général et professionnel adapté
- ¹⁶⁸ À titre d'exemple, en 2022 dans l'académie de Strasbourg, 94 % des élèves scolarisés en troisième Segpa ont réussi le CFG ; à la session de 2018, 34,6 % se sont présentés au DNB et 83,1 % d'entre eux l'ont obtenu. Source : DEPP, *3/4 des élèves de 3^e Segpa poursuivent leur scolarité en CAP*, Les dossiers de la DEPP, Académie de Strasbourg, n°31, juillet 2023. De plus, une étude révèle que le taux d'inscription des élèves est faible (5 % en moyenne), avec un taux de réussite final de 20 %, soit 1 élève sur 100 titulaire du DNB. Source : Paul-Olivier Gacq, Claudine Pirus, « Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de Segpa sur 10 sortent diplômés du système éducatif », Note d'information n°02 - Janvier 2017, DEPP
- ¹⁶⁹ Circulaire du 28 octobre 2015 relative aux sections d'enseignement général et professionnel adapté, MENESR - DGESCO A1-3 ; dans les faits, 99,9 % des élèves de 3^e Segpa s'orientent vers la voie professionnelle, et plus particulièrement vers le CAP (87,4 % des élèves). Sources : Source : DGESCO-A1-4, Affelnet-Lycée 2024
- ¹⁷⁰ Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, JORF n°6 du 8 janvier 2005
- ¹⁷¹ Circulaire n°2017-076 relative aux établissements régionaux d'enseignement adapté, MENESR - DGESCO A1-3
- ¹⁷² "Les élèves font preuve de fatalisme dans leurs choix d'orientation" (Valentine Schmitz Geldhof, postdoctorante) – AEF Info 8 novembre 2023
- ¹⁷³ Rapport d'information sur l'évaluation des politiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes, Assemblée nationale, 2024
- ¹⁷⁴ Créées en 2008, les « cordées de la réussite » visent à introduire une plus grande équité sociale dans l'accès à l'enseignement supérieur et faire de l'accompagnement à l'orientation un levier d'égalité des chances. Elles ont pour objectif de lutter contre par un accompagnement continu de la classe de 4^e au lycée et jusqu'à l'enseignement supérieur. Une cordée repose sur le partenariat entre une « tête de cordée » qui peut être un établissement d'enseignement supérieur (grandes écoles, universités, IUT) ou un lycée avec des CPGE ou des STS et des établissements dits « encordés » (collèges et lycées de la voie générale, technologique ou professionnelle). Les établissements concernés relèvent plus particulièrement des réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+), des quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) ou de zones rurales. En 2025, 3 693 établissements sont encordés pour un objectif de 200 000 élèves.
- ¹⁷⁵ Article L. 423-22 du CESEDA
- ¹⁷⁶ Article 21-12 du code civil
- ¹⁷⁷ Chaïeb, Sarra. « Le passage à la majorité : un point de bascule vers la pauvreté des "mineurs non accompagnés" ». *Revue française des affaires sociales*, 2023/3, 2023. p.179-198.
- ¹⁷⁸ Défenseur des droits, *Les mineurs non accompagnés au regard du droit*, 2022
- ¹⁷⁹ Décret n° 2022-1125 du 5 août 2022 relatif à l'accompagnement vers l'autonomie des jeunes majeurs et des mineurs émancipés ayant été confiés à l'aide sociale à l'enfance
- ¹⁸⁰ Fabrice Murat. Les performances scolaires et l'orientation en fin de troisième selon le type de commune. *Éducation & formations*, 2021, Les territoires de l'éducation : des approches nouvelles, des enjeux renouvelés, 102, pp.315-332.
- ¹⁸¹ Nicolas Oppenchaim, Pascal Mény, *Mobilités et autonomie, les jeunes sont-ils enfermés dans leurs quartiers ?*, L'école et la ville, n°30, octobre 2020
- ¹⁸² Ruralité et accès aux droits : Quelles politiques publiques pour lutter contre les inégalités territoriales ? Sciences Po Paris, novembre 2024
- ¹⁸³ Félix Assouly, Salomé Berlioux, Victor Delage, TERRAM, *Jeunesse et mobilité : la rupture rurale*, 2024, 40 p.
- ¹⁸⁴ Viavoice, Les inégalités en matière d'orientation scolaire, janvier 2024
- ¹⁸⁵ Régions de France, Olecio, *Le service public régional de l'orientation, Bilan et perspectives*, 2024, 114 p.
- ¹⁸⁶ Défenseur des droits, *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun, Rapport annuel sur les droits de l'enfant*, 2016
- ¹⁸⁷ Pierre-Yves Bernard, Christophe Michaut. Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation & formations*, 2016, 90, pp.95-112.
- ¹⁸⁸ Assemblée nationale, Rapport d'information n° 2434 (2023-2024) de Mmes Louise Morel et Cécile Untermaier sur l'évaluation des politiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes, avril 2024, 207 p.
- ¹⁸⁹ IGESR, *Rapport thématique annuel 2020, l'orientation, de la quatrième au Master*, 2021, 27 p.
- ¹⁹⁰ Comité éthique et scientifique de Parcoursup, *6ème rapport annuel au Parlement*, mars 2024, 128 p.
- ¹⁹¹ SIES, *Choix d'orientation en terminale et mobilité géographique*, Note d'information, n° 18.01, janvier 2018
- ¹⁹² Article L. 121-1 du code de l'éducation
- ¹⁹³ DEPP, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.
- ¹⁹⁴ Femmes ingénieures, *Observatoire des ingénieures*, 2023, 16 p.

- ¹⁹⁵ Sandra Andreu, Anaïs Bret, Aurelie Lacroix, Ronan Vourc'h. Les filles moins confiantes que les garçons concernant l'année à venir et sur leurs performances, notamment en mathématiques. 2023, pp.1-4. 10.48464/ni-23-24. halshs-04121250
- ¹⁹⁶ France Stratégie. *Scolarités. Le poids des héritages* : rapport. Septembre 2023, France Stratégie, 208 p.
- ¹⁹⁷ DGESCO (2010), *Discriminations à l'école. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*, Remis au ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du Gouvernement.
- ¹⁹⁸ IGESR, *Voie professionnelle, Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel*, juin 2024, 80 p.
- ¹⁹⁹ DREES, *Des stéréotypes de genre encore très ancrés, notamment chez les hommes*, Etudes et résultats, février 2024, 8 p.
- ²⁰⁰ <https://www.mavoieimonchoix.fr/>
- ²⁰¹ IGESR, *La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée*, 2025, 101 p.
- ²⁰² Hélène Fréchou, 2023, « Résultats de l'enquête SIVIS 2021-2022 auprès des écoles publiques et des collèges et lycées publics et privés sous contrat », *Note d'Information*, n° 23.02, DEPP
- ²⁰³ Yaël Brinbaum. *Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat. Éducation & formations*, 2019, La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux, n° 100, pp. 73-104.
- ²⁰⁴ Arrêté du 29-05-2024 publié au BO n°24 du 13 juin 2024, arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, arrêté du 19-7-2019 publié au BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019
- ²⁰⁵ Circulaire du 4 février 2025, Mise en œuvre de l'éducation à la vie affective et relationnelle (dans les écoles) et de l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (dans les collèges et les lycées), MENESR – DGESCO C2-2
- ²⁰⁶ IGESR, *Éducation à la sexualité en milieu scolaire*, juillet 2021, 76 p.
- ²⁰⁷ Décret n° 2018-614 du 16 juillet 2018
- ²⁰⁸ Régions de France, Olecio, *Le service public régional de l'orientation, Bilan et perspectives*, 2024, 114 p.
- ²⁰⁹ Laurence Dauphin., 2022, « Des choix d'enseignements de spécialités entre la première et la terminale générale en 2021 proches de ceux de 2020 », *Note d'Information*, n° 22.19, DEPP
- ²¹⁰ LOI n° 2011-103 du 27 janvier 2011 relative à la représentation équilibrée des femmes et des hommes au sein des conseils d'administration et de surveillance et à l'égalité professionnelle ; LOI n° 2021-1774 du 24 décembre 2021 visant à accélérer l'égalité économique et professionnelle
- ²¹¹ LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1)
- ²¹² Article 24 de la convention relative aux droits des personnes handicapées
- ²¹³ Défenseur des droits, *L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap*, 2022, 36 p.
- ²¹⁴ Défenseur des droits, *Rapport parallèle du Défenseur des droits dans le cadre de l'examen du rapport final de la France sur la mise en œuvre de la convention des nations unies relative aux droits des personnes handicapées*, juillet 2021, 42 p.
- ²¹⁵ IFOP, *Enquête sur l'opinion des enseignants au sujet de l'inclusion d'élèves en situation de handicap*, août 2023
- ²¹⁶ Notamment les articles L. 112-1 à L. 112-4, L. 351-1 et L. 352-1 et les articles D. 112-1 à R. 112-3, D. 351-3 à D. 351-32 du code de l'éducation
- ²¹⁷ Notamment les articles L. 114 à L. 114-5 et l'article D. 312-10 du code de l'action sociale et des familles
- ²¹⁸ À la rentrée 2023, 534 900 enfants ou adolescents en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire ou en établissement hospitalier ou médico-social, contre 232 300 en 2006. DEPP, *L'état de l'école n°34*, novembre 2024, 112 p.
- ²¹⁹ Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) sont, en 2023, au nombre de 78 816 (en équivalent temps plein), soit une augmentation de 90 % depuis 2013. Cour des comptes, *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap*, septembre 2024, 159 p.
- ²²⁰ Il augmente, en moyenne, de 13,5 % chaque année depuis la rentrée 2006. Selon une étude de la DARES de 2015, 49 % des personnes handicapées sont sans diplôme ou ne possèdent que le BEPC, contre 28 % de la population générale, 25 % détiennent le bac, un brevet professionnel ou plus, contre 49 % de la population totale. La hausse des effectifs est surtout manifeste en université, principalement au niveau licence, peu d'étudiants handicapés allant jusqu'au master.
- ²²¹ Voir notamment le kit pédagogique de l'Onisep « Handicap et école inclusive »
- ²²² Défenseur des droits, *L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap*, 2022, 36 p.
- ²²³ Article L. 112-5 du code de l'éducation
- ²²⁴ Défenseur des droits, *La mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH)*, 2020, 109 p.
- ²²⁵ Collectif Handicaps, *Loi du 11 février 2005, Quel bilan vingt ans plus tard ?*, novembre 2024, 163 p.
- ²²⁶ Ifop pour Tremplin Handicap, *Orientation scolaire, insertion professionnelle : quel est le vécu des jeunes en situation de handicap ?*, 2022

- ²²⁷ Circulaire du 21 août 2015, « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés », MENESR - DGESCO A1-3
- ²²⁸ Données ministère de l'éducation nationale
- ²²⁹ IGESR, *Rapport thématique annuel 2020, l'orientation, de la quatrième au Master*, 2021, 27 p.
- ²³⁰ Cour des comptes, *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants*, février 2020, 200 p.
- ²³¹ <https://www.etudiant.gouv.fr/fr/carte-de-l-accessibilite-des-etablissements-2744>
- ²³² Article 1 de la LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants
- ²³³ Décret n° 2021-752 du 11 juin 2021 relatif aux conditions dans lesquelles les étudiants demandent le réexamen de leurs candidatures en première année d'une formation conduisant au diplôme national de master en raison de leur état de santé ou de leur handicap
- ²³⁴ <https://app.acce-o.fr/client/parcoursup>
- ²³⁵ Décision 2018-323 du 21 décembre 2018 relative à la prise en compte des candidats en situation de handicap dans le cadre de la nouvelle procédure nationale de préinscription pour l'accès aux formations initiales de l'enseignement supérieur (Parcoursup)
- ²³⁶ Collectif Handicaps, *Loi du 11 février 2005, Quel bilan 20 ans plus tard ?*, 2025, 163 p.
- ²³⁷ Brinbaum, Yaël. et al. « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours ». Population, 2009/3 Vol. 64, 2009. p.561-610 ; Alain Frickey, « Les inégalités de parcours scolaires des enfants d'origine maghrébine résultent-elles de discriminations ? », *Formation emploi*, 112 | 2010, 21-37 p. ; FCPE, *Les discriminations croisées à l'orientation : comprendre pour agir*, 2013
- ²³⁸ Brinbaum Yaël, Primon Jean-Luc. Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. In: *Economie et statistique*, n°464-466, 2013. Inégalités et discriminations : questions de mesure. pp. 215-243.
- ²³⁹ Dhume, Fabrice. « Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école ». Raison présente, 2019/3 N° 211, 2019. p.17-25. CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-raison-presente-2019-3-page-17?lang=fr.
- ²⁴⁰ Les discriminations croisées à l'orientation : Comprendre pour agir - Livret à destination des équipes pédagogiques, Université de Bordeaux, 2021, 40 p.
- ²⁴¹ Laura Foy, Quand la race fait école : place et rôle de la race dans l'activité professionnelle des enseignant.es des territoires hyper-paupérisés, Thèse de doctorat, Université de Marseille, 2023
- ²⁴² DHUME, Fabrice; DUKIC, Suzana; CHAUVEL, Séverine; PERROT, Philippe, *Orientation scolaire et discrimination : de l'(in)égalité de traitement selon l'« origine »*, Paris : La Documentation Française, 2011. - 281 p. (Etudes & recherches)
- ²⁴³ PAYET 1992b ; POIRET 2000 ; DEBARBIEUX et TICHIT 2001
- ²⁴⁴ AMIGUES, BONNIOL et CAVERNI 1975
- ²⁴⁵ PERROT 2006, BONNAL et alii 2009
- ²⁴⁶ Géraldine André, Alejandra Alarcon-Henriquez et Steven Groenez, « *Orientation et stéréotypes* », Recherche et formation, 2018
- ²⁴⁷ Défenseur des droits, *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun, Rapport annuel sur les droits de l'enfant*, 2016
- ²⁴⁸ BRICET R., JAMES S., GREVIN A., 2023, Expérimenter pour prévenir et lutter contre les discriminations envers les jeunes, INJEP Note & rapports/Note thématique.
- ²⁴⁹ Décision du Défenseur des droits n°2023-153

Défenseur des droits - TSA 90716 - 75334 Paris Cedex 07 - 09 69 39 00 00

defenseurdesdroits.fr

