

COMMENT AMÉLIORER LES CHANCES D'ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES DES JEUNES ISSUS DES MILIEUX POPULAIRES ?



Jules Donzelot, EHESS

I. Introduction

Un élève du secondaire bien orienté et bien préparé bénéficie d'un maximum de chances d'accéder aux études supérieures et d'y obtenir un diplôme. L'enjeu du « Bac -3 » renvoie à ces deux aspects de l'expérience des élèves. De son côté, le « Bac+3 » se rapporte aux aides en faveur des nouveaux étudiants identifiés comme fragiles, qu'il s'agisse de mise à niveau ou bien de réorientation en cours d'études. L'orientation et la préparation. La compensation et la réorientation. Nous proposons ici d'explorer les pratiques d'aide à l'orientation les plus répandues dans les pays anglo-saxons, en nous appuyant sur l'exemple de l'Angleterre.

Le terme même d'orientation appelle à des éclaircissements, tant cet enjeu se trouve abordé différemment là-bas. L'enseignement secondaire n'y est pas organisé de la même manière qu'en France. Au lieu d'une distribution des élèves en différentes filières, on y trouve une spécialisation progressive des élèves par le choix des matières. L'aide à l'orientation se rapporte alors aux formes d'accompagnement des élèves dans ce processus de spécialisation, avec pour objectif la formulation d'un projet personnel et le choix de matières pertinentes pour ce projet. Il ne s'agit pas, comme en France, de faire coïncider la construction du projet de l'élève avec les contraintes de la distribution en filières, mais bien d'accompagner la personnalisation des parcours individuels.

En France, l'orientation scolaire bute souvent sur l'exigence structurelle de conformité aux besoins des filières. L'absence de cette contrainte dans les pays anglo-saxons se traduit par des pratiques plus souvent tournées vers la société civile et la réalité des métiers. Les conseillers d'orientation se trouvent appuyés par les universités, les entreprises, les institutions d'accès à l'emploi et, enfin, les parents d'élèves, régulièrement invités à venir présenter leur métier.

Un second aspect important se dégage, qui renvoie moins à la structure du secondaire qu'à celle des systèmes d'enseignement supérieur anglo-saxons. La sélection à l'entrée des universités y repose, pour une part importante, sur l'appréciation de la pertinence des choix de matière effectués par les candidats au niveau secondaire. Formulés une première fois à treize ans puis, une seconde, à seize ans, ces choix sont déterminants à l'égard des chances de l'élève d'accéder aux études supérieures. Dès lors, l'amélioration de l'égalité des chances d'accès aux études supérieures passe, dans ces pays, par des formes spécifiques d'aide à l'orientation en faveur des élèves d'origine défavorisée.

II. Une école ouverte sur son territoire

Au Royaume-Uni, traditionnellement, l'aide à l'orientation se trouve organisée et délivrée à l'échelle de chaque école secondaire. Des services publics locaux d'aide à l'orientation professionnelle, créés à l'initiative des collectivités locales, peuvent leur venir en appui. Ce fonctionnement s'est toutefois trouvé remis en cause, en 2010, lorsque le gouvernement central s'est inquiété du risque d'un manque de cohérence nationale des pratiques. Un service public national d'orientation, le *National Careers Service*, a été créé en 2012 et supervise désormais l'aide à l'orientation dans les écoles.

Chaque établissement secondaire doit satisfaire l'obligation de posséder un lieu entièrement dédié à l'orientation et aux informations sur les matières et les métiers. Il doit aussi élaborer et mettre en œuvre un programme complet d'orientation scolaire et professionnelle. Depuis le début des années 2000, en plus de la seule délivrance d'informations, l'accent se trouve placé sur « l'inspiration et les aspirations ». Les écoles sont encouragées à inclure dans leurs programmes des événements mettant les élèves en relation avec le monde de l'enseignement supérieur et celui de l'entreprise.

L'aide à l'orientation telle que décrite dans la documentation officielle vise, chez chaque élève, à « *développer des aspirations élevées et envisager une diversité large et ambitieuse de métiers* » (DfE 2017). Elle se décline en trois grandes catégories d'action : l'accompagnement personnel, le soutien au parcours académique, et la construction du projet professionnel. L'accompagnement personnel se trouve assuré par les conseillers d'orientation et les enseignants dans le cadre d'interactions en face-à-face similaires aux pratiques côté français. Le soutien au parcours académique et la construction du projet professionnel, en revanche, donnent lieu à des activités collectives auxquelles participent des acteurs extérieurs à l'institution scolaire, en particulier les entreprises et les universités.

Dans les programmes d'orientation scolaire et professionnelle des établissements, on trouve de très nombreuses activités organisées en lien avec les employeurs locaux. Les stages, d'abord, y sont plus fréquents qu'en France, ainsi que les opportunités de bénéficier, dès 13ans, d'un mentor au sein d'une entreprise. Les représentants du monde professionnel viennent aussi dans les écoles délivrer des conférences sur leur domaine d'activité. Des journées de découverte des métiers sont organisées dans les écoles. Ou encore, des interventions sont données par les personnels des services d'accès à l'emploi de la ville sur les profils de métiers disponibles localement.

Le partenariat avec les autorités locales doit aussi permettre aux écoles d'identifier les élèves qui risquent de ne pas poursuivre leurs études alors qu'ils en ont le potentiel. Ceux qui présentent des difficultés sociales et familiales profondes, d'abord, font l'objet d'une attention particulière afin de les encourager à rester en éducation jusqu'à leurs dix-huit ans. Plus globalement, les personnels sont chargés d'identifier les élèves ayant un potentiel suffisant pour faire des études supérieures, mais qui risquent de ne pas faire ce choix en raison d'un manque de confiance en soi, ou par crainte de ne pas se sentir à sa place à l'université. Ces élèves se voient offrir la possibilité de participer à une pléthore d'activités organisées en partenariat avec les établissements d'enseignement postsecondaires et supérieurs.

Depuis la fin des années 1990, les activités d'encouragement à accéder aux études supérieures ont pris en Angleterre une ampleur sans précédent. Avec pour objectif « l'élévation des aspirations » de toute une classe d'âge d'élèves défavorisés, les actions menées fournissent un exemple très complet des pratiques « aspirationnelles » en vogue dans les pays anglo-saxons.

III. Un objectif de différenciation des profils au service de la société de la connaissance

Le contexte dans lequel se déploient aujourd'hui les pratiques d'aide à l'orientation dans les pays anglo-saxons est déterminant. A l'instar de la France, le Royaume-Uni, les Etats-Unis, le Canada, et l'Australie se sont fixé des objectifs importants d'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur. En 2016, la part des adultes de 25 à 34ans diplômés de l'enseignement supérieur se situait en France à 44 %, contre 52 % au Royaume-Uni, 48 % aux Etats-Unis, 61 % au Canada et 43 % en Australie (OCDE 2017). Le sociologue américain Martin Trow (1926-2007) estimait, dans sa typologie désormais célèbre, qu'un système d'enseignement supérieur devient « universel » à partir d'un taux de participation situé à 50 % d'une classe d'âge (Trow, 2005).

Bien plus qu'un objectif intrinsèque de démocratisation de l'éducation, la quête d'une croissance continue des effectifs étudiants se trouve justifiée par l'évolution du profil des emplois à l'aune de la « société de la connaissance ». C'est à partir de cet argument que s'organise, au Royaume-Uni, dès le début des années 1990, une transformation profonde du système d'enseignement supérieur, ainsi que des relations entre les universités et les écoles secondaires.

Le *Higher Education Act* de 1992 a eu pour effet de réunir l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur sous un statut unique d'Université. Derrière ce statut se cachent toutefois des différences importantes et les universités se trouvent généralement classées en trois catégories : celles dédiées à la Recherche académique et à la formation de chercheurs de haut niveau, celles qui se consacrent à l'enseignement académique sans former des pôles de Recherche, et celles qui privilégient l'enseignement technique et professionnel.

Dans le cas des universités techniques (nommées, jusqu'en 1992, *Polytechnics*), les relations avec les écoles secondaires se sont intensifiées dès la fin des années 1980. Les universités académiques, alors privées, bénéficiant de subventions publiques discrétionnaires, s'opposaient à la croissance de leurs effectifs de peur de perdre en qualité d'enseignement et de Recherche. Tandis que les universités techniques, publiques, se trouvaient financées à raison du nombre d'étudiants inscrits. De sorte que, dès 1985, les universités techniques ont développé des pratiques dites d'« *outreach* » (littéralement « aller au-devant de ») consistant à se rendre dans les écoles secondaires afin de persuader un maximum d'élèves de s'inscrire dans leurs formations.

A partir de 1992, les universités académiques perdent leur statut d'exception et se trouvent, à leur tour, subventionnées à raison du nombre d'étudiants qu'elles parviennent à recruter. Elles se trouvent ainsi encouragées à mettre en place des pratiques d'*outreach* similaires à celles des universités techniques. Plus tard, en 1997, les universités dites « de Recherche » rejoignent le mouvement. Entre 1997 et 2004, les pratiques d'*outreach* se multiplient sous l'incitation du gouvernement du *New Labour*. Elles se trouvent réunies dans un programme national unique, entre 2004 et 2011, intitulé *Aimhigher* (« visez plus haut »). Enfin, lorsque les Conservateurs arrivent au pouvoir en 2011, ils décident de mettre fin au programme *Aimhigher*, mais de contraindre les universités à maintenir les pratiques d'*outreach* par le biais de « contrats d'équité » (*Access Agreements*) passées avec une Agence du gouvernement central (*Office for fair Access*).

IV. Les actions d'aide à l'orientation menées avec les universités au titre de l'égalité des chances

« Un message a toujours plus de poids lorsqu'il est véhiculé par un groupe plutôt que par un individu », écrivait Patricia Cross dans un ouvrage sur l'accès à l'enseignement supérieur (Cross, 1971), préfigurant ainsi l'un des mantras du programme *Aimhigher*. Il s'agit de faire se rencontrer, le plus tôt et le plus souvent possible, les élèves du primaire et du secondaire, leurs parents, avec le monde de l'enseignement supérieur et celui de l'emploi. La « Learning Progression Framework », soit la trame chronologique des interventions d'*Aimhigher* au fur et à mesure de la scolarité, vise ainsi à reconnaître la spécificité des besoins des élèves en fonction des étapes de leur parcours.

L'école primaire est le moment opportun pour offrir aux parents un soutien et des informations susceptibles de les aider à guider leur enfant, à leur transmettre à leur tour l'idée que les études supérieures ont du sens. Lors des réunions dans les Maisons de Quartier, des universitaires et des étudiants parlent des filières d'études à des parents souvent non-diplômés, décrivent la vie sur le campus, les activités extra-académiques, les associations et autres supports d'intégration sociale. Autant d'informations délivrées dans des conditions de détente et de convivialité et qui visent à rassurer les parents sur la légitimité future de leur(s) enfant(s) à faire le choix, le moment venu, des études supérieures.

L'école secondaire, dans les années correspondant, en Angleterre, à celles, en France, du collège, verra les universitaires et les étudiants s'adresser de plus en plus directement aux élèves et leurs proposer des activités visant surtout à éveiller leur curiosité pour la diversité des filières et des débouchés de l'enseignement supérieur. Les occasions de découvrir les métiers sont multipliées, tandis que les élèves se voient offrir de participer à des séjours d'immersion à l'université durant les vacances d'été (*summer school*). Ces stages de découverte de l'Université et de ses filières se déroulent dans le cadre d'une organisation proche de l'état d'esprit des colonies de vacances. Leur but est de montrer aux élèves, par l'expérience, qu'ils se sentiront bien à l'université si, un jour, ils décident de s'y inscrire.

Dans les années correspondant à celles du lycée, les activités et les séjours d'immersion se trouvent de plus en plus axés sur la préparation académique des élèves qui envisagent de faire des études supérieures. Ils se voient invités à venir « essayer » un cours dans la filière de leur choix (*shadowing*), bénéficient de cours de rattrapage (*booster classes*) et de stages d'apprentissage des méthodes de travail universitaires. Enfin, les plus talentueux peuvent participer à des cours de perfectionnement afin de prendre de l'avance sur le programme universitaire dans la filière qu'ils envisagent de choisir (*master classes*).

Cette trame d'intervention vise à favoriser l'éclosion et la consolidation d'une envie et d'une motivation suffisamment élevées pour entraîner une meilleure réussite scolaire (effet levier) et, pour ceux qui en feront le choix conscient et résolu, universitaire. L'amélioration de l'adéquation entre les choix d'orientation dans le supérieur et la disposition à réussir de ceux qui les expriment diminue d'autant les risques d'échec et de découragement, notamment lors des premières années d'études à l'université. Là-bas, le taux d'abandon des étudiants d'origine défavorisée se situe quasiment au même niveau que celui des étudiants d'origine favorisée soit, en 2014-15, 8 % contre 5 % (HESA 2016).

V. L'élévation des aspirations en débat

Une littérature abondante existe aujourd'hui au Royaume-Uni sur les pratiques d'amélioration des chances des jeunes défavorisés d'accéder aux études supérieures et, plus particulièrement, sur les actions visant à élever leurs aspirations. Les expérimentations préfigurant le programme *Aimhigher*, entre 1999 et 2004, avaient déjà donné lieu à des débats scientifiques passionnés sur la pertinence, ou non, d'interventions sur les aspirations des jeunes. La communauté scientifique s'est rapidement trouvée divisée, entre ceux qui choisissaient de rejoindre les comités de pilotage et de suivi de ces programmes et ceux dénonçant les limites d'une telle politique.

Près de vingt ans plus tard, cette division n'existe plus vraiment, emportée par l'assentiment général obtenu par le programme *Aimhigher* auprès des professionnels du secteur, des familles et des élèves. Même après la suppression officielle de ce programme –pour des raisons politiques- les pratiques et les professionnels sont restés globalement les mêmes et le modèle aspirationnel se trouve encore au cœur des deux programmes ayant succédé à *Aimhigher* : la « stratégie nationale pour l'accès et la réussite des étudiants » et les « réseaux nationaux d'*outreach*¹ collaboratif ».

En dépit de ce satisfecit global, le travail des chercheurs a permis de faire émerger les différentes limites entourant le modèle aspirationnel. Les plus critiques s'emploient à démontrer qu'il n'existe aucun lien scientifique avéré entre l'élévation des aspirations et celle de la performance académique (Gorard 2012, Chowdry 2013). Ils réclament une réorientation des financements à la faveur des interventions axées sur l'accompagnement académique, et soutiennent par ailleurs que les écarts de revenu constituent des causes d'inégalité des chances autrement plus importantes que les différences de capital culturel.

Même ceux-là, toutefois, reconnaissent au programme *Aimhigher* d'« avoir créé une conscience élargie du besoin d'interventions systématiques et substantielles en faveur de l'égalité des chances d'accès, ainsi qu'un travail à travers tout le pays sur l'équité d'accès » (Hoskins 2017, p94). Ils ne nient pas non plus que, d'une manière ou d'une autre, *Aimhigher* ait fortement contribué à la réduction significative, depuis 2004, du fossé séparant les taux de participation au supérieur des jeunes d'origine favorisée et défavorisée. De plus, les dernières études démontrent une réduction des écarts d'aspirations entre les groupes sociaux, à rebours des tendances constatées à la fin des années 1990s. Il serait donc moins nécessaire aujourd'hui d'intervenir sur les aspirations des élèves (Sutherland 2015).

Les deux dernières décennies de recherche ont contribué à rendre plus lisible la complexité des causes de l'inégalité des chances d'accès. Au-delà de « la pauvreté des aspirations », les chercheurs britanniques se sont intéressés aux barrières financières d'accès au supérieur, en particulier lors des hausses des frais d'inscription universitaire, en 2004 puis en 2011. Si le système de prêts bancaires permet à chaque étudiant de ne pas rembourser un penny avant d'avoir son diplôme et un emploi

¹ « *outreach* » se traduit grossièrement par « aller au-devant de » (*reach-out*). Les activités dites d'*outreach* regroupent toutes les actions entreprises par les universités en direction des élèves des niveaux Primaire et Secondaire. A l'inverse, on parle parfois de « *inreach* » pour désigner les actions entreprises par les universités pour accompagner en leur sein les étudiants d'origine défavorisée.

rémunéré au-dessus d'un certain seuil², il n'en demeure pas moins qu'un jeune socialement défavorisé est généralement moins enclin qu'un jeune de classe moyenne ou supérieure à contracter un prêt aussi important (Archer & Hutchings 2000). Pour autant, là encore, l'histoire a montré que ces hausses des frais d'inscription n'avaient pas eu d'effets dissuasifs sur les inscriptions des élèves d'origine défavorisée, même depuis leur passage à neuf mille Livres.

C'est sur le terrain culturel que se joue, au Royaume-Uni, l'avenir des programmes d'égalité des chances. L'ambition du gouvernement de continuer à « accroître et diversifier » la participation aux études supérieures (*widening participation*) afin de renforcer sa compétitivité dans la mondialisation s'inscrit dorénavant dans le prolongement de la transformation culturelle amorcée dans l'ensemble des universités depuis le déploiement du programme *Aimhigher*. Un mot d'ordre très répandu là-bas, selon lequel on pourrait atteindre « l'excellence sans l'élitisme », résume bien les attentes actuelles en la matière.

Plutôt qu'un simple correctif à un système d'enseignement supérieur conservant sa structure initiale, l'égalité des chances renvoie désormais à l'ambition d'une transformation culturelle profonde de l'enseignement supérieur, appelé à devenir de plus en plus « socialement inclusif ». L'idée étant que l'université devienne aussi évidente pour la prochaine génération que ne le fut l'enseignement secondaire pour la précédente. L'égalisation des aspirations a formé une première marche dans cette direction.

VI. Conclusion : un « modèle aspirational »

En Angleterre et plus généralement au Royaume-Uni (même si des différences significatives existent entre ses membres), l'orientation scolaire ne renvoie pas à une distribution en filières mais à la personnalisation des parcours individuels via le choix de certaines matières à 13ans puis à 16ans. Ce que l'on appelle en France « orientation » correspond là-bas à l'accompagnement par les institutions dans la libre formulation des choix de spécialisation.

Depuis 2010, les services d'orientation des écoles sont supervisés par le gouvernement central. Ils bénéficient toutefois d'une forte autonomie locale. Leur capacité importante à mobiliser les acteurs de la formation et de l'emploi permet l'élaboration de programmes mêlant accompagnement individuel et activités collectives. Les élèves découvrent la diversité des métiers à travers des stages, des conférences, des visites d'entreprises, du mentorat ou encore via les nombreux journées de découverte des métiers des parents.

Les établissements d'enseignement supérieur se sont engagés aux côtés des écoles secondaires afin d'encourager l'accès aux universités, avec pour double objectif l'accroissement et la diversification des effectifs. Ils apportent un lot substantiel d'activités supplémentaires ciblant ceux en ayant le plus besoin. Il s'agit avec elles d'élever les aspirations des jeunes, d'améliorer leur confiance en eux et de les aider à réussir leur parcours dans le secondaire afin de maximiser leurs chances de réussite dans le supérieur, en les aidant notamment à choisir les bonnes matières en fonction de leur projet.

Dans l'ensemble, l'aide à l'orientation se concentre sur la projection de l'élève dans l'enseignement supérieur et dans l'emploi. L'originalité des interventions tient à l'importance accordée à l'élévation des aspirations dans une perspective d'expansion de l'enseignement supérieur. Bien plus qu'en

² Les étudiants doivent commencer à rembourser leur prêt lorsqu'ils gagnent au moins 21 000 Livres par an. Ils remboursent alors, chaque année, à raison de 9% de ce qu'ils gagnent au-delà des 21 000 Livres.

France, l'aide à l'orientation constitue, là-bas, un véritable vecteur de construction de la demande d'études supérieures.

VII. REFERENCES

Archer L. & Hutchings M. (2000). « "Bettering yourself"? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education ». *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 555-574.

Chowdry, H. & al. (2013). "Widening participation in higher education: Analysis using linked administrative data", *Journal of the Royal Statistical Society : Series A (Statistics in Society)*, 176(2), 431-457.

Cross, Patricia (1971). *Beyond The Open Doors: New Students to Higher Education*, Ed. Jossey-Bass 1971.

Department for Education (DfE 2017). *Careers Guidance and Inspiration in Schools: statutory guidance for governing bodies, school leaders and school staff*, April 2017.

Gorard S. & al. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*, rapport pour la Joseph Rowntree Foundation, avril 2012.

HESA (2016). *Patterns and trends in UK higher education 2015*.

Hoskins K., Ilie S. (2017). « Widening participation to underrepresented and disadvantaged students : social identity and the barriers to higher education access in England », in Shah M., Whiteford G. (Dir), *Bridges, Pathways and Transitions : International Innovations in Widening Participation*, Elsevier 2017.

OCDE (2017), *Regard sur l'éducation 2017*.

NCSEHE (2016). « Student Equity Performance in Australian Higher Education : 2008 to 2015 », Curtin University of Technology 2016.

Sutherland A., Ilie S., & Vignoles, A. (2015). *Factors associated with achievement*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation.

Trow, Martin (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, Institute of Governmental Studies, University of California, 2005, Berkeley.

ANNEXE 1 : LES MULTIPLES FACETTES DE L'ORIENTATION EN ANGLETERRE

1. Au niveau national : comment un service national d'orientation en est progressivement venu à succéder au service public d'orientation professionnelle.

Jusqu'au milieu des années 1990, il existait un service public d'orientation professionnelle (*The Careers Service*), avec des bureaux implantés dans la plupart des comtés, et qui accompagnait les publics adultes vers les formations disponibles localement. Ce service a depuis largement évolué pour devenir, en 2012, le *National Careers Service*, destiné à la fois à l'orientation scolaire et professionnelle de tous les jeunes en éducation, et à l'orientation professionnelle des adultes.

Le service public national d'orientation professionnelle a d'abord subi une privatisation partielle, par les Conservateurs, dans les années 1990s. La charge de l'orientation professionnelle des adultes fut confiée à des organismes privés basés dans les Comtés. Ensuite, entre 2000 et 2011, une réforme néo travailliste le supprima et le remplaça par un service baptisé *Connexions* et destiné, cette fois-ci, non plus aux adultes -dont l'accompagnement revint alors à l'initiative des collectivités locales- mais aux jeunes de 12-25ans, en particulier les moins qualifiés et les plus éloignés de l'emploi (les fameux "NEETs"). Enfin, en 2012, le gouvernement Conservateur de David Cameron supprima *Connexions* et le remplaça par le *National Careers Service*.

Créé en avril 2012, le *National Careers Service* fournit des informations et des conseils sur l'orientation et les métiers à l'ensemble des jeunes de 13-25 ans du pays, par le biais du téléphone et, surtout, d'un site Internet référençant les parcours conduisant à plus de huit cents professions (nationalcareersservice.direct.gov.uk). Aux adultes de plus de 19 ans, il propose en plus des rendez-vous en face-à-face dans les bureaux du service, toujours implantés à l'échelle des Comtés. Les praticiens –des conseillers en orientation professionnelle- y travaillent étroitement avec les organismes privés et associatifs mobilisés dans le cadre des partenariats antérieurs du programme *Connexions*.

2. Au niveau local : De puissants partenariats locaux destinés à encourager et à diversifier les aspirations des jeunes.

L'aide à l'orientation (*Careers Guidance*) constitue une obligation statutaire pour tout établissement d'enseignement secondaire. Auparavant, les personnels concernés étaient les seuls acteurs de l'orientation en milieu scolaire. Mais, depuis le début des années 2000s, d'autres acteurs importants les ont rejoints :

- Les services et organismes de formation et d'orientation professionnelle sont engagés dans l'orientation en éducation depuis l'époque du programme *Connexions* (2000-2011) et des partenariats locaux qu'il mobilisait pour les jeunes les plus en difficultés.
- Les collèges postsecondaires, les universités et tous les autres acteurs de l'orientation dans l'enseignement supérieur sont engagés auprès des conseillers d'orientation depuis le déploiement du programme national *Aimhigher* (2004-2011).

Les derniers documents cadres du gouvernement sur l'orientation scolaire vont dans le sens d'un renforcement de ces multiples partenariats. Depuis 2016, il existe une obligation légale pour toutes les écoles secondaires de contacter des étudiants inscrits dans des établissements postsecondaires techniques (*further technical education colleges*) afin d'organiser des rencontres et des temps de dialogue en face-à-face avec leurs élèves. Le gouvernement a annoncé que cette même obligation sera bientôt étendue à des prises de contact avec les étudiants des universités.

De façon plus globale, depuis 2000, toutes les réformes contribuent à multiplier les collaborations actives entre d'une part les écoles secondaires et, d'autre part, les collèges professionnels, les

universités et les entreprises locales. Il s'agit d'encourager la poursuite d'études postsecondaires en améliorant à la fois le contenu et la forme de l'ensemble des activités relevant de ce que nous nommons en France « l'orientation ».

3. Dans les écoles : élever et diversifier les aspirations des élèves en cohérence avec les réalités économiques locales et nationales.

Chaque année, le gouvernement central diffuse un document de cadrage de l'aide à l'orientation dans les écoles (*Careers Guidance and Inspiration in Schools*, DfE). S'y trouvent définis les objectifs généraux, ainsi que des recommandations en matière d'organisation, de partenariats et de bonnes pratiques. Au Royaume-Uni, rappelons-le, il n'existe pas d'orientation par filières, mais une libre spécialisation des élèves par le choix d'une partie de leurs matières dès l'âge de 13ans (pour l'examen équivalent au Brevet, les GCSEs) puis à 15ans (pour l'examen équivalent au Baccalauréat, les A-Levels).

Dans son ensemble, l'orientation vise à procurer aux élèves « toute l'aide dont ils ont besoin pour choisir leurs matières et élaborer leur projet professionnel ». Chaque élève se trouve encouragé à trouver un itinéraire éducatif (*educational route*) qui soit doublement réaliste : par rapport à ses capacités et par rapport aux besoins de l'économie. Dans cette optique, chaque école doit créer et entretenir un espace entièrement dédié à la délivrance d'informations sur l'orientation et les métiers, où évolue le ou les conseiller(s) d'orientation de l'établissement.

Le conseil à l'orientation est une activité prise très au sérieux par les établissements scolaires. Chaque école secondaire produit une stratégie d'accompagnement des élèves organisée autour des principes généraux retenus par le Ministère de l'Education. Voici les objectifs en question, tels qu'énoncé dans le document cadre de 2017, ainsi que quelques-unes des bonnes pratiques citées en fonction de chaque objectif :

- Fournir une série d'activités destinées à **inspirer les élèves** :
 - En lien avec le monde de l'enseignement postsecondaire et supérieur :
 - Visites de collèges postsecondaires et d'universités, journées d'essai d'une matière à l'université en binôme avec un étudiant (*shadowing*), conférences par des universitaires dans les écoles, etc.
 - Organiser des **conférences** avec tous les élèves sur le fonctionnement des frais d'inscription à l'université ainsi que sur les bourses d'études.
 - Faciliter l'organisation, par les universités, des interventions en faveur des élèves ciblés par les programmes d'égalité des chances : séjours résidentiels à l'université, tutorat étudiant, cours de rattrapage (*booster classes*) et cours de perfectionnement (*master classes*) délivrés dans les écoles par des étudiants des universités
 - En lien avec le monde de l'emploi :
 - Conférences par des employeurs, foires aux métiers, conférences motivationnelles, recours à des coaches, programmes de mentoring, visites d'entreprises, séminaires sur les compétences en entreprise, séminaires sur l'entrepreneuriat et conseils à la création d'entreprise, etc.
- Permettre à tous les élèves d'accéder à des **entretiens en tête-à-tête** avec un conseiller.
- Travailler avec les autorités locales afin d'identifier les élèves les plus en difficultés et qui présentent des « **besoins éducatifs spécifiques** » (*special educational needs*).
- Travailler avec le **Pôle emploi** (*Jobcentre Plus*) afin de proposer des solutions d'accès à l'emploi rapides aux élèves ne souhaitant pas poursuivre leurs études au-delà de l'âge obligatoire.

ANNEXE 2 : LES PROGRAMMES D'ÉGALITÉ DES CHANCES POUR ACCROÎTRE ET DIVERSIFIER LA PARTICIPATION AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES EN AUSTRALIE

1. HISTORIQUE

- 1988, la « Révolution Dawkins » :
 - Unification du système d'enseignement supérieur : les Collèges Technologiques (équivalents de nos IUT) deviennent des universités au même titre que les autres.
 - Première élévation des frais d'inscription universitaires.
- 1990, Livret Blanc sur l'accès à l'enseignement supérieur, « A Fair Chance for All » :
 - Définition d'objectifs quantitatifs afin de tendre vers une meilleure représentation de la diversité de la population dans au sein des effectifs étudiants.
 - Création du premier programme d'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur, le *Higher Education Equity Program* (HEEP).
- 1991-2003, un programme d'intervention fondée le tutorat académique :
 - Forte autonomie des établissements dans l'élaboration et la mise en œuvre des dispositifs.
 - Développement du métier de « equity practitioner » dans les universités et d'un réseau d'échanges de bonnes pratiques.
 - La pratique dominante est celle du tutorat académique, sur un modèle assez similaire à celui à l'œuvre, en France, dans les Cordées de la réussite.
 - Le programme cible prioritairement les élèves du secondaire âgés de seize à dix-huit ans.
- 2003, première grande évaluation nationale de l'HEEP :
 - Stagnation globale de toutes les catégories sous-représentées : l'évaluation conclut à un échec.
 - L'évaluation débouche sur une hausse des financements et le programme est rebaptisé « Higher Education Participation Partnership Program » (HEPPP), mais le modèle d'intervention reste centré sur le tutorat académique.
- 2006, première hausse importante du budget annuel de l'HEPPP :
 - Il s'élève en 2006 à onze millions de dollars australiens pour les dispositifs de tutorat, à sept millions supplémentaires pour l'accès des personnes en situation de handicap, auxquels il faut enfin ajouter le montant des nouvelles bourses d'études réservées aux aborigènes.
 - Les subventions ne sont plus distribuées par le biais d'appels à projets, mais en fonction du nombre d'étudiants d'origine défavorisée accueillis par chaque université.
- 2008, seconde grande évaluation nationale :
 - Stagnation globale de toutes les catégories sous-représentées : l'évaluation conclut de nouveau à un échec des programmes existants.
 - L'évaluation pointe trois limites aux actions de l'HEPPP :
 - Les élèves ciblés sont trop âgés (16-18ans). Le rapport recommande de cibler les élèves dès la fin de l'école primaire.
 - Les pratiques sont excessivement concentrées sur l'accompagnement académique et pas suffisamment sur l'élévation des aspirations et de la confiance en soi. Le rapport recommande de rééquilibrer les actions en

faveur d'un rapport 50/50 entre les activités académiques et celles d'élévation des aspirations.

- La collaboration entre les établissements supérieurs est insuffisante, et le nombre d'écoles secondaires concernées par les partenariats trop limité. Le rapport recommande de développer un modèle d'action collaboratif plutôt que concurrentiel.
- 2009-2016, le nouveau programme HEPPP est composé de deux branches :
 - « Participation » : les universités reçoivent des fonds supplémentaires en fonction du nombre d'étudiants d'origine défavorisée qu'elles accueillent. En 2013, par exemple, cette branche engageait un montant d'environ 73 millions d'euros.
 - « Partnerships » : les universités reçoivent des fonds entièrement destinés aux actions en direction des élèves du primaire et du secondaire (actions dites d'*outreach*). En 2013, par exemple, environ 52 millions d'euros ont été distribués.

2. CHIFFRES CLEFS

- En 2017, l'Australie compte 39 institutions d'enseignement supérieur, répartis sur 187 campus universitaires. La totalité des institutions se trouve engagée dans le programme HEPPP.
- La coordination nationale se trouve assurée par le *National Centre for Student Equity in Higher Education* (NCSEHE).
- En 2016, le budget alloué au programme HEPPP s'élevait à 147 millions de dollars australiens.
- L'HEPPP en chiffres, entre 2010 et 2015 :
 - Un objectif de 20% de jeunes d'origine socialement défavorisée dans les effectifs étudiants en 2020 (contre 16,3% en 2008 et 18,2% en 2015).
 - 2680 projets financés.
 - 310 000 élèves touchés.
 - 2900 organisations partenaires mobilisées.
 - Un budget réparti en trois domaines :
 - 40% dédiés aux actions de sensibilisation en direction des écoles primaires et secondaires (journées de découverte, séjours résidentiels, stands dans les écoles, projets collectifs, etc.).
 - 40% consacré à l'accompagnement académique (tutorat, *booster classes*, *master classes*) des élèves socialement défavorisés dans la transition secondaire-supérieur.
 - 20% pour la logistique partenariale, les travaux sur les processus d'admission, la Recherche et l'évaluation.
- L'évolution statistique des effectifs entre 2008 et 2015 (NCSEHE 2016) démontre une certaine réussite du programme depuis sa dernière réorientation, contre un échec cuisant dans les années précédentes :
 - La part des étudiants d'origine socialement défavorisée passe de 16,3% à 18,2%.
 - Au sein du groupe des universités d'excellence (le « Groupe des Huit »), la part des étudiants d'origine socialement défavorisée passe de 9,9% à 11%.
 - Les étudiants socialement défavorisés augmentent de 50,4% contre une augmentation moyenne nationale de 34,7%.

Les étudiants en situation de handicap progressent de 88,6%, ceux d'origine indigène de 72,1%.