ORIENTATION SCOLAIRE ET APPROCHE ORIENTANTE : LES POLITIQUES ET DISPOSITIFS D'ORIENTATION DANS LES SYSTÈMES SCOLAIRES

Damien CANZITTU

Université de Mons

Décembre 2018

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : Éducation à l'orientation.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Pour citer cet article :

Canzittu, D. Orientation scolaire et approche orientante : les politiques et dispositifs d'orientation dans les systèmes scolaires, Cnesco, 2018

Disponible sur le site du Cnesco : http ://www.cnesco.fr
Publié en Décembre 2018
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

Sommaire

Liste des tableaux **4**
Liste des figures **4**
Résumé **5**
Introduction **6**
I. Le système d'orientation au Québec **12**
A. Processus et dispositifs d'orientation 12
B. *Zoom sur* : l'équité dans le système québécois 17
Conclusion 19
II. Le système d'orientation en Finlande **21**
A. Processus et dispositifs d'orientation 21
B. *Zoom sur* : l'équité dans le système finlandais 25
Conclusion 31
III. Le système d'orientation suisse **32**
A. Processus et dispositifs d'orientation 32
Zoom sur : accès aux études et équité dans le système suisse 34
B. Conclusion 38
IV. Le système d'orientation français **40**
A. Processus et dispositifs d'orientation 40
B. *Zoom sur* : l'équité dans le système Français 45
C. Zoom *sur* : les propositions de réforme en France 50
1) Bac 2021 : réorganisation des études secondaires 50
2) Le choix de formation postsecondaire 51
3) La liberté de choisir son avenir professionnel 56
D. Conclusion 59
V. Système d'orientation en Belgique francophone **60**
A. Processus et dispositifs d'orientation 60
B. Zoom *sur* : l'équité dans le système d'orientation en Belgique francophone 62
C. Zoom *sur* : les propositions de réforme en Belgique francophone 66
1) L'allongement du tronc commun 66
2) Le renforcement de l'orientation 67
D. Conclusion 70
Conclusion générale **75**
Fiches signalétiques brèves et récapitulatives des systèmes éducatifs **78**
Références **87**

Liste des tableaux

Tableau 1 : Classement des pays (ou systèmes éducatifs) analysés selon le modèle de gestion de l'hétérogénéité des publics de Mons 11
Tableau 2 : Répartition des élèves scolarisés dans les enseignements public, privé et gouvernemental selon l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) (en %) en 2007/2008 13
Tableau 3 : Situation de la complétion des études secondaires par les élèves québécois selon leur niveau de compétence en lecture au PISA 2000 19
Tableau 4 : Parcours post tronc commun des élèves finlandais et types de diplôme obtenu (pourcentage et temps nécessaire) 30
Tableau 5 : Évolution de l'équité des performances scolaires de 2000 à 2009, en France, à partir des données PISA. Comparaison entre les scores obtenus par les élèves ayant les moins bons résultats, ceux ayant les meilleurs résultats et la moyenne française 45
Tableau 6 : **Comparaison entre les élèves de milieu socioéconomique favorisé et défavorisé selon leur performance au test PISA 2015 en sciences** 46
Tableau 7 : **Origine scolaire des nouveaux bacheliers dans les filières de l'enseignement supérieur (en %) en 2016** 48
Tableau 8 : Pourcentages d'élèves à l'heure ou en retard, ... 63

Liste des figures

Figure 1 : Le système scolaire québécois 15
Figure 2 : Évolution des chiffres liés à l'abandon des études suivant leur niveau ou type en Finlande entre 2005 et 2013 27
Figure 3 : Nombres d'élèves sortis et taux de sortie selon les années d'études en 2011-2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles 28
Figure 4 : Types de parcours des élèves finlandais après le tronc commun (entre 2005 et 2013) 29
Figure 5 : Pourcentage d'individus ayant un travail, un an après la fin de leurs études, selon l'enseignement suivi. 30
Figure 6 : Nombre d'élèves (en milliers) fréquentant les différentes formations dans l'enseignement secondaire II en Suisse durant les années 80 34
Figure 7 : Schématisation des cheminements possibles des élèves 35
Figure 8 : Lien entre les inégalités sociales et les résultats au test PISA 2012 selon le type de système d'enseignement mis en place en Suisse 36
Figure 9 : **Relation entre les inégalités de performance entre les migrants et les natifs et la ségrégation des migrants dans les filières** 37
Figure 10 : Relation entre l'obtention d'une performance faible ou élevée 47
Figure 11 : **Origine sociale des nouveaux bacheliers s'inscrivant à l'Université 2016 (en %)** 49
Figure 12 : Indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves des différentes années d'études et formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice – Année scolaire 2014-2015 64

Résumé

Depuis 2000, de nombreux travaux, et en particulier ceux menés au départ des résultats du PISA, ont mis en évidence les différences de performance moyenne, mais aussi les écarts importants entre élèves ; certains systèmes parviennent mieux que d'autres à limiter ceux-ci, y compris pour les groupes les plus fragiles ou défavorisés. Les modalités de passage d'une année à l'autre ou encore le choix imposé ou non d'une filière d'enseignement et, plus généralement, l'organisation même de l'orientation scolaire comme politique et philosophie de l'éducation influence ces inégalités, les réduisent ou au contraire tendent à les maintenir ou à les augmenter. Sur la base des résultats des enquêtes PISA, plusieurs systèmes éducatifs, tels que ceux de la France, de la Belgique francophone, du Canada, de la Suisse… seront décrits et comparés au niveau de l'orientation comme organisation des flux d'élèves, mais aussi comme réflexion sur la formation à l'autonomie et à la prise de décision des individus.

Introduction

La structure des systèmes scolaires et particulièrement les modes d'organisation des flux d'élèves au sein des différents niveaux (ceux-ci résultant des principes d'orientation scolaire mis en place) produisent des inégalités à l'École : c'est que Felouzis (2009) nomme *l'effet système*. Ces inégalités sont particulièrement visibles dans les systèmes scolaires proposant une organisation en filières d'enseignement, celles-ci étant souvent marquées par une hiérarchisation plus ou moins forte. Par exemple, Demeuse & Lafontaine (2005) ou Franquet, Friant et Demeuse (2010) ont constaté en Belgique francophone une orientation négative, dite en cascade, où les élèves moins performants sont relégués vers les filières qualifiantes. Dans ses études, Friant (2012) a d'ailleurs déterminé un certain modèle du prestige des options d'enseignement secondaire : il a constaté l'existence d'une hiérarchie du prestige de celles-ci influencée par les caractéristiques du public d'élèves les fréquentant, lchaque option ayant « *une place d'autant plus élevée dans cette hiérarchie que son public est socioéconomiquement favorisé, féminin*[1] *et à l'heure* » (p.74). En 2014, des résultats similaires sont ressortis d'une étude de Ferrara & Friant basée sur l'analyse des représentations sociales de 668 élèves du 1er et du 3e degré de l'enseignement secondaire quant aux filières d'enseignement. Leurs analyses aboutissent à une hiérarchisation reposant sur « *les notions de facilité/difficulté, les caractéristiques de la population d'élèves, les caractéristiques de l'enseignement et l'aboutissement de l'enseignement* » (p.518), l'enseignement dit général étant considéré comme étalon, comme référence pour les autres.

Ferrara & Friant (2014) mentionnent que d'après Chauchat & Labonne (2006), en France, des phénomènes similaires de hiérarchisation étaient constatés dans les années 80 : pour les enseignants, les élèves de la filière générale la plus cotée (la filière scientifique) « seraient doués, motivés, consciencieux, tandis que ceux […] des filières technologiques les moins cotées ne seraient ni attentifs, ni travailleurs, ni très doués » (p.555, d'après Berthelot, 1987). Sur la base de leurs études, les auteurs concluent, entre autres, que « les fonctions identitaires des groupes et leurs représentations sociales concourent à mettre en place la reproduction du système social et professionnel » (p.571) au niveau de ces hiérarchisations. La boucle est bouclée : la structure du système d'orientation engendre une hiérarchisation plus ou moins marquée des filières ou des options qui est elle-même renforcée par les représentations des acteurs scolaires et professionnels. Le système hiérarchise les personnes qui elles-mêmes hiérarchisent les sous-ensembles du système. D'ailleurs, ce phénomène n'est pas récent et était déjà connu dans les années 60 quand les analyses de « René Girard et Roger Bastide (INED, 1966) […] ainsi que les travaux de Christian Baudelot et Roger Establet (1971) sur L'école capitaliste ont démontré que la séparation précoce des élèves dans des parcours inégaux renforce et produit les inégalités sociales à l'école. **Que ces parcours inégaux soient le fruit d'orientations précoces ou du redoublement, la scolarisation des élèves dans des filières différenciées et hiérarchisées renforce et produit des inégalités de réussite en fonction de l'origine sociale » (Felouzis, 2009, p. 2).**

[1] Concernant le genre de l'élève, Friant note que les caractéristiques de l'échantillon de la recherche ont pu induire ce résultat et qu'une réplication de la recherche auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble de la Communauté française de Belgique permettrait d'infirmer ou non les résultats.

Ces phénomènes de hiérarchie sont donc une des causes de la présence d'inégalités entre élèves et leurs liens avec l'orientation sont fortement marqués dans les systèmes dits *à filières d'enseignement*, une fracture nette apparaissant souvent entre les enseignements scientifiques ou généraux (du moins généralistes) et ceux orientés vers les filières professionnelles ou qualifiantes.

Au-delà de la constatation d'inégalités dans l'enseignement, il est intéressant de se questionner sur « la façon dont chaque système éducatif propose une régulation des inégalités sociales et comment cette régulation accroît ou réduit ces inégalités dans le déroulement même de la scolarité » (Felouzis, 2009, p. 3).

Le premier moment d'orientation se posant à l'élève, si on excepte le choix de l'école maternelle/primaire, est le passage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. En Europe, d'après Burton & Martin (2008), on peut différencier quatre types de procédures de passage :

- Une admission automatique dans le secondaire, « *sans transition au sein d'une structure unique d'enseignement* » (p.165). On retrouve dans ce type, en autres, les pays scandinaves (Finlande, Norvège, Islande, Danemark…), mais aussi par exemple la Lettonie ou le Portugal.
- Une admission relative à la réussite en dernière année primaire (comme en Irlande ou en Espagne) ou lors de l'atteinte d'un âge seuil (France ou Royaume-Uni).
- Une admission basée sur la réussite en dernière année primaire et sur « *la décision d'un conseil d'orientation qui dirige les élèves vers des types d'enseignement différents en fonction de leurs résultats* » (p.166). Ce système est mis en place par exemple au Luxembourg ou en Allemagne.
- Une admission basée sur la détention d'un certificat de fin d'études primaires comme en Belgique ou en Italie par exemple.

Comme les auteurs le précisent, le type de procédure de passage est lié à l'organisation même de l'enseignement secondaire en tronc commun ou en filières, mais également à une certaine « *idéologie d'égalité des chances* » (p.166). Par exemple, l'existence d'un enseignement différencié ou au contraire celle d'un enseignement commun pour tous témoignent d'une certaine prise de position quant à la prise en charge des « *capacités initiales* » (p.167) des élèves.

Concernant l'organisation de l'enseignement secondaire, Felouzis (2009) mentionne qu'historiquement, deux systèmes de régulation existaient dans les années 50 et 60 dans le monde anglo-saxon :

- La *concurrence ouverte* où le système scolaire secondaire est organisé de façon uniforme en termes de filières et où chaque individu présente donc, toute chose étant égale par ailleurs, les mêmes chances de réussite.
- La *cooptation* où les élèves sont séparés rapidement sur la base de leur niveau socio-économique et leurs résultats.

Pour appréhender la situation actuelle des systèmes éducatifs, il faut ajouter à cela la présence dans plusieurs pays de l'existence d'un marché scolaire (Felouzis, 2009). Celui-ci est notamment mentionné et analysé dans bon nombre de travaux belges francophones (Crahay, 2000 ; Delvaux & Joseph, 2003 ; Demeuse & Baye, 2008 ; Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise & Matoul, 2005 ; Duru-Bellat & Meuret, 2001 ; Friant, Derobertmasure & Demeuse, 2008 ; Maroy & Dupriez, 2000 ; Vandenberghe, 1998, 2001) : « *non seulement il existe de grandes disparités socio-économiques entre établissements scolaires, liées à l'offre de formation des établissements, mais en plus, en observant les établissements aux extrêmes de ce continuum, on constate que la situation s'aggrave :* ***les établissements les plus favorisés écrèment leurs élèves les moins favorisés, alors que les établissements les moins favorisés perdent leurs élèves les plus favorisés*** **»** (Demeuse, Derobertmasure & Friant, 2009).

D'ailleurs, selon Demeuse *et al*. (2007, d'après Vandenberghe, 1998), ce marché scolaire est plutôt traduit en quasi-marché car « *constitué par une combinaison subtile et pour le moins originale du financement par les pouvoirs publics et d'un gouvernement par la loi du marché* » et caractérisé par « *la présence simultanée d'un financement public de l'enseignement, par un libre choix de l'école par les familles et enfin par un mode de calcul de l'enveloppe de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits* » (p.19, d'après Delvaux, Demeuse, & Dupriez, 2005). Ce fonctionnement n'est pas unique à la Belgique, en effet, « *des pays tels que le Chili, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, l'Écosse relèvent le même constat. Seule l'Angleterre semblerait faire office d'exception (Maroy, 2005) »* (p.29).

Ces constats se traduisent également dans les données issues des tests internationaux, par exemple dans les tests PISA. En 2009, Felouzis mentionnait qu'après l'analyse des tests PISA de 2003, dans certains pays, « *les inégalités sociales passent par l'orientation dans des filières hiérarchisées et différenciées* » (p.13) et différenciait ainsi trois groupes de pays qui varient selon leur mode de production des inégalités scolaires :

1. Les pays nordiques tels que la Norvège, la Finlande, le Danemark… « pour lesquels il n'y a pas de traduction institutionnelle directe des inégalités sociales dans des filières ou établissements » (p.13) et où ces inégalités sont les plus faibles.
2. Les pays tels que l'Autriche, l'Allemagne ou la Hollande où l'orientation conditionne les inégalités.
3. Les pays, notamment asiatiques (Japon, Thaïlande…) ou encore l'Italie ou le Brésil où « l'origine sociale […] n'explique […] que très marginalement les scores des élèves » (p.13), mais où c'est l'établissement scolaire qui semble influencer les compétences des élèves.

Dans ses analyses, Felouzis (2009) remarque que les pays où les inégalités sont les plus fortes sont la Hongrie, l'Allemagne, la Turquie, la Belgique, l'Autriche et la République tchèque, car la répartition des élèves se fait « *dans des curricula et des établissements fortement différenciés et cela a des conséquences sur leur niveau de compétence en mathématiques* » (p.8). Au contraire, dans les pays où la différenciation, tant sociale qu'académique, est faible et où les élèves fréquentent les mêmes structures d'enseignement, tels que la Pologne, la Grande-Bretagne, l'Islande, la Norvège ou la

Finlande, on constate des inégalités minimes : « *le lien est ici faible, voire très faible, entre l'origine sociale et les scores aux épreuves Pisa* » (p.8).

Sur la base des données PISA, Mons (2004) a analysé cette gestion des élèves au sein du curriculum et a déterminé une typologie des systèmes scolaires selon quatre modèles de gestion de l'hétérogénéité des publics[2] :

1. **Le modèle de la séparation.** Celui-ci propose une sélection précoce des élèves avec un tronc commun court qui se termine à la fin de l'enseignement primaire ou, au plus tard, lors du premier cycle de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne l'orientation même des élèves, ce modèle est basé sur l'existence de classes de niveau (et ce, dès le primaire), de filières d'enseignement rigides (qui sont finalement peu perméables entre-elles) et sur l'utilisation du redoublement comme « *dernière chance d'éviter d'être placé dans les orientations les moins prisées* » (p.255). Mons note également que les systèmes se reconnaissant dans ce modèle ont peu recourt à l'enseignement individualisé et aux remédiations pour les élèves en difficulté (étant davantage destiné aux élèves avancés) et qu'ils présentent des taux faibles d'abandon et de sortie du système scolaire sans qualification. Les pays se rapprochant de ce type de modèle sont par exemple l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, la Suisse et, dans une certaine mesure, la Belgique et les Pays-Bas).
2. **Le modèle de l'intégration uniforme**. Ici, le tronc commun est long, mais la première sélection s'opère en fin du premier cycle secondaire. Le redoublement est fort utilisé, aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire. L'enseignement individualisé est peu mis en place et lorsqu'il l'est, c'est à destination des élèves en difficulté. La constitution de chaque classe est homogène en termes de public d'élèves (des classes de niveau peuvent être organisées dans certains pays). Les sorties du système sans qualification sont également importantes. Ce modèle concerne principalement les pays latins (France, Espagne, Portugal, Argentine, Chili…).
3. **Le modèle de l'intégration à la carte**. Dans celui-ci, le tronc commun proposé aux élèves est également long et la promotion automatique est pratiquée. Les taux de redoublements sont très faibles[3]. Ce modèle présente une « *organisation de classe spécifique pour les matières fondamentales avec, en primaire, un regroupement des élèves par niveau au sein de la classe et, dans le secondaire, une offre différenciée de cours en fonction du niveau des élèves (le tracking)* » (p.257). L'enseignement est souvent individualisé pour les élèves les plus avancés, mais plutôt moins pour les plus faibles. Les sorties sans qualification sont faibles. Ce modèle se rapproche de la *comprehensive school* anglo-saxonne (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande).

[2] Il faut tenir à l'esprit comme le rappelle Mons (2004, p.255) que les modèles décrits sont « *schématiques* [et qu'] *aucun pays n'est en totale adéquation avec les grandes familles* » définies, mais que « *chaque système éducatif se rapproche sensiblement d'une famille plus que d'une autre, parce que, d'un côté, il partage une grande partie des caractéristiques de ce système et que, de l'autre, son organisation s'oppose totalement aux autres modèles.* »

[3] Un système de crédits est utilisé dans l'enseignement secondaire (Mons, 2004).

4. **Le modèle de l'intégration individualisée**. Dans ce modèle, les élèves suivent un tronc commun long, semblable pour tous les élèves, la séparation des élèves ayant lieu à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le redoublement est très peu pratiqué et les classes sont hétérogènes en termes de niveau des élèves. Les cours sont majoritairement individualisés. Les taux d'abandon et de sortie du système sans qualification sont également très faibles. On observe ce type de modèle en particulier dans les pays du nord de l'Europe (Danemark, Islande, Finlande et Suède) ou dans certains pays asiatiques, tels que la Corée ou le Japon. Mons attire d'ailleurs l'attention sur le fait que c'est le soutien individualisé à chaque élève, selon ses propres difficultés, qui permet d'articuler cette « école unique » et que ce soutien « *peut être une composante de l'enseignement public (pays nordiques) ou être dispensé comme un enseignement privé complémentaire (pays asiatiques)* » (p.256).

Par ailleurs, comme le rappellent Kamanzi, Guégnard, Koomen, Imdorf & Murdoch (2016), on ne peut distinguer l'organisation des systèmes scolaires des régimes de politiques publiques dans lesquels ils s'insèrent : en citant Andres & Pechar (2013) et Pechar & Andres (2011), les auteurs expliquent que « *les inégalités tiennent d'une part, à l'orientation idéologique de chaque pays en matière de conception et d'organisation des politiques sociales et d'autre part, à la relation traditionnelle établie entre le secteur économique et chaque niveau d'enseignement* » (p.134).

Par exemple, Verdier (2008) explique que l'approche européenne en termes d'éducation et de formation tout au long de la vie résulte d'une évolution complexe des différentes conceptions sociopolitiques et qu'elle diffère fortement entre les pays. Néanmoins, l'auteur suppose, sur la base de ses analyses, que même si les décisions passées (et historiques) influencent toujours les modèles d'organisation des différents systèmes, une certaine hybridation de ceux-ci, au sein de l'Europe, pourrait s'opérer, notamment par l'existence des différentes évaluations comparatives internationales et par les différents rapports d'activité que les états doivent remettre chaque année pour rendre compte de leurs actions en vue d'atteindre les objectifs partagés en termes d'éducation et de formation tout au long de la vie. On peut évidemment rapprocher cela des initiatives internationales d'évaluation de l'enseignement (PISA, TIMSS) et des différents rapports de l'OCDE sur les politiques d'orientation, par exemple.

Dans ce document, les travaux de Mons et notamment son modèle de gestion de l'hétérogénéité des publics servent de substrat théorique principal. Les pays investigués sont classés selon ce modèle. Une attention particulière est également portée au passage primaire/secondaire, élément impactant l'orientation des élèves comme le travail de Felouzis le mentionne notamment.

Ce texte veut dresser la situation actuelle de la place accordée à l'orientation scolaire dans des systèmes éducatifs présentant une gestion contrastée de l'hétérogénéité des élèves. Comme cela vient d'être explicité, on note en effet des différences majeures entre systèmes éducatifs tant au niveau des modalités de passage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire qu'en ce qui concerne les processus de gestion et de sélection des élèves au sein de ces enseignements. Ces différences peuvent entraîner des résultats aux tests internationaux fort éloignés d'un pays à l'autre et l'on constate une influence majeure de la gestion des publics sur le niveau d'inégalité

sociale des systèmes scolaires : alors que, par exemple, l'organisation d'un tronc commun long à destination de tous les élèves tend à réduire ces inégalités, celles-ci sont plus fortes dans les systèmes où la séparation des apprenants est précoce et où ceux-ci sont répartis selon une logique de filières d'enseignement.

Dans cette analyse, les travaux de Mons et notamment son modèle de gestion de l'hétérogénéité des publics servent de substrat théorique principal. Les pays investigués sont classés selon ce modèle. Une attention particulière est également portée au passage primaire/secondaire, élément impactant l'orientation des élèves comme, notamment, le travail de Felouzis le mentionne. Les résultats aux tests PISA sont également interrogés pour ces systèmes au regard de leur organisation. Les pays investigués sont classés selon le modèle de Mons dans le tableau 1.

Tableau 1 : Classement des pays (ou systèmes éducatifs) analysés selon le modèle de gestion de l'hétérogénéité des publics de Mons

Séparation	Intégration uniforme	Intégration à la carte	Intégration individualisée
Belgique francophone (Communauté française) Suisse	France	Québec	Finlande

Le texte qui suit s'organise pour chaque système éducatif en trois parties :

1. La première partie traite des processus et des dispositifs d'orientation en vigueur dans le système ciblé.
2. La deuxième partie propose de faire un zoom sur un aspect particulier du système ciblé, tels que la place de l'équité ou encore le développement de réformes récentes.
3. La troisième partie est une conclusion relative aux propos tenus.

Une fiche signalétique par système éducatif est proposée en document annexe à ce texte.

I. Le système d'orientation au Québec

A. Processus et dispositifs d'orientation

Le Québec est une des 10 provinces du Canada. Elle met en place son propre système éducatif : la loi constitutionnelle de 1867 partage les compétences entre le fédéral et le provincial et l'article 93 de cette loi accorde aux provinces la responsabilité de l'organisation de l'enseignement (Proulx & Charland, 2009). Il existe également un outil de concertation interprovinciale, créé en 1967 et nommé le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). Celui-ci balise trois priorités pour l'enseignement canadien : *: « celle accordée aux résultats de l'éducation ; l'échange de renseignements sur les pratiques exemplaires ; la collaboration dans le domaine des programmes d'études* » (Lessard, 2006, p. 187). Le CMEC met également en place « *l'évaluation du rendement des élèves de 13 à 16 ans en mathématiques, lecture, écriture et sciences (le Conseil gère d'ailleurs la participation au programme PISA) et la collecte de données statistiques sur le rendement des systèmes scolaires* » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 132, d'après Lessard, 2006).

On peut noter par ailleurs que pour toutes les provinces, l'obligation scolaire est tenue jusqu'à l'âge de 16 ans et qu'en ce qui concerne l'enseignement supérieur, il n'existe pas non plus de modèle unique pour l'ensemble les provinces : néanmoins (Kamanzi *et al*., 2016, pp. 138–139) précisent que comme le note Skolnik (1997), *« il existe beaucoup de ressemblances entre les systèmes provinciaux, notamment en ce qui concerne l'articulation entre les ordres d'enseignement. Ainsi retrouve-t-on dans chaque province du Canada des établissements de niveau collégial à vocation professionnelle et des universités. »*

Nous nous attarderons dans la suite de ce texte uniquement au cas de la province québécoise.

D'après Proulx & Charland (2009), au Québec, quatre institutions éducatives différentes sont définies :

1. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui « *met en œuvre les lois et les règlements, définit les grandes orientations du système scolaire et les programmes de cours et gère les épreuves certificatives finales des études secondaires et collégiales* » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 132-133).
2. Les commissions scolaires qui organisent les services scolaires au niveau local.
3. Les conseils et organismes facultatifs qui proposent leurs conseils au ministère.
4. Les établissements scolaires qui actualisent sur le terrain les prescrits légaux.

On peut également ajouter qu'au niveau des conseils d'établissement (qui regroupent pour moitié les parents d'élèves et pour l'autre moitié le personnel scolaire et les membres de la collectivité), ceux-ci décident par exemple de l'introduction de nouveaux cours, du temps alloué aux matières, des moyens d'encadrement et de la composition du budget de l'école, des méthodes d'enseignement, *etc*. (Canzittu & Demeuse, 2017, d'après Plumelle, 2002).

L'enseignement obligatoire au Québec comprend 11 années (de 6 à 16 ans) dont 6 années en enseignement primaire et 5 années en enseignement secondaire. Il existe également un enseignement préscolaire à partir de 4 ans, non obligatoire. L'enseignement est réparti entre les

écoles publiques et les écoles privées[4]. Celles-ci scolarisent beaucoup moins d'élèves que l'enseignement public. D'après les données disponibles dans les statistiques de l'enseignement diffusées par le Gouvernement du Québec[5], pour l'année scolaire 2007-2008, en moyenne, plus de 88 % des élèves scolarisés en préscolaire, primaire ou secondaire, l'étaient au sein de l'enseignement public. Le tableau suivant propose la répartition des élèves scolarisés dans les enseignements public, privé et gouvernemental selon l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire).

Tableau 2 : Répartition des élèves scolarisés dans les enseignements public, privé et gouvernemental selon l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) (en %) en 2007/2008

	Public	Privé	Gouvernemental
Préscolaire	96,3	3,2	0,5
Primaire	93,8	6,0	0,2
Secondaire	82,0	17,8	0,2
Total	88,6	11,2	0,2

Il est intéressant de noter que l'enseignement privé attire davantage d'élèves dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire : l'enseignement privé scolarise 6 % des élèves du primaire alors que ce pourcentage atteint presque 18 % dans l'enseignement secondaire (année 2007/2008). D'ailleurs, **on estime à près de 57 000 le nombre d'élèves ayant quitté le secteur public dans lequel ils avaient suivi l'enseignement primaire pour s'inscrire au secondaire dans une école privée. La diversité de l'offre de services éducatifs que propose le privé, sa bonne réputation et le financement public de la plupart des écoles privées** (pour 70 % d'entre elles) (École nationale d'administration publique (Québec) & Observatoire de l'administration publique, 2012, p. 5) peuvent expliquer ce phénomène.

Ce passage primaire/secondaire est spécifié dans la Loi sur l'instruction publique, datant de 1988 et qui « *régit localement l'organisation des écoles et des commissions scolaires* » (Proulx & Charland, 2009, p. 17).

D'après le chapitre 13 de cette loi (Gouvernement du Québec, 2010b), « *le passage du primaire au secondaire s'effectue après 6 années d'études primaires; il peut toutefois s'effectuer après 5 années d'études primaires si l'élève a atteint les objectifs des programmes d'études du primaire et a acquis suffisamment de maturité* ». C'est la commission scolaire qui décide si l'élève a satisfait ou non aux exigences de l'enseignement primaire. En ce qui concerne le redoublement, « *à l'enseignement*

[4] Il existe également des écoles gouvernementales qui font « *partie des deux premiers réseaux* […] [et qui sont constituées] *d'institutions scolaires relevant pour certaines du gouvernement fédéral, pour d'autres de ministères québécois autres que celui de l'Éducation, et également de deux centres de formation professionnelle situés dans des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps)* [;] […] *la plupart des élèves des écoles gouvernementales reçoivent un enseignement dans les réserves indiennes* » (École nationale d'administration publique (Québec) & Observatoire de l'administration publique, 2012, p. 2).

[5] http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/effectif-etudiant-a-leducation-prescolaire-primaire-et-secondaire/

primaire et à la fin de la première année du secondaire, le directeur de l'école peut, exceptionnellement, dans l'intérêt d'un élève, lui permettre de rester une seconde année dans la même classe » (Gouvernement du Québec, 2010a).

Il faut noter qu'avant les années 1990, le redoublement était pratiqué dans le système québécois. À partir des années 2000, avec la réforme scolaire, le Ministère de l'Éducation a prescrit d'abolir le redoublement. Cependant, à partir de 2007, et pour toutes les années du primaire et du secondaire, le redoublement a été réintroduit : ceci vient, entre autres, de « la pression populaire et celle du corps enseignant : un sondage rendu public en mars 2007 par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) indique que 81 % des Québécois et des parents se disent en faveur du redoublement scolaire » (Therriault, Bader, & Lapointe, 2011, p. 156).

Après les 6 années de l'enseignement primaire, l'élève suit l'enseignement secondaire. Celui-ci est organisé en 2 cycles : le premier s'étend sur 2 années scolaires et le deuxième s'étend sur 3 années scolaires.

Les deux premières années secondaires sont une formation de base commune. Au deuxième cycle coexistent trois parcours envisageables :

- le parcours de formation générale ;
- le parcours de formation générale appliquée ;
- le parcours de formation axée sur l'emploi. Celui-ci propose deux niveaux de formation, la formation préparatoire au travail et la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Les deux premiers types de parcours peuvent mener les élèves à des « *études plus longues, que ce soit en formation professionnelle collégiale ou universitaire* » (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport (MELS), 2008, p. 24). D'après le chapitre 23.1 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2010c), « *au second cycle de l'enseignement secondaire, l'élève choisit, chaque année, le parcours de formation générale ou le parcours de formation générale appliqué* […] [et le parcours de formation axée sur l'emploi] *permet d'accéder assez rapidement au marché du travail, mais il offre aussi la possibilité de se former à un métier semi-spécialisé, d'entrer en formation professionnelle ou de poursuivre ses études en formation générale* ».

L'enseignement collégial suit ces parcours de formation. Pour l'enseignement public, il est constitué par les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel). Ceux-ci « *ont la particularité de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire, qui mène à l'université (parcours normal de deux ans), et l'enseignement technique, qui prépare au marché du travail (parcours normal de trois ans)* » (École nationale d'administration publique, Québec & Observatoire de l'administration publique, 2012, p. 8). Les cégeps jouissent d'une certaine autonomie quant à la mise en œuvre des contenus pédagogique, mais *« la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial veille à ce qu'ils se conforment à des exigences pédagogiques minimales. Cette dernière rend ses avis au ministre de l'Éducation et les publie* » (École nationale d'administration publique, Québec & Observatoire de l'administration publique, 2012, p. 8).

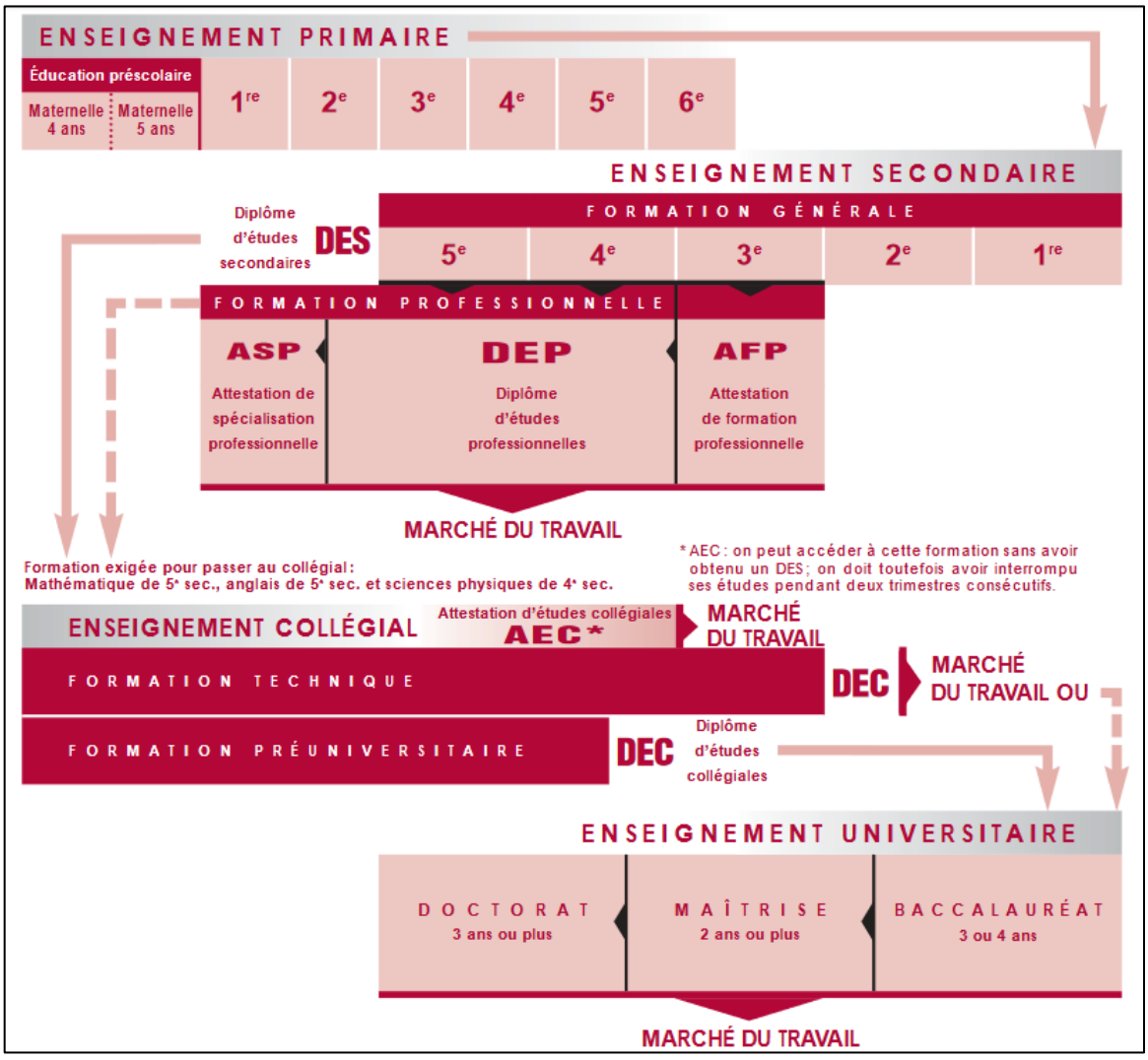
L'accès à l'enseignement universitaire se réalise après la réussite de l'enseignement collégial dans sa formation préuniversitaire. Néanmoins, le programme professionnel technique permet aussi, dans certaines disciplines, d'y accéder.

Le cheminement au sein des études québécoises est représenté dans la figure 1. Dans ce système, le premier moment d'orientation arrive donc à partir de la 3e année de l'enseignement secondaire. À ce stade, l'élève peut soit continuer sa formation générale, soit bifurquer vers un parcours de formation axée sur l'emploi. Au sein de celui-ci, il peut faire une formation à un métier semi-spécialisé qui dure un an (ce qui lui donne accès au marché du travail) ou une formation préparatoire au travail qui dure trois ans (et donne aussi accès au marché du travail).

Au sein du parcours de formation générale, l'élève a le choix entre une formation générale et une formation générale appliquée. En 3e, en 4e et en 5e année, il peut également passer vers une formation professionnelle qui lui permettra d'accéder au marché du travail.

Le parcours de formation générale ou la formation professionnelle permettent d'accéder (suivant des conditions particulières pour la formation professionnelle) à l'enseignement collégial. Celui-ci donne accès dans sa formation préuniversitaire à l'enseignement universitaire et dans sa formation technique au marché du travail (mais aussi à l'enseignement universitaire selon les disciplines).

Figure 1 : Le système scolaire québécois



Source : Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport (MELS), 2006, p. 4)

L'ensemble de la formation québécoise, qu'elle soit générale ou professionnelle, est basé sur la différenciation des apprentissages et sur le concept de diversification des apprentissages : si la différenciation « *fait référence aux pratiques pédagogiques qui permettent de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves d'un groupe-classe sur le plan de leurs acquis, de leurs styles d'apprentissages et de leurs champs d'intérêt* » (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport - MELS, 2008, p. 24), **la diversification désigne les aménagements organisationnels mis en place pour répondre aux caractéristiques individuelles des élèves**. Ces aménagements renvoient à différents parcours et options disciplinaires […] [qui permettent d'] aider les élèves à se développer de façon optimale à travers des choix éclairés de cheminement scolaire (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport - MELS, 2008, p. 24).

La diversification s'inscrit dans le droit fil de l'approche orientante. Elle conduit les jeunes de 14 à 18 ans à se situer et à s'engager personnellement dans la détermination de leur propre orientation ; à découvrir et à exploiter le fait que le savoir est émancipateur et peut être réinvesti ; et à décider de la quantité d'énergie qu'ils entendent mobiliser pour progresser, pour satisfaire leurs ambitions et leurs rêves, et pour actualiser leur potentiel (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport - MELS, 2008).

Cette prise en compte particulière de l'orientation est visible dans les textes légaux québécois depuis le Rapport Parent de 1964 qui stipulait déjà que « *les enseignants, les parents, l'orienteur doivent tous aider l'enfant à choisir les cours qui conviennent le mieux à ses aptitudes et à ses goûts* » (Gouvernement du Québec, 1964, p. 25). D'ailleurs, le Rapport Parent mentionne que l'orientation scolaire doit s'articuler dans la perspective du développement de l'individu, qu'elle « *ne doit pas être comprise comme un synonyme de sélection et qu'elle est de nature développementale et non statique* » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 133) : « *L'orientation doit au contraire se préciser dans le temps par une suite d'éliminations et d'options ; elle tiendra compte de l'évolution de l'enfant, du développement de ses aptitudes, de ses intérêts, et aussi des expériences que lui apporte la vie. […] La véritable orientation scolaire et professionnelle est fondamentalement une prise de conscience par le sujet de ce qu'il est, de ses atouts et de ses limites, suivie d'une décision autonome*. » (Gouvernement du Québec, 1964, p.307).

C'est dans cette perspective que l'orientation scolaire et professionnelle fait partie intégrante de l'enseignement québécois (Gouvernement du Québec, 1964).

Malgré cet objectif d'intégration de l'orientation au sein de l'école, il fallut attendre les années 80 avec la mise sur pied du programme *Éducation au choix de carrière* pour les jeunes de l'enseignement secondaire (Canzittu & Demeuse, 2017) et les années 90 avec notamment des projets de réforme et des travaux sur l'orientation comme *Au cœur de la réussite éducative : l'orientation des élèves* (Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec - OPCCOQ, 1993) pour voir l'orientation intégrer de façon plus systématique l'enseignement. D'ailleurs, en 2001, dans leur présentation du développement d'un projet d'orientation (projet d'éducation au travail de l'École polyvalente Disreaeli), Beaudet, Huppé, Saint-Laurent et Gagné retracent brièvement l'évolution de plusieurs textes du Gouvernement du Québec qui témoignent d'un intérêt grandissant pour le développement de l'éducation au choix : *L'orientation scolaire et professionnelle par-delà les*

influences, *Faire avancer l'école*, *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*, *Raccrocher l'école aux besoins du jeune*…, ces quelques extraits de titre en attestent. Les auteurs mettent également en avant que l'OPCCOQ a aussi développé plusieurs concepts relatifs à l'orientation scolaire et notamment celui d'école orientante afin d'engager l'ensemble des acteurs de l'école dans l'orientation des jeunes.

Ce concept d'école orientante va se développer et en 2002, le Ministère de l'Éducation du Québec va proposer une approche orientante qui doit se comprendre comme *« une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel »* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 18).

Selon Canzittu & Demeuse (2017, p.70), l'approche orientante peut se définir comme :« *une conception de l'éducation qui veut développer la connaissance de soi, la motivation scolaire et les liens entre vécus et projets professionnels chez les jeunes. Elle se traduit concrètement par le développement de projets professionnels qui intègrent des notions d'orientation au sein de contenus disciplinaires. Ceci peut se réaliser au sein de l'école en faisant ` se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles' (Pelletier, 2004, p. 81), mais également en intégrant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles. Ce type de démarche nécessite l'implication de tous les partenaires de l'environnement éducatif doivent être impliqués (Gingras, 2007).* »

À l'heure actuelle, l'approche orientante est un concept qui fait partie intégrante de l'éducation québécoise : le Gouvernement du Québec informe sur son site internet[6] qu'à partir de l'année scolaire 2017/2018, des apprentissages en orientation scolaire et professionnelle sont obligatoires pour tous les élèves du 3e cycle de l'enseignement primaire. Ces apprentissages veulent approfondir la connaissance de soi des élèves et élargir leur connaissance du monde scolaire et du monde professionnel. Cette obligation d'apprentissage en orientation sera d'actualité en 2018/2019 pour le premier cycle de l'enseignement secondaire et en 2019/2020 pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

B. *Zoom sur* : l'équité dans le système québécois

Au test PISA de 2015, le Québec obtient un score moyen en sciences de 537 (écart-type : 4,7) ce qui le place bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE qui est de 493 (écart-type de 0,4). Le Québec obtient d'ailleurs le 5^{e} meilleur score de tous les pays sondés (Singapour étant le premier pays avec un score de 556 (écart-type de 1,2). Aux tests précédents, le Québec s'était classé troisième en mathématiques et quatrième en lecture (O'Grady, Deussing, Scerbina, Fung & Muhe, 2016).

En ce qui concerne l'équité mesurée via l'écart entre les élèves ayant les rendements les plus élevés et ceux ayant les rendements les moins élevés, le Québec présente une différence entre le 90^{e} et le 10^{e} percentile de 226 points contre 247 pour la moyenne de l'OCDE et 240 pour la moyenne du Canada. Ce score est un des plus bas pour le Canada et bien en dessous de la moyenne OCDE (O'Grady *et al*., 2016), ce qui signifie une plus grande équité québécoise.

[6] http://www.education.gouv.qc.ca/ministere-de-leducation-et-de-lenseignement-superieur/

Un autre critère qui mesure l'équité au sein de la Province du Québec est celui de l'estimation des scores moyens globaux en sciences selon la langue du système scolaire : l'anglais et le français étant deux langues présentes sur ce territoire. Pour ce critère, on note un écart de résultat entre les systèmes francophone et anglophone marqué (score de 540 pour le système francophone et de 514 pour le système anglophone) (O'Grady *et al*., 2016). Des écarts « *de rendement en lecture et en mathématiques sont également observés entre les élèves qui fréquentent les systèmes scolaires de langue majoritaire et ceux qui fréquentent les systèmes scolaires de langue minoritaire* » *(O'Grady et al*., 2016, p. 41).

Le critère du sexe peut également être analysé : « *pour les sciences globalement, aucun écart au chapitre des scores moyens n'a été observé entre les garçons et les filles au Canada et dans les provinces […] [alors qu'] un faible écart entre les sexes a été observé dans les pays de l'OCDE : les garçons ont obtenu un rendement en sciences supérieur de quatre points en moyenne à celui des filles au PISA 2015 et une grande variabilité a été notée entre les pays participants : dans plus de 20 pays, les filles ont obtenu un rendement supérieur à celui des garçons en sciences, alors que les garçons ont obtenu un rendement supérieur à celui des filles dans un nombre comparable de pays* » (O'Grady *et al*., 2016, p. 30).

Cependant, on peut noter qu'au Canada, les rendements aux niveaux les plus élevés et aux niveaux les plus faibles sont du fait des garçons : on trouve donc plus de garçons que de filles avec des scores élevés ou avec des scores faibles. Pour le Québec, on relève uniquement davantage de scores élevés chez les garçons (par rapport aux filles), mais pas en ce qui concerne les scores plus faibles (O'Grady *et al*., 2016).

Il faut noter que les résultats PISA pour le Québec peuvent être biaisé à cause des pourcentages élevés de non-réponses. En effet, le taux de réponse des écoles québécoises est de 51,7% en 2015, ce qui est nettement inférieur à la norme exigée. Le taux de réponse minimum était fixé, pour le Canada, à 85% en ce qui concerne les écoles et à 80% pour les élèves répondant au sein de chaque école. Une analyse des résultats conclut que le nombre d'écoles anglophones et d'écoles privées ayant répondu au test n'est pas proportionnel à leur nombre relatif à l'entièreté de la province québécoise : « *Les résultats ont montré certains écarts selon la non-réponse dans le pourcentage d'écoles anglophones, le pourcentage d'écoles publiques et le pourcentage d'écoles dans chacune des catégories de taille d'école au Québec. Les résultats pour le score moyen des élèves pour les écoles en sciences ont montré des écarts significatifs entre les écoles non répondantes pour les estimations ajustées de la moyenne et de la médiane (l'écart absolu étant respectivement de 2,15 p. 100 et de 2,81 p. 10) et les paramètres de la population correspondants. Aucun écart significatif n'a été noté pour la lecture* » (O'Grady *et al*., 2016, p. 53).

Knighton & Bussière (2006), sur la base de leur analyse des résultats en littéracie du PISA 2000 des élèves canadiens, notent que « *87 % des jeunes Canadiens âgés de 15 ans en l'an 2000 avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires quatre ans après, à l'âge de 19 ans* » (p.8), 5 % fréquentaient toujours l'école et 7 % avaient quitté le système avant la fin de leurs études. En faisant le lien avec la maîtrise de la langue, les auteurs observent que « *les décrocheurs de l'école secondaire présentaient des résultats inférieurs de plus d'un niveau de compétence à ceux des diplômés* » (Knighton & Bussière, 2006, p. 8). De plus, ils constatent que « *le pourcentage de jeunes qui achèvent les études secondaires augmente à mesure que s'élève le niveau de compétence mesuré à l'âge de 15 ans. Si 87 % d'entre eux avaient terminé l'école secondaire à l'âge de 19 ans, les proportions étaient*

significativement inférieures dans le cas des élèves qui se situaient respectivement au niveau de compétence 1 ou plus bas (62 %) et au niveau 2 (77 %) » (Knighton & Bussière, 2006, p. 10).

Les auteurs relativisent néanmoins ces résultats : *« la relation entre l'aptitude à lire à l'âge de 15 ans et l'achèvement des études secondaires à l'âge de 19 ans n'est pas nécessairement déterministe. Plus de la moitié des élèves ne dépassant pas le niveau 2 de compétence en lecture ont bel et bien terminé l'école secondaire* » (Knighton & Bussière, 2006, p. 13).

Des données des auteurs, on remarque un résultat particulier à la province de Québec. Lorsque l'on examine la situation de la complétion des études secondaires selon le niveau de compétence en lecture au PISA, on note des différences marquées entre les niveaux les plus bas et les plus élevés des compétences en lecture des élèves. Le tableau 3 reprend ces données.

Tableau 3 : Situation de la complétion des études secondaires par les élèves québécois selon leur niveau de compétence en lecture au PISA 2000

Niveau en lecture	Diplômés du secondaire % (erreur-type)	Persévérants du secondaire % (erreur-type)	Décrocheurs du secondaire % (erreur-type)
Niveau 1 ou en dessous	30 (11,7)	27 (13,7)	43 (12,4)
Niveau 2	60 (10,0)	16 (5,7)	25 (9,1)
Niveau 3	85 (4,7)	6 (3,2)	9 (3,7)
Niveau 4	96 (2,6)	/	/
Niveau 5	100 (1,0)	/	/

Source : Knighton & Bussière, 2006, p. 22

On remarque que seulement 30 % des élèves présentant un niveau de lecture le plus bas sont diplômés de l'enseignement secondaire et qu'ils sont 43 % à avoir décroché. À titre de comparaison, au niveau du Canada, ces résultats sont de 62 % d'élèves de niveau 1 ou plus bas (le pourcentage le plus élevé est retrouvé en Colombie-Britannique où il est de 78 %) diplômés du secondaire et 22 % de décrocheurs (avec les données accessibles, le pourcentage le plus bas est de 14 % au Nouveau-Brunswick).

C. Conclusion

Le système d'orientation au Québec est en relation directe avec l'organisation de son système éducatif et notamment dans l'existence des commissions scolaires qui organisent et structurent les actions pédagogiques. De ce fait, l'intégration de l'orientation dans les pratiques de classe dépend de la commission dont fait partie l'équipe pédagogique. Néanmoins, les textes légaux relatifs au

système québécois (et en partie, au système canadien) font explicitement figurer l'orientation scolaire au centre des attentions et notamment l'approche orientante comme philosophie et structuration du travail des acteurs de l'école. Si cette approche orientante dépasse le cadre scolaire, en sollicitant tous les acteurs qui gravitent autour du jeune, elle s'ancre néanmoins dans les pratiques quotidiennes des enseignants et des conseillers en orientation. Cette prise en compte de l'éducation aux choix est également visible à travers le système de cheminement de l'élève au sein de son cursus scolaire : en effet, sans compter l'existence d'un tronc commun qui prépare les élèves tant disciplinairement que vocationnellement (*cf.* les obligations récentes du travail d'orientation) jusqu'à la fin de la deuxième année secondaire, le jeune peut choisir à plusieurs moments des voies tantôt d'enseignement général, tantôt d'enseignement technique. Il peut également accéder au marché du travail à divers moments de sa scolarité et l'existence de nombreuses passerelles témoigne d'une volonté du système à laisser une certaine liberté dans les cursus scolaires.

Malgré ce système de passerelles, on constate pour l'enseignement québécois des taux de diplomation plus bas que dans les autres provinces canadiennes. Il est difficile, sans analyse plus approfondie, de déterminer avec certitude pourquoi il en est ainsi (on pourrait supposer que les études sont particulièrement ardues ou que le marché du travail appelle fortement les élèves qui soit y restent, soit reviennent quelques années plus tard dans le système scolaire pour terminer leurs études). Si l'on fait fi des possibles biais de non-réponse, les résultats aux tests PISA pour le Québec se révèlent positifs, tant au niveau de la maîtrise des compétences langagières, mathématiques et scientifiques qu'en ce qui concerne l'équité de son système. Néanmoins, les dernières analyses décrites dans le point précédent nous amènent renseignent que même si l'équité du système fait partie des « meilleures » au niveau des pays testés par PISA, des écarts de diplomation importants existent entre les élèves les plus compétents et ceux présentant les résultats les plus faibles. Si cet écart peut s'expliquer par le fait d'une sortie du système vers le marché du travail, le taux élevé de décrochage parmi ces élèves plus faibles est plus alarmant, ceux-ci accédant donc au milieu professionnel sans qualification ou du moins sans attestation ou certification de qualification professionnelle.

II. Le système d'orientation en Finlande

A. Processus et dispositifs d'orientation

Le système scolaire obligatoire[7] finlandais comprend 9 années (*basic education* ; de 7 à 16 ans[8]) qui sont réparties en deux cycles : le premier dure 6 ans et les apprentissages sont assurés par des enseignants généralistes et le deuxième dure 3 ans où des enseignants spécialisés exercent dans des matières spécifiques. L'éducation de base peut inclure une année d'études supplémentaire (année 10). Celle-ci n'est pas obligatoire. Selon ses besoins particuliers (handicap, maladie) le contraignant à ne pas pouvoir atteindre les objectifs de l'éducation de base, le jeune peut suivre l'enseignement obligatoire prolongé[9].

Pendant l'enseignement obligatoire[10], le redoublement n'est pas interdit en Finlande, mais il est très rare : en Finlande bien que le redoublement soit possible lors de la scolarité obligatoire (lors d'une « *décision de l'établissement basée sur le développement général de l'enfant et sur ce qui serait le mieux pour son bien-être* » (Eurydice, 2011, p. 56), celui-ci concerne moins de 1,5 % des élèves. De plus, le redoublement peut aussi être envisagé lors de l'échec de l'élève dans une ou plusieurs matières, mais il n'est pas pratiqué d'office : *« un passage de classe aussi bien qu'un redoublement peut être décidé malgré le critère des notes* » (Eurydice, 2011, p. 26).

Après l'enseignement de base, c'est à dire à 16 ans, l'élève peut s'orienter soit vers l'enseignement secondaire supérieur général (*general upper secondary*), soit vers l'enseignement secondaire de qualification ou de formation professionnelle (*vocationnal qualification*) :

- L'enseignement général dure trois ans et oriente les élèves vers les études universitaires ou d'enseignement supérieur. À la fin des études générales du deuxième cycle du secondaire, les étudiants passent l'examen national de fin d'études secondaires *matriculation exam*. On peut noter que l'enseignement secondaire supérieur général est basé sur des cours sans classes d'âge spécifiques. Toute personne ayant un certificat du premier cycle de l'enseignement secondaire ou un programme de fin d'études correspondant peut postuler pour l'enseignement secondaire supérieur général. L'enseignement secondaire supérieur général peut être complété dans une école secondaire générale de jour, dans une école

[7] L'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire, mais les enfants peuvent fréquenter le jardin d'enfants à partir de l'âge d'un an. À 6 ans, une année d'éducation préscolaire non obligatoire est proposée aux élèves afin de faire la transition entre jardin d'enfants et enseignement de base. La majorité des enfants finlandais suivent cette année (d'après les données pour l'année 2015 d'Eurostat (2017), 97 % des enfants suivent cette année).

[8] L'enseignement obligatoire commence l'année civile lors de laquelle l'enfant atteint l'âge de sept ans et se termine lorsque l'enfant a suivi l'entièreté du programme d'études de base ou lorsque dix années se sont écoulées depuis le début de la scolarité obligatoire.

[9] L'enseignement obligatoire prolongé commence l'année civile où l'enfant atteint l'âge de six ans et dure 11 ans.

[10] On peut noter que concernant le choix de l'école, ce sont les municipalités qui assignent une place à chaque élève selon le critère de proximité du domicile.

secondaire supérieure pour adultes, dans certaines écoles secondaires populaires ou sous la forme d'enseignement à distance.

- L'enseignement de formation professionnelle est destiné aux jeunes sans diplôme du deuxième cycle du secondaire et aux adultes en reprise d'études. Cet enseignement est surtout organisé dans des institutions particulières d'apprentissage et donne l'accès aux études supérieures.

Il faut également mentionner que les élèves ont l'opportunité de réaliser une 10e année facultative avant de s'orienter. C'est souvent une occasion pour consolider ou renforcer leur dossier scolaire afin de faciliter leur entrée dans la voie générale qui conduit avec plus d'assurance aux études supérieures. Un élève peut aussi très bien prendre un congé d'études, voire cesser ses études. Il a alors 17 ans et il n'est pas tenu de l'obligation de fréquentation scolaire (Pelletier, 2007, p. 25).

Au niveau de l'enseignement professionnel, il existe trois types de qualifications, classés selon leur degré d'approfondissement (de spécialisation) de la qualification :

1. La qualification professionnelle du deuxième cycle du secondaire.
2. La qualification professionnelle complémentaire.
3. La qualification professionnelle spécialisée.

Ces trois types de qualification professionnelle permettent aux étudiants qui le souhaitent de continuer leurs études dans les écoles supérieures professionnelles (qui est la continuation de la formation professionnelle) et les universités. Il existe également un enseignement professionnel spécialisé à destination des élèves à besoins spécifiques.

Il est intéressant de remarquer que plusieurs formations d'orientation sont possibles pour l'apprenant avant de commencer les études de qualification professionnelle : « *l'étudiant peut au besoin demander à intégrer des formations d'orientation, de préparation et d'initiation à la formation professionnelle. Ces formations sont basées sur la loi relative à la formation professionnelle et sur les fondements du programme consolidés par la* Finland National Board of Education » (*Finland National Board of Education*, n.d.-b, p. 10).

Elles sont de quatre types :

1. La formation d'orientation et de préparation à la qualification professionnelle de base – pour débuter dans la profession.
2. La formation d'orientation et de préparation à la qualification professionnelle pour les personnes handicapées.
3. La formation de préparation à la qualification professionnelle pour les immigrés.
4. La formation des sciences ménagères.

Pour la formation de qualification professionnelle de base, l'apprenant réalise un apprentissage en entreprises. D'après le *Finland National Board of Education*, « *environ 70–80 pour cent de l'apprentissage se déroule en entreprise.* […] *La formation professionnelle est complétée par des études théoriques.* […] *Environ 17 % des formations professionnelles sont des contrats d'apprentissage.* » (*Finland National Board of Education*, n.d.-b, p. 13).

Ainsi à l'entrée dans l'enseignement secondaire supérieur et après avoir déposé un dossier de candidature, les élèves sont orientés, sur la base de leurs résultats antérieurs, vers la formation

générale ou vers un enseignement ou une formation professionnelle (Pelletier, 2007) ; des voies de passerelles existent entre ces deux formations. Concernant ces choix d'orientation des élèves, on constate que plus de 90 % des étudiants poursuivent leurs études immédiatement après l'éducation de base, parmi ceux-ci, en 2007, 51 % ont choisi les études secondaires générales et 41 % les études secondaires professionnelles (Eurydice, 2009). Les élèves qui ne poursuivent pas leurs études directement peuvent réaliser une 10e année facultative ou prendre une année sabbatique (Pelletier, 2007).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, celui-ci est dispensé dans les universités et les écoles supérieures professionnelles (ces dernières sont également nommées universités de sciences appliquées). Les établissements d'enseignement supérieur mettent tous en place un numerus clausus via divers critères de sélections des étudiants (par exemple : résultats des étudiants à l'examen final de secondaire supérieur ou ceux obtenus lors d'examens d'admission). Dans les écoles supérieures professionnelles, « *la sélection des étudiants se fait principalement sur la base d'examens d'admission, des résultats scolaires et de l'expérience professionnelle. Peuvent aussi être admis des candidats dont les compétences et connaissances sont par ailleurs considérées suffisantes pour entamer les études supérieures* » (*Finland National Board of Education*, n.d.-a, p. 27).

D'après Eurydice (2009), on peut noter qu'en formation générale 72 % des élèves terminent leurs études au bout de 3 ans et qu'ils sont 88 % à avoir terminé au bout de 5 ans. En formation professionnelle, ils sont 62 % à terminer au bout de 3 ans et 76 % au bout de 5 ans. Ces taux d'achèvement diffèrent assez fortement d'une région à l'autre : ces taux varient au maximum de 20 %, au bout de trois ans pour l'achèvement de la formation générale (cependant, cette variation tend à baisser au bout de 5 ans).

Dans le système finlandais, les pratiques d'orientation scolaire se sont développées parallèlement aux changements opérés dans les années 1980 et 1990 au niveau du système scolaire, tels que par exemple l'augmentation des choix possibles dans le cursus scolaire des élèves et son accompagnement individuel, l'apprentissage en milieu professionnel, la mise sur pied d'un module de qualification vocationnelle pour les élèves qui se destinent à l'enseignement professionnel ou encore la possibilité pour les apprenants ayant suivi cet enseignement d'accéder à l'enseignement supérieur (Kasurinen & Numminen, 2003).

Aujourd'hui, les élèves sont guidés, au sein du système scolaire, dans leurs développements personnel et professionnel.

« *En Finlande, les services d'information, d'orientation et de conseil en matière de carrière sont assurés principalement par deux systèmes de service public : l'orientation des élèves dans le système scolaire public et les services gérés par l'administration (publique) du travail. Les écoles ont la responsabilité principale de l'orientation des étudiants qui est complétée par les services d'orientation proposés par les offices du travail. Le Ministère de l'Éducation est responsable de l'organisation des services d'orientation dans les écoles secondaires (de base et supérieures) dans l'enseignement supérieur. […] Le Conseil national de l'éducation est responsable des directives nationales sur les programmes scolaires pour les différentes matières scolaires, y compris ce qui concerne les instructions relatives à l'orientation au sein de l'enseignement de base et secondaire supérieur. Dans l'enseignement supérieur, les écoles polytechniques et les universités sont elles-mêmes responsables de leurs services d'orientation* » (Traduction libre de Kasurinen & Numminen, 2003, p. 3312).

L'aide à l'orientation semble donc être au cœur du système éducatif finlandais, en témoigne également cet extrait issu d'une publication récente de l'Agence nationale finlandaise pour l'éducation :

« *La pensée actuelle en Finlande est que le potentiel de chaque élève devrait être maximisé. Par conséquent, l'orientation scolaire est considérée comme essentielle. L'orientation et le conseil en orientation ont pour but de soutenir, d'aider et de guider les élèves et les étudiants afin qu'ils puissent tous réussir dans leurs études et être en mesure de prendre des décisions correctes et appropriées concernant leur éducation et leur carrière. L'orientation et le conseil en orientation sont considérés comme le travail de tout le personnel de l'éducation. Ainsi, les enseignants sont tenus de considérer les enfants et les jeunes comme des individus à part entière et de les aider à choisir selon leurs propres capacités. Les apprenants devraient également connaître le succès et la joie d'apprendre. Aujourd'hui, tous les élèves et étudiants ont droit à un soutien éducatif. Ce soutien peut concerner une remédiation scolaire ou une aide aux besoins spécifiques de l'élève.* » (Traduction libre de[11] *Finnish National Agency for Éducation*, 2017, p. 7)

Il existe dans le système finlandais des conseillers d'orientation (dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire supérieur) qui peuvent apporter leur soutien aux élèves, tant dans leurs choix d'études qu'au niveau de leurs difficultés d'apprentissage.

Pour les étudiants visant une formation professionnelle, il existe un module de formation intitulé *Preparatory instruction and guidance*. Celui-ci veut développer chez les étudiants des compétences en matière d'étude en les préparant au choix d'une qualification professionnelle. Cette formation se déroule entre l'éducation de base et l'enseignement secondaire supérieur. Un certificat de réussite est délivré à la fin de cette formation. D'après le *Finland National Board of Education*, « *le but de cette instruction est d'améliorer la capacité de l'élève à obtenir une place en formation professionnelle et de se familiariser avec un large éventail de domaines professionnels et de professions […]. Il/elle peut améliorer sa capacité à étudier et à construire des connaissances, base nécessaire dans les études. La formation aide les étudiants dans leurs choix et plans de carrière, et les guide dans leur développement en tant que membres actifs de la société.* » (traduction libre de *Finland National Board of Éducation,* n.d.-c, p. 412)

[11] « The current thinking in Finland is that the potential of each pupil should be maximised. Therefore, educational guidance is seen as essential. Guidance and counselling aims to support, help and guide pupils and students so that they can all perform as well as possible in their studies and be able to make correct and appropriate decisions concerning their education and careers. Guidance and counselling is seen as the work of all education personnel. Thus, teachers are required to treat children and young people as individuals and help them to proceed according to their own capabilities. Learners should also experience success and joy of learning. Today all pupils and students have the right to educational support. This support can be remedial instruction or support for the pupil's special need. »

[12] « The aim of this instruction is to improve the student's capacity to obtain a place in vocational upper secondary education and training and to get acquainted with a wide range of various fields of education, vocations and jobs. He/she may improve his/her capacities for studying and build the knowledge base needed in the studies. The instruction helps the students with their career choices and plans, and guides them to develop into active members of society. »

B. *Zoom sur* : l'équité dans le système finlandais

Comme nous venons de le constater, les systèmes québécois et finlandais incluent très tôt dans la scolarité des jeunes le travail de l'orientation et les enseignants sont invités à intégrer cette orientation comme une part de leur identité professionnelle.

Le système finlandais est souvent décrit sur la base des résultats aux tests internationaux et particulièrement aux tests PISA. Il est assez rare dans la littérature de trouver une critique construite de l'après tronc commun.

De façon générale, les auteurs mentionnent les côtés positifs de cet enseignement, notamment au niveau de l'équité entre élèves qui transparait des données ainsi que la différentiation faible entre les établissements. La littérature mentionne souvent que cet état de fait provient de l'historique même du pays, de sa structure et de ses caractéristiques. C'est, par exemple, ce que Margelidon (2004, p. 175) résume dans son article.

La Finlande est animée par un souci d'équité qui s'inscrit dans une longue tradition propre aux pays nordiques. Il s'agit de « donner aux élèves des chances égales d'enseignement et [d'] aplanir les obstacles à l'apprentissage, en particulier en ce qui concerne les élèves en difficulté ». Ces principes sont essentiels dans la politique éducative de la Finlande depuis le début du XX^{e} siècle. Cette tradition s'articule autour de deux axes : faible différenciation entre les écoles (la plus faible parmi les pays de l'OCDE) et similitude des cursus et des programmes dans toutes les écoles et lycées du pays. L'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) révèle que cette uniformité est en fait un des facteurs clés propices à un taux élevé de réussite. En Finlande, même l'école dont les résultats sont les moins bons parvient à un taux de compétence en lecture plus élevé que celui des autres écoles des pays de l'OCDE. Des chercheurs finlandais avancent comme cause principale de ce succès « la variation moyenne entre les résultats des élèves parmi les plus faibles des pays de l'OCDE, un écart entre les résultats les plus faibles et les meilleurs relativement faible ». Il faut noter que les relativement bonnes compétences des élèves en difficulté expliquent le taux moyen aussi élevé des compétences en lecture. L'institution développe les recherches, en particulier au niveau de l'enseignement fondamental, sur les stratégies facilitatrices d'éveil à la lecture qui atténuent les inégalités dues au contexte socio-économique. Il semble que la flexibilité des cursus scolaires et le choix des matières enseignées laissé aux élèves soient des éléments essentiels pour la réussite.

La littérature est fournie en ce qui concerne les données relatives à l'enseignement fondamental finlandais, données qui plaident en faveur de la qualité dudit système. On peut donc se poser la question de ce que deviennent les élèves après ce tronc commun. Quel accès ont-ils à la suite de leur cursus obligatoire ?

Prunnila (2009) répond en partie à cette question en mentionnant que c'est environ 97 % des élèves qui à la fin de leur cursus obligatoire continuent leurs études, soit via l'école secondaire supérieure ou soit dans une école professionnelle ou qui font une année d'étude complémentaire (éducation additionnelle). Prunnila ajoute qu'en 1997, déjà 88 % des élèves entre 15 et 19 ans continuaient leurs études (à temps plein ou mi-temps) et que depuis les années 2000, le nombre d'élèves en décrochage scolaire tend à diminuer. L'auteur ajoute qu'en 2006, *« parmi les jeunes adultes de 18 à*

24 ans, 8,3 % ne sont pas titulaires d'un diplôme après la scolarité ou ne continuent pas leurs études, ce qui est au-dessous de la moyenne de l'Union européenne » (s.p.).

Ces chiffres tendent à montrer qu'une part importante de la population scolaire continue les études, même lorsque l'enseignement n'est pas obligatoire.

Même si les données semblent être positives en ce qui concerne les taux de scolarisation, certains auteurs estiment qu'il existe des difficultés ou failles dans le système finlandais. Ainsi, en 2007 (p.24-29), Pelletier a comparé le système finlandais et le système québécois. Cette comparaison peut nous éclairer quant aux structures mises en place en Finlande. Pelletier met en avant la sélection des élèves finlandais à l'entrée dans le secondaire et à leur orientation vers une formation générale ou professionnelle : d'après l'auteur, en 2006, 55 % des élèves s'orientent à la fin de l'enseignement fondamental vers la voie générale, 35 % vers la voie professionnelle, 3 % continuent une 10^{e} année facultative et 7 % prennent une année sabbatique. L'auteur mentionne également que le redoublement est majoritairement évité en Finlande grâce à l'organisation même des années d'études : la promotion des élèves dans l'enseignement secondaire se réalise en unité de 38 heures et, pour obtenir un certificat de fin d'études, ils doivent réaliser 75 unités. Ceci leur permet en outre de se spécialiser dans certains domaines (choix d'unités) tout en ayant une formation générale de base. Pelletier ajoute que l'année scolaire est divisée soit en 5, soit en 6 périodes composées de six semaines de travail et d'une semaine d'examens. Ce mode de fonctionnement permet donc à des élèves d'âges différents de suivre des mêmes unités. Les deux points précédents font que la promotion des élèves se fait par matière ou par unité et que dès lors le redoublement d'une année complète n'est plus nécessaire. Néanmoins, Pelletier ajoute que si, théoriquement, la formation est d'une durée de 3 ans, elle peut être allongée ou réduite selon le nombre d'unités complétées. Pelletier compare ce mode de fonctionnement à celui des cégeps québécois.

Pour Pelletier (2007), si la Finlande présente un enseignement fondamental de qualité, il constate que de nombreux problèmes se posent en ce qui concerne l'enseignement postsecondaire avec notamment des difficultés de régulation de flux d'étudiants et de qualification de ceux-ci. L'auteur pointe particulièrement les obstacles qui se dressent devant les étudiants en termes d'accès aux études postsecondaires : « *les capacités d'accueil de ces institutions ne répondent qu'aux deux tiers des diplômés de l'enseignement secondaire ou professionnel. En conséquence, il faut attendre parfois de 2 à 3 ans afin de pouvoir entrer dans une université ou dans une école polytechnique* » (p.49).

Les données proposées par le *Statistics Finland*[13] (2012/2013) vont également dans ce sens, même si la situation actuelle semble s'être améliorée en ce qui concerne l'accès aux études postsecondaires par rapport aux analyses de Pelletier en 2007 :

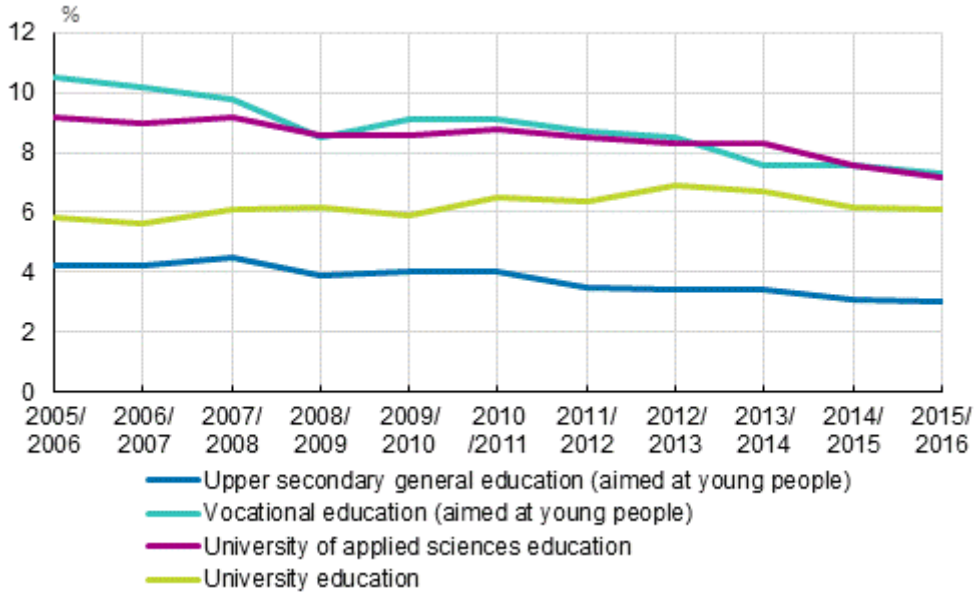
- au total, 5,6 %des élèves qui suivent un enseignement menant à une qualification ou un diplôme interrompent leurs études et ne les reprennent plus ;
- dans l'enseignement secondaire supérieur général, le pourcentage d'abandon était de 3,4 % ; dans l'enseignement professionnel destiné aux jeunes, il était de 8,5 % ; dans l'enseignement polytechnique, de 8,3 % ; et dans l'enseignement universitaire de 6,9 % ;

[13] http://www.stat.fi/til/kou_en.html

- selon les statistiques, plus de la moitié de la population âgée de 25 à 64 ans en Finlande participe à des études ou des formations au cours de l'année. Une proportion plus grande encore de personnes participe à de l'apprentissage informel.

La figure suivante propose l'évolution des chiffres liés à l'abandon des études suivant leur niveau ou type.

Figure 2 : Évolution des chiffres liés à l'abandon des études suivant leur niveau ou type en Finlande entre 2005 et 2016, en pourcentage (Official Statistics of Finland (OSF), 2018)

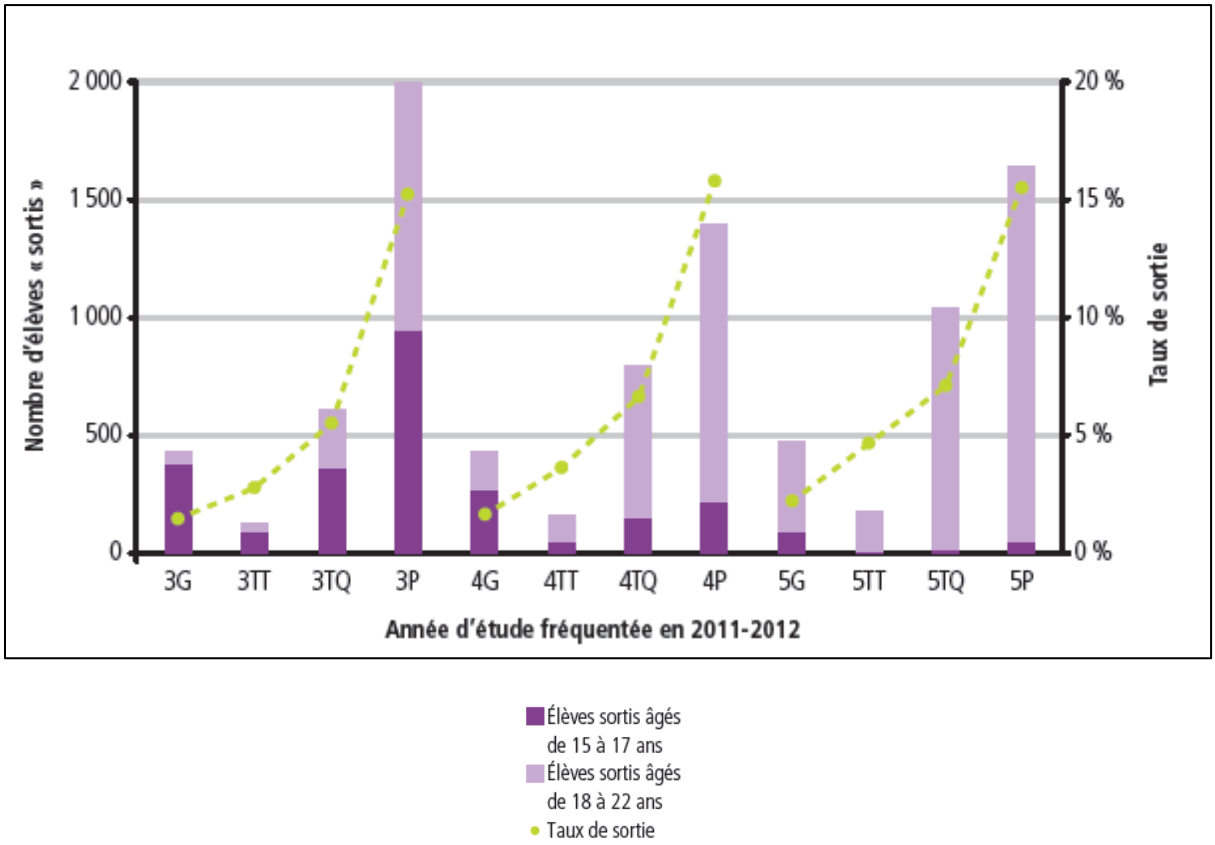


Source: Official Statistics of Finland (OSF), 2018. Discontinuation of education [e-publication]. Helsinki: Statistics Finland En ligne : http://www.stat.fi/til/kkesk/2016/kkesk_2016_2018-03-14_tie_001_en.html

On remarque des taux relativement stables selon les années scolaires. Les taux sont les plus bas pour l'enseignement secondaire supérieur général et les plus hauts pour l'enseignement professionnel.

À titre de comparaison, « *en Fédération Wallonie-Bruxelles, parmi les élèves de 15 à 22 ans fréquentant l'enseignement secondaire ordinaire en 2011-2012 (de la 3e à la 5e année), 5,7 % ne sont plus inscrits dans l'enseignement obligatoire en 2012-2013* » (Etnic, 2014, p. 48).

Figure 3 : Nombres d'élèves sortis et taux de sortie selon les années d'études en 2011-2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles



Source : Etnic, 2014, p.49 [Les indicateurs de l'enseignement, n°9, édition 2014]

Du schéma des indicateurs (p.49), on relève que les taux de sortie sont plus hauts dans les enseignements professionnels (environ 20 % par exemple pour les 3P de plus de 18 ans et 10 % entre 15 et 17 ans).

On lit également qu'en 2012 :

- 2,3 % des élèves âgés entre 15 et 17 ans sortent du système scolaire et qu'ils sont 14 % à faire de même entre 18 et 22 ans.
- 1,9 % des élèves de section de transition sortent du système scolaire et qu'ils sont 10,5 % à faire de même dans l'enseignement de qualification.

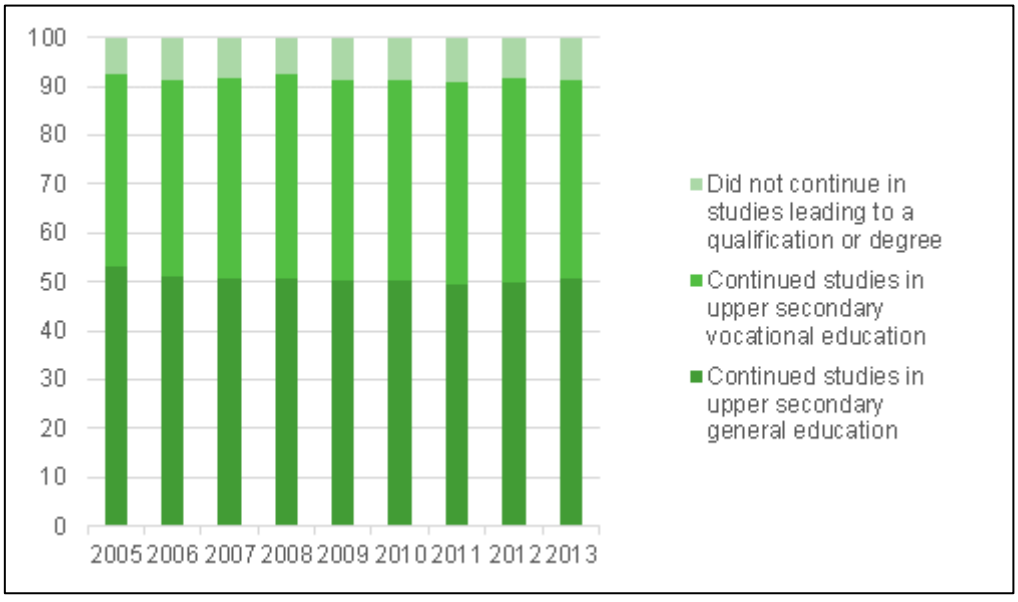
Si l'on se réfère à des statistiques générales, on note que tout type d'enseignement confondu, il y a 6,4 % des garçons qui quittent complètement l'école en Finlande contre 6,5 % en FWB ; ces taux sont pour les filles de 4,9 % en Finlande et de 4,8 % en FWB. On remarque donc que ces taux sont très similaires.

Plusieurs données intéressantes permettent de déterminer la structure des flux d'élèves en Finlande :

- À la fin de 2014, environ 70 % de la population âgée de 15 ans ou plus avaient obtenu un diplôme supérieur à l'enseignement fondamental finlandais (*post-comprehensive school*).

- En 2014, il y avait environ 17 % des personnes âgées de 20 à 29 ans avec seulement le niveau de base de l'éducation (sans études post tronc commun).
- Près de 12 % des personnes ayant commencé des études universitaires de niveau inférieur et environ 8 % ayant commencé des études universitaires polytechniques en 2013 avaient déjà obtenu un diplôme tertiaire. Au total, 47 % des nouveaux étudiants d'études polytechniques et 80 % des étudiants de diplôme universitaire inférieur avaient terminé l'examen du baccalauréat.
- En 2013, 24 % des étudiants ont commencé des études polytechniques avec à la base une qualification professionnelle, 15 % avec l'obtention de l'examen de fin d'études et une qualification professionnelle (diplôme secondaire professionnel, diplôme d'études postsecondaires, diplôme de niveau tertiaire), 6 % avec un diplôme polytechnique déjà complété et 3 % avec un diplôme universitaire.
- En 2013, 8 % des nouveaux étudiants ont commencé des études de diplôme universitaire avec à la base une qualification professionnelle, plus de 5 % avec un diplôme polytechnique et 6 % avec un diplôme universitaire.
- De ces statistiques, on note également (Figure 4) que moins de 10 % des élèves qui ont terminé leur tronc commun ne continuent pas des études qui mènent à une qualification particulière. Ils sont environ 40 % à continuer dans une école professionnelle et environ 50 % dans une école secondaire supérieure.

Figure 4 : Types de parcours des élèves finlandais après le tronc commun (entre 2005 et 2013)



Source : Official Statistics of Finland (OSF), 2013. Entrance to education [e-publication]. Helsinki: Statistics Finland En ligne: http://www.stat.fi/til/khak/2013/khak_2013_2015-02-12_tie_001_en.html

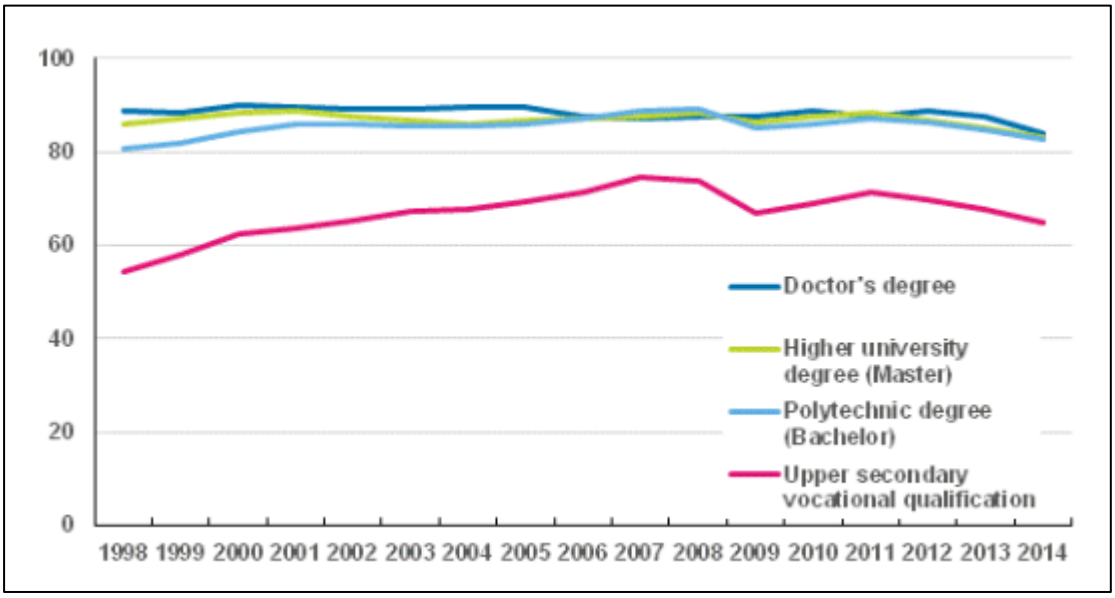
- En ce qui concerne l'enseignement post tronc commun, environ 80 % des élèves de l'enseignement secondaire supérieur terminent leurs études en 3 ans et demi ; 65 % des élèves de l'enseignement de professionnel terminent dans le même laps de temps. Environ 44 % terminent les études polytechniques en 4 ans et demi et 51 % des études universitaires en 5 ans et demi (Tableau 4).

Tableau 4 : Parcours post tronc commun des élèves finlandais et types de diplôme obtenu (pourcentage et temps nécessaire)

Sector of education	*Duration of studies (years)*	*Pass rate 2013 (%)*
Upper secondary general education aimed at young people	3,5	79,6
Vocational education aimed at young people	3,5	65,1
Polytechnic education (youth education)	4,5	44,3
University education (lower and higher university degrees)	5,5	51,0

- En 2014, environ 7,5 % des élèves des écoles fondamentales ont reçu un encadrement spécial et 7,3 % un support intensif.
- Un an après l'obtention d'un diplôme, 66 % des personnes ayant achevé une qualification travaillaient. Au total, 51 % travaillaient à temps plein. Le schéma suivant nous renseigne sur les pourcentages de personnes ayant un travail, un an après la fin de leurs études, selon l'enseignement suivi.

Figure 5 : Pourcentage d'individus ayant un travail, un an après la fin de leurs études, selon l'enseignement suivi.



Source : Official Statistics of Finland (OSF), 2016. Transition from school to further education and work [e-publication]. Helsinki: Statistics Finland. En ligne: http://www.stat.fi/til/sijk/2014/sijk_2014_2016-01-26_tie_001_en.html

Le système finlandais est souvent mis en avant dans les tests internationaux et bon nombre d'auteurs ont déjà écrit sur les mérites de ce système. A contrario, on trouve peu de références quant à l'enseignement post tronc commun et à une analyse de celui-ci.

En 2007, Pelletier mettait en avant les difficultés pour les étudiants de continuer des études postsecondaires, du fait des structures des établissements d'enseignement. Cependant, au regard des données statistiques, il est difficile de déterminer si le système finlandais est équitable au niveau post tronc commun. En effet, de façon générale, les statistiques liées au choix de cursus, de continuation d'études ou de qualification ne laissent pas supposer d'un système peu équitable. On pourrait néanmoins investiguer plus profondément sur les relations entre, par exemple, les niveaux socio-économiques des élèves et leur cursus scolaire.

Cependant, à partir des données statistiques présentées, on ne peut statuer *a priori* sur un dysfonctionnement particulier du système post tronc commun finlandais.

Conclusion

L'aide à l'orientation est considérée comme une philosophie de travail et d'action ancrée dans les curricula finlandais. D'après Eurydice (2015a), le soutien apporté aux élèves touche à la fois l'aide à l'apprentissage, l'assiduité scolaire, le bien-être à l'école et l'accompagnement en orientation. Basée sur la philosophie de l'inclusion[14], l'école veut permettre à chaque élève d'être pris en charge individuellement par un soutien particulier apporté à ceux ayant des difficultés dans leurs études, qui risquent de sortir du cadre scolaire ou qui pourraient se voir exclus de la formation ou de la vie professionnelle une fois leur scolarité terminée (Eurydice, 2015b) : les conseils en orientation visent donc à la fois les choix vocationnels des élèves, mais aussi leurs difficultés d'apprentissage. L'aide à l'orientation se traduit tout au long de l'éducation de base des élèves via la collaboration des tous les acteurs impliqués durant la scolarité du jeune, avec une assistance particulière lors des moments de transition des élèves (choix de cours, changement d'école…). Les principes d'action de l'aide à l'orientation sont inscrits dans le programme d'étude local, les enseignants ayant comme objectif de guider les élèves tant dans le développement de compétences disciplinaires que de compétences vocationnelles. Pour ce faire, l'enseignant doit porter une attention particulière au développement de la confiance en soi de l'élève par le biais de retours positifs sur ses réalisations et agir rapidement si un problème lié à l'orientation est détecté.

Durant l'enseignement secondaire supérieur, l'aide à l'orientation se poursuit et vise également à accompagner les élèves dans le développement de leurs capacités à poser des choix pour leur future carrière. L'aide à l'orientation, qui s'opère via le conseiller en orientation, mais aussi par le biais de tous les enseignants, doit promouvoir l'égalité et le bien-être des élèves et prévenir l'exclusion scolaire (Eurydice, 2015b). Ces pratiques d'orientation se retrouvent aussi bien en formation générale qu'en formation professionnelle.

[14] On peut définir l'inclusion scolaire comme « le placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Dionne & Rousseau, 2006, p. 67). L'inclusion, au sens large du terme, recouvre aussi bien l'organisation pédagogique que l'idéologie qui la sous-tend : elle est à la fois une politique scolaire et sociétale, un développement, une mise en place particulière et un but spécifique. Tremblay (2012) spécifie qu'en Finlande le taux d'élèves à besoins spécifiques peut toucher près d'un cinquième de la population scolaire.

III. Le système d'orientation suisse

A. Processus et dispositifs d'orientation

La Confédération suisse comprend 26 cantons (ou états fédérés) et c'est la *Constitution fédérale de la Confédération Suisse* (1999) qui régit l'instruction en Suisse : « *la Confédération et les cantons veillent ensemble à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation. Ils coordonnent leurs efforts et assurent leur coopération par des organes communs […] [et] ils s'emploient à ce que les filières de formation générale et les voies de formation professionnelle trouvent une reconnaissance sociale équivalente* » (art. 61a).

L'article 62 de la Constitution stipule en outre que « *l'instruction publique est du ressort des cantons. Les cantons pourvoient à un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants. Cet enseignement est obligatoire et placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques. […] Les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20e anniversaire.* »

Ainsi, même s'il existe des similarités entre les cantons, chacun de ceux-ci organise son propre système éducatif pour toute l'école obligatoire (Kamanzi, Guegnard, Imdorf, Koomen, & Murdoch, 2014). L'enseignement post-obligatoire (la formation générale, la formation professionnelle, les hautes écoles) est sous la responsabilité de la Confédération et des cantons, chacun ayant ses propres compétences.

La coordination de l'éducation est également traitée au niveau national par la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (CDIP-CH) où se rencontrent les 26 ministres cantonaux de l'éducation pour coordonner les actions d'éducation (Freres, 2012).

En Suisse, l'école obligatoire est composée du degré primaire qui inclus 2 ans d'école enfantine[15] et 6 ans d'enseignement primaire et du degré secondaire I qui dure trois ans[16] (c'est le cycle d'orientation) (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2007, art. 6). Les enfants commencent leur scolarité à 4 ans ou 5 ans (suivant leur date de naissance) et la terminent donc vers 14 ou 15 ans.

L'enseignement primaire est divisé en deux cycles : le cycle élémentaire[17] qui commence avec la première année enfantine[18] et se termine avec la 4e année primaire (de 4 à 8 ans) et le cycle moyen qui commence avec la 5e primaire et se termine avec la 8e année primaire (de 8 à 12 ans)[19]. « *L'enseignement au degré primaire est dispensé la plupart du temps par des enseignants généralistes dans des classes sans distinction du niveau des élèves* » (Office fédéral de la statistique, n.d.-a, p. 2). L'enseignement secondaire I ou cycle d'orientation comprend les degrés 9, 10 et 11 (de 12 à 15 ans) et selon les cantons, plusieurs modèles sont mis en place, tels que le modèle avec

[15] Dans certains cantons alémaniques, l'école enfantine n'est pas obligatoire ou son obligation en dure qu'un an.

[16] On peut noter par exemple que dans le canton du Tessin, il dure quatre ans.

[17] Certains cantons proposent un cycle élémentaire de trois ou quatre ans où les classes sont multiâges.

[18] Dans le canton du Tessin, une année facultative est proposée dès l'âge de 3 ans.

[19] Environ 4 % des élèves du primaire fréquentent l'enseignement privé. Ils sont environ 6 % pour l'enseignement secondaire I (Office fédéral de la statistique, mars 2017).

filières, le modèle coopératif ou le modèle intégré. « *Au degré secondaire I, ce sont des enseignants spécialisés dans une branche qui enseignent dans des classes différenciées par le niveau des élèves. Tous les cantons dispensent un enseignement différencié selon le niveau des élèves* » (Office fédéral de la statistique, n.d.-a, p. 2). De plus, au sein de certains cantons, la commune peut choisir entre ces différents modèles. Puisque ce modèle varie d'un canton à l'autre, les règles de passage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire fluctuent également. Néanmoins, généralement, ce sont les résultats en fin de degré primaire, les recommandations faites par les enseignants et dans certains cas le passage d'un examen qui conditionnent l'orientation de l'élève vers le niveau d'aptitude au degré secondaire I.

Au sein du secondaire I, outre les cours disciplinaires et transversaux, il existe un cours de préparation aux choix scolaires, professionnels, de carrière. On peut noter aussi qu'au sein du secondaire I, les élèves sont répartis dans des cours à niveaux pour une partie ou pour l'ensemble des matières, suivant l'organisation décidée dans le canton[20].

Dans l'enseignement secondaire II, les élèves ont le choix entre deux types de formations :

- Une formation qui combine école et pratique (apprentissage dual), ce qui débouche sur l'obtention d'un certificat de capacité professionnelle (ou par une maturité professionnelle). La formation professionnelle vise l'acquisition de compétences pour l'exercice d'une profession. Les formations peuvent être données dans des entreprises formatrices, dans des écoles professionnelles ou dans un centre de cours interentreprises[21]. Trois voies sont possibles : la formation professionnelle initiale avec attestation fédérale de formation professionnelle AFP, la formation professionnelle initiale avec certificat fédéral de capacité CFC et la maturité professionnelle.
- Une formation scolaire (école de culture générale ou lycée/gymnase) qui prépare aux études dans une haute école. Cette formation concerne les élèves qui désirent continuer une formation générale et accéder à des formations tertiaires[22]. Alors que les écoles de maturité gymnasiale préparent davantage aux études universitaires, les écoles de culture générale préparent aux formations du degré tertiaire non universitaire.

[20] 28 % des élèves de dernière année suivent un programme aux exigences élémentaires […]. 64 % des élèves reçoivent un enseignement aux exigences étendues et 8 % suivent un programme d'enseignement sans distinction de niveau » (Office fédéral de la statistique, mars 2017, p.2-3).

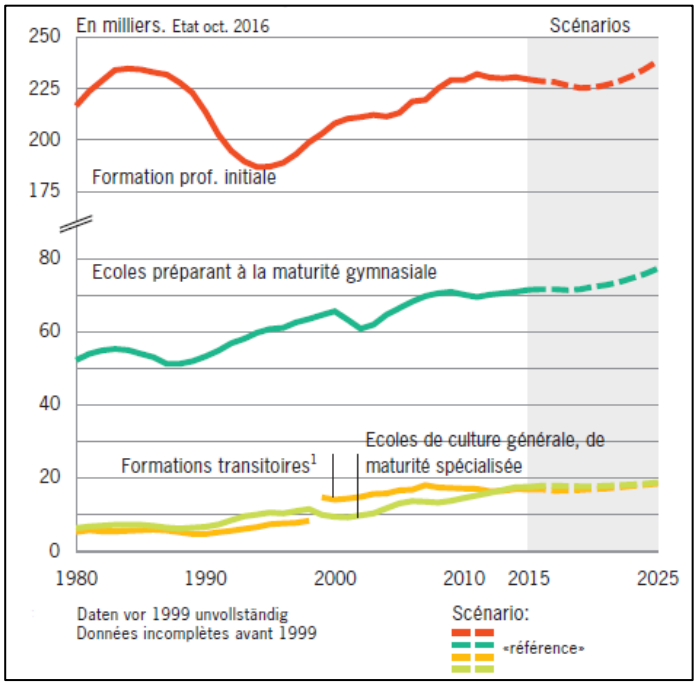
[21] Elle peut aussi donner dans des écoles de métiers et de commerce dans certains cantons.

[22] Lors du ces études académiques, les étudiants doivent choisir la spécialisation de leur lycée (par exemple mathématiques et sciences ou langues modernes ou encore lycée de sport…).

B. *Zoom sur* : accès aux études et équité dans le système suisse

La Figure 6 reprend le nombre d'élèves fréquentant ces différentes formations des années 80 jusqu'aux prévisions pour l'année 2025.

Figure 6 : Nombre d'élèves (en milliers) fréquentant les différentes formations dans l'enseignement secondaire II en Suisse durant les années 80 jusqu'aux prévisions pour l'année 2025



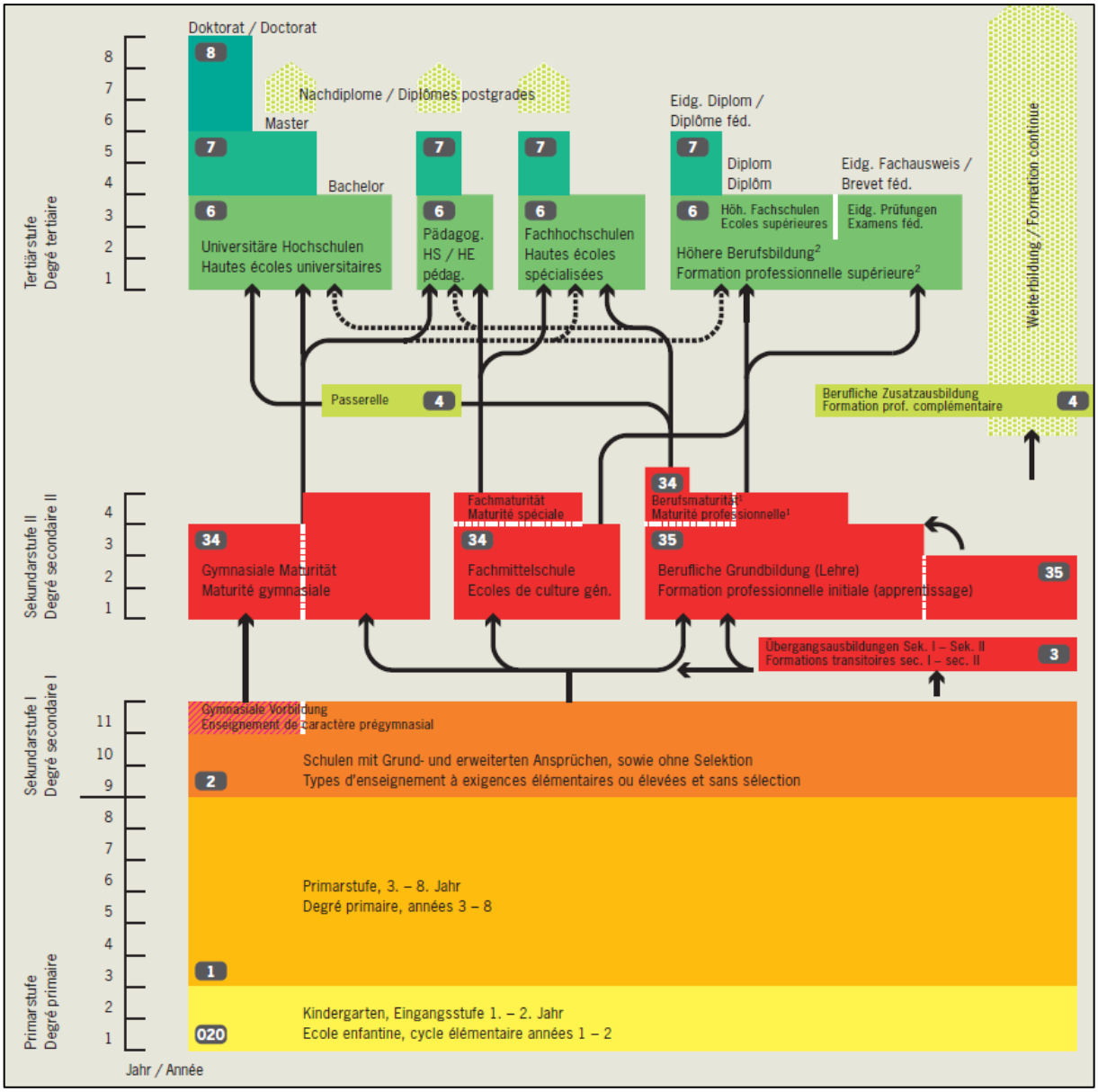
Source : Office fédéral de la statistique, n.d.-a, p. 3

On constate qu'une large majorité des élèves fréquentent les formations professionnelles : en 2015, plus de 225 000 contre un peu plus de 70 000 pour les écoles préparant à la maturité gymnasiale et moins de 20 000 pour les écoles de culture générale. En arrondissant ces résultats, on constate qu'environ 70% des élèves, en 2015, fréquentent ces formations professionnelles. On peut ajouter à ces données que « *la maturité professionnelle est de plus en plus visée par les jeunes en formation professionnelle. Ces derniers sont 14,7 % (13 988) en 2015 à obtenir ce diplôme* » (Office fédéral de la statistique, n.d.-a, p. 4).. En considérant les maturités gymnasiales et les maturités spécialisées, *« plus d'un tiers des jeunes remplit les conditions pour entrer dans une haute école* » (Office fédéral de la statistique, n.d.-a, p. 4). En outre, il y a plus de 90 % de diplômés du degré secondaire II.

Le degré tertiaire regroupe les hautes écoles (universitaires, spécialisées et pédagogiques) et la formation professionnelle supérieure.

La figure 7propose une schématisation du système éducatif suisse en ce qui concerne les orientations possibles pour les élèves.

Figure 7 : Schématisation des cheminements possibles des élèves au sein du système éducatif suisse



Source:Office fédéral de la statistique, n.d.-a, p. 13).

Comme on le constate à la lecture de cette figure, « *La formation professionnelle repose sur des formations et des procédures de qualification nationales clairement définies et se caractérise par une perméabilité élevée : il est en effet possible de suivre ultérieurement des offres de formation plus exigeantes, de passer de la formation professionnelle à des études dans une haute école ou de changer d'activité durant sa vie professionnelle sans perdre de temps pour autant* » (Secrétariat d'État à la formation à la recherche et à l'innovation (SEFRI), 2017, p. 4).

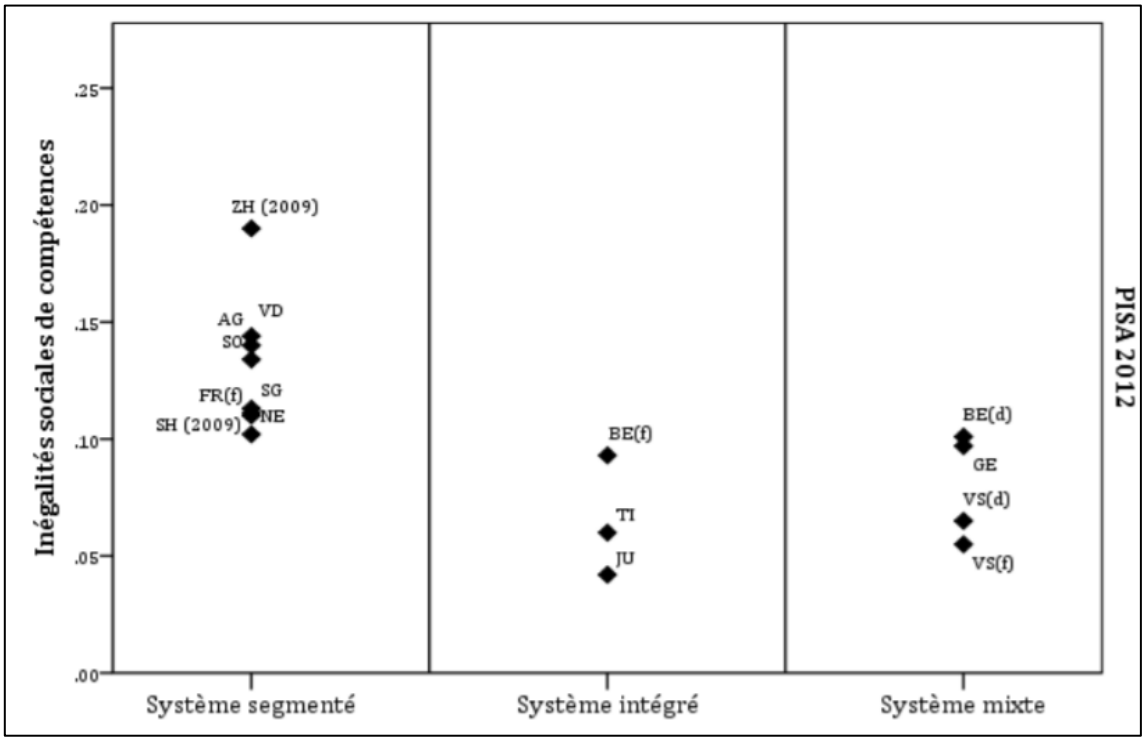
De plus, comme le rappelle Frères (2012, p.42, en citant *Le système éducatif dans ses grandes lignes*), il transparaît du système suisse « *son accès ouvert aux diverses offres de formation: si elle a les qualifications nécessaires, toute personne peut suivre la formation de son choix et, dans le cas des hautes écoles, déterminer le lieu de formation de son choix. Les quelques limitations qui existent sont dues, pour la formation professionnelle, à l'offre de places d'apprentissage et, pour les études de*

médecine, au numerus clausus pratiqué dans certaines hautes écoles. Les diplômes sont reconnus sur le plan suisse, ce qui permet la mobilité nationale et internationale. »

En 2017, Felouzis et Charmillot (Felouzis & Charmillot, 2017) ont publié un article qui fait le point sur l'équité du système suisse. En se basant sur les enquêtes PISA, les auteurs constatent qu'il existe de fortes différences d'efficacité (qu'ils appréhendent par le niveau scolaire moyen des élèves en fin de scolarité) et d'équité (mesurée par l'ampleur des inégalités d'acquis selon le niveau socioéconomique des familles des élèves) entre les différents cantons suisses, au niveau de l'enseignement. Felouzis et Charmillot nuancent leurs propos par le constat que les cantons qui mettent en place un système d'enseignement segmenté (selon le niveau scolaire des élèves) renforcent la ségrégation scolaire, car cette segmentation l'est également selon les caractéristiques sociales.

La figure 8 donne un exemple de cette différence d'égalité selon le type de système d'enseignement.

Figure 8 : Lien entre les inégalités sociales et les résultats au test PISA 2012 selon le type de système d'enseignement mis en place en Suisse



Source :d'après Felouzis et Charmillot, 2017, p.8.

On constate dans cette figure que les systèmes d'enseignement segmenté présentent les degrés d'inégalité sociale de compétence[23] les plus élevés en comparaison avec les systèmes intégrés et mixtes. D'après les auteurs, le statut socioéconomique explique entre 10 % et 19 % des différences de score entre élèves dans les cantons avec un système segmenté alors que celui-ci explique entre

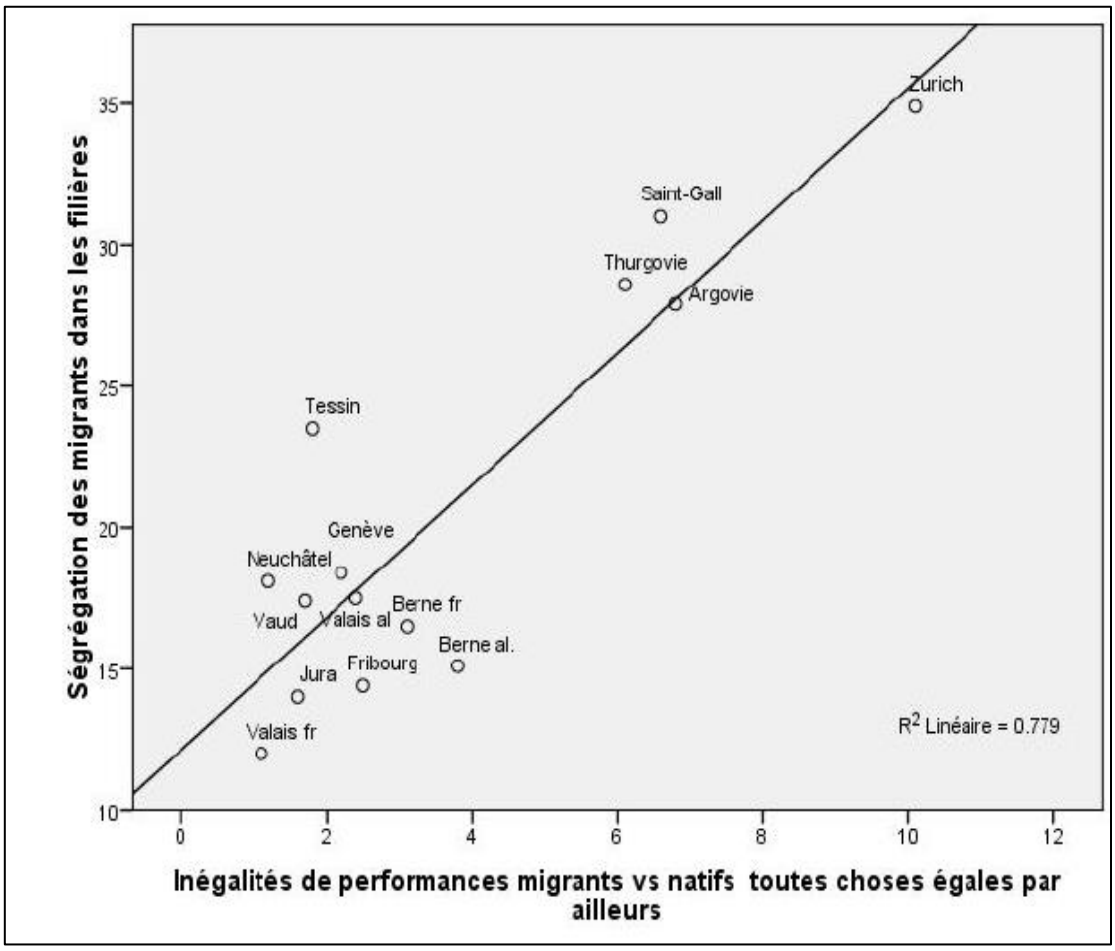
[23] D'après Felouzis et Charmillot (2017, p.7), « l'ampleur des inégalités sociales de compétences est mesurée par l'intensité de la corrélation entre l'indice de statut socioéconomique et le score en mathématiques. Nous avons calculé le coefficient de détermination (R2 * 100) qui mesure le pourcentage de la variance du score en mathématiques qui est imputable au statut socioéconomique des élèves. Plus le coefficient de détermination s'approche de 100%, plus les inégalités sociales de compétences sont fortes ».

environ 5% et 10% ces différences dans les systèmes mixtes et entre environ 4% et 9% dans les systèmes intégrés.

Néanmoins, les auteurs mettent en avant dans leur conclusion que de plus en plus de cantons mettent, aujourd'hui, en place des systèmes moins segmentés et même totalement intégrés « *sous la pression d'une demande d'éducation soutenue de la part des familles et des attentes d'une économie suisse dont les besoins en main-d'œuvre qualifiée sont en nette augmentation (SECO, 2016)* » (Felouzis & Charmillot, 2017, p. 11).

Si Felouzis et Charmillot mettent particulièrement en avant l'impact de la structuration du système scolaire sur les inégalités entre élèves, ils identifient avec leurs collègues (Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade, 2009; Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot& Imperial-Arefaïne, 2016) comme d'autres auteurs[24] (p.ex. Mottet & Bolzman, 2009) que l'origine sociale des apprenants est un facteur impactant les trajectoires scolaires.

Figure 9 : **Relation entre les inégalités de performance entre les migrants et les natifs et la ségrégation des migrants dans les filières**



Source: Felouzis, 2015, p. 30)

[24] Felouzis et ses collègues ont également mis cela en avant dans des recherches précédentes (voir p.ex. Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2009; Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot, & Imperial-Arefaïne, 2016).

Comme en témoigne la figure ci-avant, il semble avoir une relation marquée entre les inégalités de performance entre les migrants et les natifs et la ségrégation des migrants dans les filières. On remarque aussi une séparation entre les cantons alémaniques et les cantons romands, les premiers présentant une forte ségrégation des migrants.

Des études menées par Felouzis et ses collègues, on peut dès lors mettre en avant qu'en ce qui concerne la Suisse l'équité scolaire diffère assez nettement entre les différents systèmes mis en place au sein des cantons. D'après Felouzis (2015), on peut résumer cette situation en deux points :

1. Le système de filière est plébiscité par certaines familles et tend donc à rester en place dans certains cantons.
2. Cependant ce système de filière ne profite ni aux élèves en difficulté ni ceux qui ont des résultats scolaires élevés (*cf.* p.ex. les études de Hanushek & Woessmann, 2005 et Kerckhoff, 1986, citées par Felouzis, 2015).

Felouzis explique l'existence des systèmes à filières, malgré l'impact plutôt négatif qu'ils ont sur l'équité entre élèves, par le fait qu'elle permet « de sauvegarder un entre soi social et ethnique du point de vue des familles et des élèves (Felouzis et Perroton, 2009) […] [et que] les enseignants sont persuadés qu'il s'agit là d'une solution efficace au plan pédagogique aux problèmes posés par l'échec scolaire » (p.32).

C. Conclusion

L'orientation scolaire et professionnelle s'est principalement développée en Suisse dans la deuxième moitié du 20e siècle (Canzittu & Demeuse, 2017). Cette prise en compte de l'orientation scolaire s'est traduite comme une réaction nécessaire à l'allongement des études et à la diversification des publics d'élèves (Perdrix, 2013).

Aujourd'hui, « *chaque canton a un service cantonal, dont la mission est d'aider les jeunes et les adultes à faire des choix scolaires et professionnels et ceci tout au long de leur vie* » (Évéquoz, 2012, p. 4).

À titre d'exemple, le Règlement du cycle d'orientation de la République et canton de Genève (Conseil d'État de la République et canton de Genève, 2010) mentionne les objectifs à poursuivre et les règles à appliquer en termes d'orientation scolaire (Canzittu et Demeuse, 2017, p.138). En substance, l'article 41 stipule que le but poursuivi dans le cycle d'orientation est celui de la progression de l'élève plutôt que celui visant une sélection. De plus, l'élève doit être accompagné dans son processus d'orientation de la fin de l'enseignement primaire jusqu'au commencement de l'enseignement secondaire II. Les décisions d'orientation sont discutées avec l'élève et ses parents et se basent sur l'avis des enseignants et sur les résultats scolaires. Un autre point développé dans cet article est celui de l'accompagnement et du soutien des élèves ayant de bons résultats et souhaitant s'orienter vers des sections ou regroupements aux attentes « plus élevés », mais aussi des élèves présentant des difficultés particulières. L'article 42 « *mentionne également que l'orientation scolaire doit être envisagée comme un projet personnel et professionnel pour le jeune et qu'elle doit être*

soutenue par des activités d'information scolaire et professionnelle » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.138).

Bien que plusieurs textes légaux proposent un accompagnement de l'apprenant dans ses processus d'orientation, on constate que le système éducatif suisse de façon générale oriente précocement les élèves, dès l'âge de 12 ans, « *au sein de différentes filières hiérarchisées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CH : degré secondaire I) selon les résultats scolaires individuels* » (Kamanzi *et al*., 2016, p.136-137).

Cette sélection amène les élèves à fréquenter des formations de longueur et d'exigence scolaire variables et cela a un impact sur les carrières futures des apprenants : si les élèves veulent fréquenter les écoles menant à la maturité ou certaines écoles de formation générale du degré secondaire II ils sont pratiquement dans l'obligation de suivre une formation aux exigences étendues au secondaire I. Ceci fait que la majorité des élèves suivent la formation aux exigences étendues : d'après, environ 32 % des jeunes en 8^{e} année ont fréquenté un programme à exigences élémentaires et environ 66 % suivaient un programme à exigences élevées (Office fédéral de la statistique, n.d.-b).

Ce système à filières et l'utilisation du redoublement au sein de celles-ci engendrent donc des voies, en quelque sorte, déjà tracées pour les élèves, et la fréquentation de telle ou telle filière amène ainsi à un accès très sélectif aux études universitaires, les taux de fréquentation dans l'enseignement supérieur étant donc directement impactés par l'orientation précoce. En effet, si le taux d'entrées dans les hautes écoles suisses atteint environ 40 % en 2016, ceux-ci se répartissent en environ 20 % pour les Hautes Écoles universitaires et 20 % pour les Hautes Écoles spécialisées et les Hautes Écoles pédagogiques. Ceci signifie qu'environ un élève sur 5 (par rapport à une population d'âge correspondant) s'inscrit à l'Université et qu'ils sont environ 40 % à fréquenter un enseignement tertiaire.

Canzittu & Demeuse (2017, p.139 en citant Perdrix, 2013) insistent sur le fait que cette orientation précoce peut être « *potentiellement difficile* […] [du fait de] *l'insertion d'environ deux tiers des jeunes sur le marché du travail dès la sortie de l'école obligatoire, et ce au travers d'une formation professionnelle (apprentissage)* (Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010) ».

IV. Le système d'orientation français

A. Processus et dispositifs d'orientation

En France, l'obligation scolaire commence à 6 ans et se termine à 16 ans et comprend l'école élémentaire (de 6 à 11 ans) et le collège (de 11 à 15/16 ans). Après le collège, les élèves peuvent poursuivre leurs études au lycée.

Quatre cycles structurent les études du début de l'enseignement maternel à la fin du collège (Bulletin Officiel, 24 mai 2013) :

- Le cycle 1 (apprentissages premiers ; 3 à 5/6 ans) qui comprend l'enseignement maternel (petite, moyenne et grande section).
- Le cycle 2 (apprentissages fondamentaux ; 5 à 8/9 ans) concerne les trois premières années de l'école élémentaire (CP, CE1 et CE2).
- Le cycle 3 (consolidation ; 8 à 11/12 ans) comprend les deux dernières années de l'enseignement élémentaire (CM1 et CM2) et la classe de 6e au collège.
- Le cycle 4 (approfondissements ; 11 à 15/16 ans) correspond aux trois dernières années du collège (5^{e}, 4^{e} et 3^{e}).

Le parcours de chaque élève au sein de ces cycles est donc considéré comme un continuum. Celui-ci demande une construction collaborative des enseignements et accentue donc les coopérations entre les différents écoles et degrés. À la fin de chaque cycle, le niveau de maîtrise des élèves est évalué. À la fin de la dernière année de l'enseignement primaire (CM2), les élèves passent un examen national non certificatif.

Après le collège, les élèves peuvent être scolarisés dans un lycée d'enseignement général et technologique ou dans un lycée professionnel pendant trois ans (seconde, première et terminale).

Au lycée d'enseignement général et technologique, l'élève fait un choix entre la voie générale et la voie technologique après la classe de seconde. Les classes de première et de terminale dans les différentes voies amènent à l'examen du baccalauréat. La voie générale comprend trois séries (ES, L et S) qui mènent au baccalauréat général. Elle permet la poursuite d'études supérieures en université, en classe préparatoire aux grandes écoles ou en écoles spécialisées. La voie technologique prépare aux études supérieures technologiques permet l'accès à une licence professionnelle ou un diplôme d'ingénieur.

Dans les lycées professionnels, ce sont les enseignements technologiques et professionnels qui sont principalement représentés (cours en classe, en atelier, en laboratoire, à l'extérieur…). Ces lycées permettent l'acquisition d'un diplôme professionnel amenant à la vie professionnelle, mais également à la possible poursuite d'études. Dans les lycées professionnels, les élèves peuvent préparer un baccalauréat professionnel (trois ans après la troisième) ou un certificat d'aptitude professionnelle (deux ans après la troisième).

À l'instar d'autres systèmes éducatifs européens, comme celui la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique par exemple, le système français se restructure depuis quelques années via trois réformes principales :

- Les réformes de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle dans le but de diminuer le décrochage scolaire et d'accroître l'égalité des chances et l'efficacité du système scolaire.
- La mise en œuvre d'un enseignement coopératif.
- La mise en œuvre de nouveaux modèles de gouvernance.

En effet, les enquêtes nationales et internationales pointent, notamment, plusieurs problématiques touchant le système scolaire français (*Directorate-General for Education*, Youth, 2016) :

- Beaucoup de jeunes quittent le système éducatif avec peu de ou sans de qualification.
- Il existe de grandes inégalités entre les établissements scolaires, tant socio-économiques (notamment au niveau des différences au niveau des enfants immigrés ou non) que de résultats (taux de réussite). Cette différence se marque aussi dans le fait que les établissements les moins favorisés accueillent des enseignants avec moins d'expérience.
- Les dépenses pour l'enseignement sont inégales dans leur répartition entre les différents niveaux d'enseignement.

On peut considérer que la prise en compte de problématiques semblables remonte au début des années 80 quand l'état français a voulu placer l'élève comme acteur de ses choix (Canzittu & Demeuse, 2017). D'ailleurs la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 intégrait déjà l'orientation et l'accès à l'information sur l'enseignement et les professions dans le droit à l'éducation (*Ibid*.).

Dans les années 90, la place accordée à l'orientation dans le système scolaire s'est élargie avec, en 1996, la mise en place de l'éducation à l'orientation (Desclaux, 2006) où la volonté est que l'élève puisse construire des compétences en lien avec lui-même (connaissance de soi) et avec le monde socio-économique : les référentiels et programmes ont d'ailleurs développé des démarches à mettre en œuvre pour y arriver (Guichard & Huteau, 2006).

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École a proposé d'élever le niveau des élèves en développant, notamment, l'égalité des chances et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Dans ce sens, un socle commun pour la scolarité obligatoire est créé où l'élève élabore son « *projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres professionnels compétents* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2005, art. 23). L'élaboration du projet d'orientation du jeune est renforcée, notamment, par un module de découverte professionnelle proposé aux élèves de troisième (avec la possibilité de faire un stage en entreprise).

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République (Ministère de l'Éducation nationale, 2013b) vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite des élèves. En ce qui concerne

l'orientation scolaire, plusieurs objectifs ont été fixés : la création d'un service public d'information, d'accompagnement et d'orientation, promouvoir la réussite de tous les jeunes en luttant contre le décrochage scolaire, favoriser l'accès de jeunes à l'emploi et sécuriser les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Ministère de l'Éducation nationale, 2014). Plusieurs actions et dispositifs intéressants en ressortent.

Outre la création de ces services, au sein du système même, les parcours de découverte des métiers et des formations veulent « « *permettre à chaque élève d'identifier le lien entre son travail scolaire du moment et l'itinéraire de formation qu'il construit, ouvrir son horizon personnel au-delà des seules représentations des métiers et des formations rencontrées dans la famille ou le quartier, étayer son ambition individuelle par une familiarité acquise avec le système de formation, construire des connaissances et des attitudes actives pour préparer ses choix, à l'occasion des périodes de transition - scolaires, mais aussi professionnelles pour tout le long de la vie - de sorte de les fonder sur des bases aussi solides que possible, telles sont les ambitions du parcours de découverte des métiers et des formations mis en place, pour tous les élèves, dès la classe de cinquième. Ce parcours de découverte des métiers et des formations concerne tous les élèves, des collèges, mais aussi des lycées. Cette démarche rompt avec l'approche traditionnelle d'activités scolaires spécialisées en direction de publics spécifiques* » (Bulletin Officiel, 11 juillet 2008).

En ce qui concerne les transitions au sein du système, on peut mentionner la tenue de conseils école-collège qui ont comme objectif de renforcer la continuité pédagogique entre le premier et le second degré en réunissant des enseignants du collège et des écoles primaires (d'un même secteur géographique). Les progressions de l'élève sont suivies dans un livret scolaire unique, du cours préparatoire jusqu'à la classe de 3e. Ce livret est un outil de dialogue avec les parents. Cet outil permet de déterminer un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dit "passerelle" pour les élèves en difficulté et est ainsi une alternative au redoublement. De plus, trois heures par semaine sont également adressées à tous les élèves pour les aider à faire la transition primaire/collège.

On peut aussi mentionner l'existence de l'application Livret scolaire unique du CP à la 3e qui assure un suivi des acquis des élèves pour tous les établissements scolaires. L'application Folios veut rendre compte des parcours éducatifs des élèves en permettant de garder des traces du travail réalisé, tant à l'école qu'en dehors.

Les transitions menant les élèves au lycée et dans l'enseignement supérieur font état d'un accompagnement particulier (Bulletin Officiel, 29 mars 2016) :

- En ce qui concerne le lycée professionnel[25], plusieurs mesures sont entrées en vigueur pour l'année scolaire 2016/2017 :
  - la tenue de journées d'accueil et d'intégration ;
  - les jumelages entre les collèges ;
  - les jumelages entre les lycées professionnels et les centres de formation d'apprentis (CFA) ;
  - la période de consolidation de l'orientation des élèves ;
  - la semaine pour préparer l'arrivée en milieu professionnel des élèves ;

[25] Pour la seconde professionnelle et les premières années de CAP.

    - la suppression de toute évaluation certificative en classe de seconde professionnelle.
- L'entrée au lycée est renforcée dans son accompagnement via l'organisation d'accueil pour les nouveaux élèves.
- Pour la transition vers l'enseignement supérieur, on peut mentionner (Parfaire, 2017) que l'orientation active qui repose sur un accompagnement des futurs étudiants par les Universités selon 4 étapes :
    - l'information avec un Conseiller d'Orientation Professionnelle (COP) ou le professeur principal ;
    - la préinscription sur le site admission Post-bac[26] ;
    - le conseil auprès des acteurs de l'enseignement supérieur ;
    - l'admission sur le site admission Post-bac.

Il existe par ailleurs un dispositif d'orientation anticipée qui assure une rencontre pour les lycéens avec les différents acteurs de l'enseignement supérieur afin de préparer leur projet personnel et professionnel. Le bureau d'aide à l'insertion professionnelle est obligatoire dans chaque université et diffuse les informations de stage, par exemple, aux étudiants. Il y a également un accompagnement pour l'insertion sur le marché du travail et le plan réussite en licence qui aide à la construction d'un projet personnel avec l'étudiant (encadrement, soutien, professionnalisation des enseignements…).

En ce qui concerne la lutte contre le décrochage, le plan d'action "Tous mobilisés pour vaincre le décrochage" est mis en place. Ceci se traduit par la mise en place de pratiques pédagogiques particulières et de travail collaboratif visant les élèves en décrochage ainsi que du développement de la coéducation avec les parents. De plus, ce plan stipule aussi vouloir renforcer l'accompagnement du jeune dans son orientation et la découverte des métiers et des formations au collège et au lycée. Par exemple, depuis la rentrée 2016, les élèves des lycées professionnels peuvent se réorienter au cours des premières semaines de la rentrée scolaire. On note également le développement et la mise en place du parcours Avenir dans toutes les classes de la 6^{e} année du collège à la terminale de tous les établissements scolaires.

La mise sur pied des structures de retour à l'école (SRE) est également un dispositif luttant contre le décrochage qui permet aux élèves ayant déjà décroché pendant plus d'un an la reprise d'études en lycée.

Dans le but de développer des projets personnels et professionnels, le parcours Avenir, proposé à partir de la rentrée 2015, propose pour chaque élève (de la 6^{e} à la terminale) d'élaborer son propre projet via la prise en compte de ses choix d'orientation. Ce parcours veut l'informer de façon progressive sur le monde économique et professionnel en développant son autonomie et ses compétences à entreprendre. De plus, il existe également la mise sur pied de l'accompagnement personnalisé et des travaux personnels encadrés (TPE) qui assurent une préparation de choix d'orientation aux lycées (connaissance des métiers et des secteurs d'activité, méthodes de travail, connaissance du monde scolaire supérieur…).

[26] Les informations rentrées par l'étudiant sont examinées par l'université en question et un retour lui est fait avec la possibilité de la tenue d'un entretien (réflexion sur les choix, orientation…).

Dans le but de renforcer le lien parent/école, depuis 2014, l'« Expérimentation du dernier mot aux parents dans les choix d'orientation au collège » est mise en place. Celle-ci veut renforcer l'implication des parents et le dialogue école/famille. L'article 48 de la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École stipule ainsi : « *après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe et au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation revienne aux responsables légaux de l'élève ou à celui-ci lorsqu'il est majeur* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013a).

Un autre axe de réforme concerne aussi la lutte contre les inégalités. Dans ce cadre, la mise en place des parcours d'excellence veut donner l'accès à l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle par l'accompagnement de la 3e année secondaire jusqu'à la terminale les élèves qui le désirent et qui font partie des collèges de l'éducation prioritaire renforcée.

La réorientation est également mise en évidence dans plusieurs actions. À partir de l'année scolaire 2017/2018, l'actualisation de la loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 se traduit par l'expérimentation (pendant 3 ans) de l'admission de droit tous les élèves de baccalauréat professionnel en Sections de technicien supérieur (STS) via le déplacement de la décision d'admission de l'établissement d'accueil à l'établissement d'origine.

À partir de l'année scolaire 2016/2017, il est donné la possibilité aux élèves ayant échoué à l'examen du baccalauréat, aux examens du brevet de technicien, du brevet de technicien supérieur ou du certificat d'aptitude professionnelle de conserver les notes égales ou supérieures à 10 et de se réinscrire dans l'établissement dont ils proviennent pour préparer une nouvelle fois cet examen.

La création depuis 2009 du service public d'orientation (SPO) qui permet également l'accès gratuit aux informations sur les métiers, les formations, débouchés… et à un accompagnement en orientation sur la base de services de conseil.

Outre ces dispositions, le système français se penche également sur la problématique du redoublement. En effet, le décret n° 2018-119 du 20 février 2018 relatif au redoublement vise à modifier les dispositions relatives au redoublement des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire et au rôle des instances compétentes en matière de scolarité dans l'appréciation du suivi des acquis des élèves et de leur progression dans les apprentissages. L'enseignant est toujours considéré comme le responsable de l'évaluation régulière des acquis de l'élève et il doit informer les parents ou représentants légaux quant aux éventuelles difficultés d'apprentissage que peut rencontrer le jeune. Si ces difficultés sont majeures, le conseil des maîtres peut (le décret précise « à titre exceptionnel »[27]) proposer un redoublement[28] qui a été discuté préalablement avec les représentants légaux de l'élève et fondé sur la base d'un avis d'un inspecteur de l'éducation nationale. La modification majeure apportée par le décret n° 2018-119 se retrouve dans l'article D. 331-62 qui stipule qu' « *un redoublement peut être décidé par le chef d'établissement en fin d'année scolaire. Cette décision intervient à la suite d'une phase de dialogue avec l'élève et ses représentants légaux ou l'élève lui-même lorsque ce dernier est majeur et après que le conseil de classe s'est prononcé* ». Le chef d'établissement acquiert donc, par ce décret, la possibilité de décider d'un redoublement d'un élève.

[27] Art. D. 321-6.

[28] L'article D. 321-22 précise qu' « aucun redoublement ne peut intervenir à l'école maternelle ».

B. *Zoom sur* : l'équité dans le système Français

Dans un article de 2011, Meuret et Lambert (Meuret & Lambert, 2011) ont analysé le degré d'équité de l'enseignement français à partir des données des tests PISA de 2000 à 2009. Ils ont retenu trois indices de l'équité pour leur analyse : « *le premier décile de la distribution des scores, qui témoignera des compétences des élèves les plus faibles ; la dispersion des scores […] qui témoignera de l'écart entre les plus faibles et les plus forts ; l'influence du milieu social sur les performances des élèves, prise comme indice de l'inégalité des chances*. » (p.86).

Les auteurs constatent une certaine baisse du niveau de l'équité entre 2000 et 2009 avec une augmentation des inégalités de compétences entre les élèves ayant les meilleurs résultats et ceux ayant les moins bons. Ces derniers voient d'ailleurs leurs scores baisser entre ces tests (cf. tableau 5).

Tableau 5 : Évolution de l'équité des performances scolaires de 2000 à 2009, en France, à partir des données PISA. Comparaison entre les scores obtenus par les élèves ayant les moins bons résultats, ceux ayant les meilleurs résultats et la moyenne française.

	Compréhension de l'écrit				Mathématiques			Sciences		
	2000	2003	2009	2009-2003	2003	2009	2009-2003	2006	2009	2009-2006
Moyenne France	**505**	496	496	0	**511**	497	-14	495	**498**	+3
D1 France	**381**	367	352	-15	**389**	361	-28	**359**	358	-1
D9 France	619	614	**624**	+10	**628**	622	-6	623	**624**	+1
Dispersion France	92	97	**106**	+9	**92**	101	+9	102	**103**	+1
Impact ESCS France	43	45	**51**	+6	**43**	53	+10	54	**52**	-2

Source : d'après Meuret et Lambert, 2011, p.95.

Des données du tableau précédent, les auteurs constatent qu'entre 2003 et 2009, l'équité tend à se dégrader en France, dans les trois domaines investigués par PISA. L'écart entre les élèves ayant les résultats les plus faibles et ceux ayant les résultats les plus élevés augmente également. Meuret et Lambert mettent également en évidence que l'influence de l'environnement social sur le score augmente au fil du temps en France, en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Les auteurs proposent d'expliquer cet état de fait par une cause interne au système français, liées particulièrement à l'enseignement primaire, qu'est l'affaiblissement de la régulation par les résultats du système scolaire. Ils nuancent toutefois leur propos en précisant qu'un renforcement de la

régulation du système n'est peut-être pas l'unique moyen d'augmenter l'équité scolaire et proposent, par exemple, la baisse de la taille des classes dans les quartiers populaires, la réduction des filières d'enseignement, l'allongement de la journée scolaire ou encore le développement des évaluations et de l'autonomie des établissements comme possibles voies d'aménagement.

Si l'on se penche sur l'enquête PISA de 2015, les résultats obtenus en France, en moyenne dans les trois disciplines testées sont, relativement, stables (scores en mathématiques de 493, en compréhension de l'écrit de 499 et en sciences de 495) (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2016a). Cependant, on constate toujours des différences marquées entre les élèves selon leur niveau socioéconomique : le pourcentage de la variation de la performance en sciences expliqué par le statut socio-économique des élèves est de 20 % en France. Sur les 69 états dont le rapport PISA donne ce type de pourcentage, seuls 5 pays obtiennent des chiffres égaux ou supérieurs à ces 20 % : la France (20 %), le Luxembourg (21 %), la Hongrie (21 %), le Pérou (22 %) et la cité autonome de Buenos Aires, en Argentine (26 %). La moyenne de l'OCDE est quant à elle de 13 % (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2016c). De plus, on note que « la progression d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraîne une augmentation du score en mathématique […] de 57 points en France[29] – soit l'équivalent de bien plus d'une année de scolarité » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2016b, p. 2). Cette différence est la plus marquée des pays participants. On peut aussi ajouter que l'enquête PISA fait ressortir, qu'en France, « les élèves de 15 ans des milieux les plus défavorisés sont surreprésentés dans les filières professionnelles » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2016b, p. 2) et que les scores de ces derniers sont, en moyenne, en sciences, inférieurs de 43 points à ceux des élèves des filières générales (cette différence est de 22 points en moyenne dans les pays de l'OCDE). À cela, on constate également des disparités entre les élèves selon leur milieu socioéconomique, comme en témoignent les données du tableau 6 pour la France.

Tableau 6 : **Comparaison entre les élèves de milieu socioéconomique favorisé et défavorisé selon leur performance au test PISA 2015 en sciences**

	Élèves de milieux les plus favorisés socioéconomiquement	Élèves de milieux les plus défavorisés socioéconomiquement
Sont parmi les moins performants	5,2 % *OCDE : 9,3 %*	39,9 % *OCDE : 34,0 %*
Sont parmi les plus performants	18,0 % *OCDE : 15,8 %*	2,0 % *OCDE : 2,5 %*

Source : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2016c.

On lit donc dans ce tableau qu'environ 40 % des élèves issus de milieux défavorisés présentent des difficultés scolaires (contre 34 % en OCDE, en moyenne) et seulement 2 % des élèves de milieu défavorisé obtiennent des scores élevés (3 % en OCDE) alors qu'ils sont 18 % des élèves issus d'un milieu favorisé dans le même cas (16 % en l'OCDE) et 5 % parmi les élèves en difficulté (9 % en l'OCDE) (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2016b). En

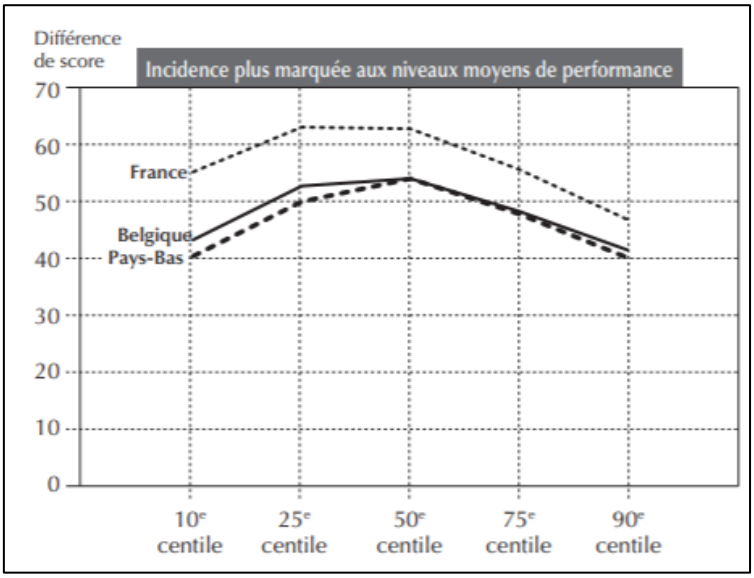
[29] Contre 38, en moyenne, pour les pays de l'OCDE.

d'autres termes, le niveau socioéconomique semble avoir un impact important sur la performance des élèves, par rapport au test PISA, et ceci est particulièrement marqué en France.

On peut apporter une autre information qui va dans le sens de ces résultats en prenant en compte le concept d'élèves résilients qui correspondent à ceux « *qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) d'un pays ou d'une économie, et qui se classent dans le quartile supérieur de la performance tous pays et économies confondus, après contrôle du statut socio-économique* » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2016c, p. 425) : en OCDE, 29 % des élèves défavorisés sont dits « résilients » alors qu'en France, ils sont moins de 27 % d'élèves dans ce cas. L'impact du niveau socioéconomique semble ainsi particulièrement prononcé en France, en regard des autres pays de l'OCDE.

L'OCDE met en avant aussi qu'un groupe de pays, tels que la Belgique, la France et les Pays-Bas présentent une l'association entre la performance des élèves et leur statut socioéconomique proche de la moyenne de l'OCDE, mais plus marquée et que ce statut est d'autant prégnant que les élèves ont un score similaire à la moyenne en sciences (Figure 10). La courbe se rapprochant d'une forme en « cloche » (légèrement aplatie dans le cas de la France) témoigne que les différences de scores sont plus élevées entre le 25^{e} décile et le 50^{e} décile plutôt que dans les déciles extrêmes (10^{e} et 90^{e}).

Figure 10 : Relation entre l'obtention d'une performance faible ou élevée et le statut socio-économique



Source : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2016c, p. 232.

Ceci peut s'expliquer par le fait que dans ces pays, *« le statut socio-économique intervient dans la décision de répartir les élèves moyennement performants entre des filières d'enseignement différentes, ce qui contribue à offrir de meilleures possibilités aux élèves moyens plus favorisés sur le plan socio-économique, mais interfère peut-être davantage avec les mécanismes de répartition basés sur la performance* » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2016c, p. 232).

Cette problématique du découpage en filières dans l'enseignement secondaire engendrant des inégalités entre individus impacte inévitablement l'accès aux études supérieures.

Si l'on opte pour une vision historique de l'évolution des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, Courtioux (Courtioux, 2011) rappelle que bien que les études de Thélot et Vallet (Thélot & Vallet, 2000) ont montré une diminution de ces inégalités grâce à l'allongement de la durée des études, celles de Albouy et Wanecq (Albouy & Thomas, 2003) pointent une sélection sociale et culturelle toujours présente et fortement marquée dans le cas des grandes écoles. L'auteur met ainsi en avant que l'origine sociale impacte l'accès à cet enseignement : les individus provenant de milieux populaires ont un taux d'accès deux fois moins élevé que par rapport à la moyenne et ceux d'origine supérieure un taux deux fois plus élevé. De plus, les premiers sont sous-représentés dans la majorité des cursus supérieurs et les seconds s'y trouvent surreprésentés (et particulièrement dans les grandes écoles).

Des constats relativement semblables apparaissent dans les dernières statistiques fournies par le gouvernement français. Si la démocratisation de l'enseignement a permis une augmentation du nombre de jeunes issus de milieux socioéconomiquement moins favorisés au sein de l'enseignement supérieur, les enfants de cadres, de professions intermédiaires ou d'indépendants restent, à tous les âges, plus nombreux à être bacheliers et à entreprendre des études supérieures et, aussi, à y être diplômés (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018)**.**

Le rapport du Ministère met aussi en avant que ce sont les bacheliers généraux qui sont largement majoritaires parmi les nouveaux bacheliers entrant à l'Université (80,7 % en 2016 ; sauf STS). Ils représentent d'ailleurs près de 70 % du total des étudiants inscrits dans les filières supérieures.

Tableau 7 : **Origine scolaire des nouveaux bacheliers dans les filières de l'enseignement supérieur (en %) en 2016**

	Université	Université dont IUT	CPGE	STS (hors apprentissage)	Autres formations	Total des filières supérieures
Bac général	**80,7**[30]	**67,3**	**93,9**	10,2	**83,8**	**69,1**
Bac technologique	14,3	31,0	5,9	43,0	13,3	19,9
Bac professionnel	5,0	1,7	0,2	34,5	2,9	11,0

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018, p. 33).

Les bacheliers professionnels se retrouvent principalement dans les sections de techniciens supérieurs (STS) hors apprentissage pour y représenter 34,5 %, ce qui correspond à une augmentation de plus de 100 % depuis 2006. Les bacheliers technologiques sont également majoritairement représentés dans ces STS (43 %). Dans les autres formations supérieures[31], ce sont les bacheliers généraux qui sont majoritaires (83,8 %). Au sein des universités, environ 80 % des

[30] Il faut lire le tableau ainsi : à l'université, 80,7 % des étudiants proviennent d'un bac général.

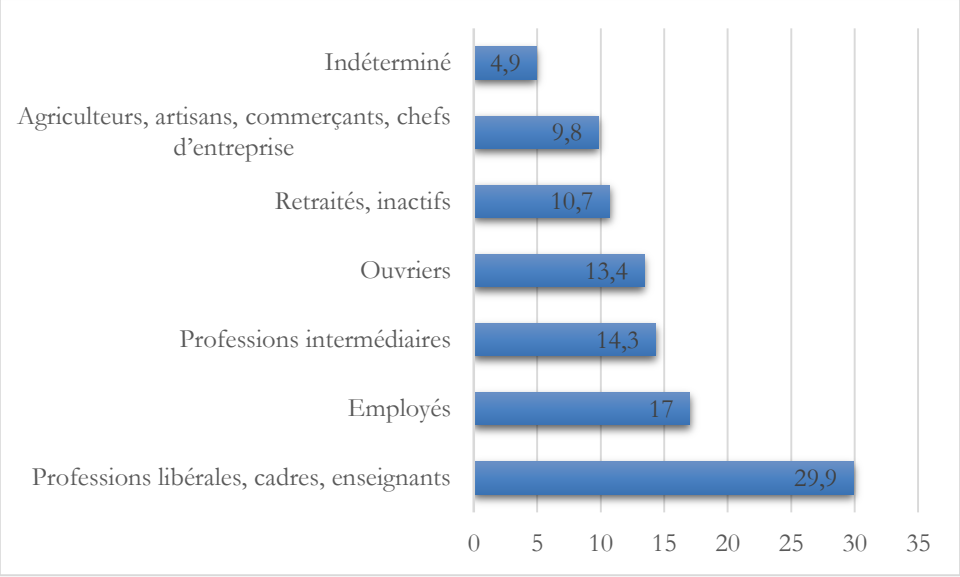
[31] Écoles d'ingénieurs et formations d'ingénieurs en partenariat non universitaires, établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités (commerce, gestion, vente, comptabilité, notariat, architecture, spécialités diverses), grands établissements parisiens, écoles d'art, facultés privées, écoles paramédicales et de formations sociales.

nouveaux bacheliers sont admis en bac général. En outre, « *les bacheliers scientifiques constituent une part importante des inscrits dans les spécialités de la production des IUT, en « Sciences, STAPS » et dans les formations de santé […]. Les autres bacheliers généraux sont prépondérants en 'Lettres, Sciences humaines, Arts', 'Droit, Sciences économiques, AES', et dans les spécialités des services des IUT* » (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018, p. 32).

Ainsi, comme cela vient d'être cité, l'accès à cet enseignement supérieur est lié à l'origine sociale : 28 % des jeunes qui s'inscrivent directement au sortir du secondaire dans l'enseignement supérieur proviennent des catégories sociales les plus favorisées contre 25,6 % de l'ensemble des bacheliers. Toutefois, les pourcentages de nouveaux bacheliers regroupés selon la catégorie sociale varient selon les filières : les plus favorisés se retrouvent majoritairement dans les CPGE et les disciplines de santé (respectivement 49,3 % et 38,9 % de ceux-ci) alors que les individus d'origine socioéconomique moins favorisée fréquentent davantage les filières technologiques courtes, IUT et principalement STS (ils représentent 32,2 % des nouveaux bacheliers en IUT, 40,1 % en STS et 17,5 % en CPGE) (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018).

En totalisant les différents pourcentages d'origine des nouveaux bacheliers à l'université, on obtient la répartition proposée (Figure 11).

Figure 11 : **Origine sociale des nouveaux bacheliers s'inscrivant à l'Université 2016 (en %)**



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018

À titre d'exemple, près de 30 % des nouveaux inscrits à l'Université ont des parents qui ont des professions libérales, sont cadres ou enseignants alors qu'ils sont environ 13 % fils ou filles d'ouvriers.

Si l'on se penche sur la parité de l'enseignement supérieur, on constate que les filles, dans des proportions semblables aux garçons, suivent un cursus supérieur et choisissent le plus souvent l'Université (46 % des premiers vœux formulés ; les garçons sont 30 % à exprimer ce même vœu). Elles tendent également à choisir moins souvent que les garçons des filières sélectives comme les CPGE (8 % de filles contre 10 % de garçons), les IUT (11 % contre 17 %) ou les STS (25 % contre 31 %). De plus, à l'université (hors IUT), elles souhaitent plutôt moins s'inscrire dans les filières scientifique

ou sportive que les garçons (6 % contre 10 %) (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018).

Le Ministère met en avant d'autres caractéristiques liées à la parité de l'enseignement supérieur, telles que :

- Les filles représentent 55,1 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur en 2016-2017.
- Elles représentent environ 85 % des étudiants dans les formations paramédicales et sociales, 69,7 % dans les filières Langues, lettres et Sciences humaines à l'université et 60 % dans les formations de santé et de sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'Univers.
- Elles représentent 50 % des étudiants en STS, 40 % en IUT et 43 % en CPGE.
- Elles représentent environ 56 % des inscrits en Licence, 59 % en Master et 48 % en Doctorat.
- D'autres types de disparités entre hommes et femmes existent, notamment dans l'accès à l'emploi après les études supérieures où, par exemple, les femmes occupent moins souvent un emploi à durée indéterminée ou de niveau de cadre et ont plus souvent des temps partiels que les hommes

On peut conclure de cette brève analyse que si l'équité et la parité de l'enseignement (supérieur) français tendent à s'améliorer et à s'accroître, force est de constater que, d'une part les possibilités de choix scolaires (établissements, filières) et la diplomation sont encore impactées par le niveau socioéconomique des individus, et ce en défaveur systématique des populations moins favorisées et d'autre part, la mixité des filières supérieures est liée au type d'enseignement, les filles fréquentant plutôt des filières universitaires paramédicales ou sociales et moins les filières scientifiques et les garçons des écoles supérieures et des formations courtes.

C. Zoom *sur* : les propositions de réforme en France

1) Bac 2021 : réorganisation des études secondaires

Sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale[32], on peut lire qu'en résumé, la réforme du baccalauréat « *reposera pour une part sur un contrôle continu et pour une autre part sur des épreuves terminales. L'épreuve anticipée écrite et orale de français se déroulera comme aujourd'hui en fin de première. En terminale, deux épreuves écrites portant sur les enseignements de spécialité auront lieu au printemps et deux épreuves se dérouleront en juin : l'écrit de philosophie et l'oral préparé au long des années de première et de terminale (cycle terminal). Le contrôle continu sera composé d'épreuves communes organisées pendant le cycle terminal.* »

Concernant l'agencement des cours et des contenus, le site stipule que « *des enseignements communs sont proposés à tous les lycéens. En complément, l'élève choisit des disciplines de spécialité*

[32] Accessible via ce lien : http://www.education.gouv.fr/cid126438/baccalaureat-2021-un-tremplin-pour-la-reussite.html

et bénéficie d'une aide à l'orientation tout au long de son parcours. Des enseignements nouveaux sont proposés au lycée pour tenir compte pleinement des transitions scientifiques et technologiques de notre temps avec leurs implications humaines et sociales. »

En termes d'orientation, on peut noter que les enseignements du lycée s'articuleront selon trois types :

- « *Des enseignements communs, pour acquérir une large culture humaniste et scientifique, ouverte aux enjeux de l'avenir.*
- *Des enseignements de spécialité choisis par l'élève et s'accentuant entre la première et la terminale (trois enseignements en classe de première puis deux en terminale parmi les trois suivis en première).*
- *[…] Un temps d'aide à l'orientation tout au long du lycée pour préparer les choix de parcours et, à terme, l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les élèves seront accompagnés selon les horaires prévus dans le cadre des marges d'autonomie des établissements (groupes à effectifs réduits, pédagogie différenciée, MOOC, etc.).* »

Sur le site du Ministère, on y lit également qu' *« il n'y aura plus de séries en voie générale, mais des parcours choisis par chaque lycéen en fonction de ses goûts et de ses ambitions. La voie technologique conserve son organisation actuelle en séries. Des ajustements seront apportés pour proposer un socle de culture commune articulé avec les enseignements de spécialité et l'aide à l'orientation* ». Ainsi, de nouveaux enseignements (liés aux sciences, à l'histoire, à la géographie, à la géopolitique, aux sciences politiques et aux sciences informatiques et numériques) seront proposés afin d'aider les jeunes à mieux comprendre le monde et à agir sur celui-ci.

Dès 2018, les élèves de classe de seconde seront amenés à passer un test de positionnement en début d'année concernant leur niveau en français et en mathématiques, bénéficieront d'un *« accompagnement personnalisé tout au long de l'année concentré sur la maîtrise de l'expression écrite et orale [et d'] une aide à l'orientation pour [les] accompagner vers la classe de première* ».

Cette réforme du baccalauréat veut donc renforcer le travail de l'orientation au sein du cursus des élèves et ancrer les disciplines plus encore dans les caractéristiques de la société actuelle par l'éducation à l'orientation et l'accompagnement des élèves.

2) Le choix de formation postsecondaire

La loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) modifie considérablement les conditions d'accès aux études universitaires par rapport à la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur qui prévoyait que le premier cycle de l'enseignement supérieur était ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade : « *Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2018, article 14). La loi stipulait dans le même article que « *les dispositions relatives à la répartition entre les établissements et les formations excluent toute*

sélection[33] ». Concrètement, la loi prévoyait que si le nombre de demandes excédait les capacités d'accueil de l'établissement d'enseignement supérieur, les inscriptions s'actualisaient selon le domicile, la situation familiale du candidat et ses préférences en termes de choix de filières d'étude. L'avantage de la non-sélection *a priori* des étudiants a engendré comme effet pervers que certaines filières étaient fortement choisies [par exemple, les facultés de lettres et de sciences humaines (Beaud & Truong, 2015) ou celles de médecine, d'activités physiques ou sportives ou encore de droit (Compagnon, 2018)] ce qui saturait la possibilité d'en faire partie. Ainsi, lorsqu'une priorité entre candidats ne pouvait être effectuée[34], la circulaire n°2017-077 du 24 avril 2017 mentionnait que ceux-ci étaient tirés au sort.

Dans le prolongement de cette circulaire et pour palier ce tirage au sort et au grand nombre d'échecs en première année d'université (Garrau, 2018), la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants a donc été votée dans le cadre du *Plan Étudiants : accompagner chacun vers la réussite*. Celui-ci propose un ensemble d'actions visant cinq buts particuliers[35] : (1) mieux accompagner l'orientation au lycée, (2) permettre un accès plus juste et plus transparent dans le supérieur, (3) offrir des formations post-baccalauréat sur-mesure et rénovées (4) créer des conditions de vie étudiante au service de la réussite et (5) mettre en œuvre un apport financier de l'État de près d'un milliard d'euros pour accompagner la réforme.

Pour assurer l'organisation des choix des étudiants (gestion des vœux et candidatures), la plateforme *Parcoursup* permet à ceux qui désirent s'engager dans l'enseignement supérieur à la rentrée suivante de (1) déposer leurs vœux de poursuite d'études[36] et (2) répondre de façon affirmative ou non aux propositions d'admission des établissements d'enseignement supérieur[37].

---

[33] L'article 14 mentionne néanmoins qu'une une sélection est envisageable « *pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements […] et tous établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement de la fonction publique* ».

[34] La circulaire n° 2017-077 décrit le classement des candidats comme suit : « Sont tout d'abord classés les candidats résidant ou ayant obtenu le baccalauréat ou son équivalent dans l'académie du siège ou du site de l'établissement proposant la formation en première année de licence ou en première année commune aux études de santé.

1. Ces candidats sont classés selon la priorité qu'ils ont accordée à cette formation parmi l'ensemble des vœux de première année de licence ou de première année commune aux études de santé qu'ils ont formulés lors de la procédure de préinscription. Sont ainsi classés premiers ceux qui ont placé cette formation en tête de leurs choix de formation de licence ou de première année commune aux études de santé, en second ceux qui l'ont placé en deuxième position et ainsi de suite.
2. Pour départager les candidats ayant obtenu le même classement à l'issue de cette première phase, il est procédé à un second classement de ceux-ci, en fonction de la priorité qu'ils ont accordée à cette formation parmi l'ensemble des vœux qu'ils ont formulés lors de la procédure de préinscription.
3. Si à l'issue de l'examen des deux précédents critères, il reste des candidats ayant le même rang de classement, une priorité est accordée à ceux d'entre eux qui sont mariés, ont conclu un pacte civil de solidarité, vivent en concubinage, ou ont une ou plusieurs personnes à charge.

Il est ensuite procédé au classement des candidats ne résidant pas et n'ayant pas obtenu le baccalauréat ou son équivalent dans l'académie du siège ou du site de l'établissement proposant la formation en première année de licence ou en première année commune aux études de santé selon les mêmes critères appréciés dans le même ordre. »

[35] Ces cinq objectifs sont repris du site internet du Ministère de l'Éducation Nationale consultable à cette adresse : http://www.education.gouv.fr/cid122039/plan-etudiants-accompagner-chacun-vers-la-reussite.html#Le_Plan_Etudiants_en_20_mesures

[36] On peut noter que d'après l'article D. 331-64- du décret n° 2018-120 du 20 février 2018 relatif aux rôles du conseil de classe et du chef d'établissement en matière d'orientation et portant autres dispositions que le dispositif d'information et d'orientation mentionné « s'inscrit dans un processus continu de dialogue entre l'élève, ses représentants légaux si l'élève

Outre la possibilité de faire et d'accepter ou non des choix de formation, la plateforme *Parcoursup* propose un ensemble d'informations sur les formations supérieures. Parmi celles-ci, on y retrouve les caractéristiques des formations, telles que les contenus et l'organisation des enseignements, les éléments pris en compte lors de l'examen des candidatures, le taux de passage en deuxième année, le taux de réussite au diplôme, le taux d'insertion professionnelle, les différentes possibilités de poursuite d'études de la formation, les capacités d'accueil, les métiers auxquels conduit la formation…. Un autre type d'informations présentes sont les attendus, nationaux, c'est-à-dire les connaissances et les compétences nécessaires pour la réussite des étudiants dans les filières d'enseignement. Ces attendus permettent aux formations sélectives de refuser (ou de mettre sur liste d'attente) un candidat qui ne les possèderait pas et aux formations non sélectives de conditionner l'inscription par le suivi d'un parcours spécialisé.

En ce qui concerne l'agencement géographique des possibilités de formation, que ce soit pour les filières sélectives ou non, l'étudiant peut postuler au sein de son académie (circonscription administrative de l'enseignement) ou en dehors. Néanmoins, dans les cas des formations non sélectives qui présentent une demande plus forte que l'offre, les étudiants sont enjoints à privilégier leur région académique pour leurs vœux d'orientation par l'existence d'un seuil, en termes de nombre maximum de candidats éligibles ne provenant pas d'un secteur particulier de recrutement.

En ce qui concerne la facilité d'accès ou non à certaines filières d'enseignement, il faut aussi noter l'existence du dispositif « Meilleur bachelier » qui permet aux élèves présentant les meilleurs résultats au baccalauréat de leur lycée d'accéder à une priorité d'accès aux formations publiques, qu'elles soient sélectives ou non-sélectives.

Ces propositions de réforme ont engendré un ensemble de réactions de protestation chez plusieurs acteurs de l'enseignement comme en témoignent les diverses manifestations d'étudiants qui ont bloqué plusieurs universités durant les premiers mois de l'année 2018. Sur le fond de la loi ORE, plusieurs points d'attention ressortent, tels que :

- Le contenu de la loi ne permet pas de déterminer les capacités d'accueil des universités en licence par rapport au taux de réussite des étudiants et à leur insertion professionnelle, car elle ne vise pas à « assurer une corrélation entre formation et

---

est mineur et l'équipe pédagogique, le chef d'établissement émet, après que le conseil de classe s'est prononcé, un avis sur chacun des vœux de poursuite d'études de l'élève dans l'enseignement supérieur » et qu'en « classe terminale des lycées, le conseil de classe se prononce sur les vœux de poursuite d'études de l'élève dans l'enseignement supérieur afin d'éclairer le chef d'établissement appelé à émettre un avis sur chacun de ces vœux ».

[37] Ces informations proviennent du site internet du Ministère de l'Éducation Nationale, consultable à cette adresse : https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=quoi.

À titre d'exemple, le calendrier d'actions pour l'année 2017-2018 est le suivant :

- 15/01/18 : ouverture de la plateforme
- 22/01/18 – 13/03/18 : formulation de 10 vœux maximum sans classement
- Jusqu'au 31/03/18 : constitution des dossiers personnels et confirmation des vœux par les étudiants
- 22/05/18 – 5/09/18 : accès aux décisions des établissements d'enseignement supérieur et réponse à ces propositions par l'étudiant.
  - 26/06/18 : ouverture de la phase complémentaire qui permet de proposer 10 nouveaux vœux au sein de formations présentant des places encore disponibles.
  - Durant l'été 2018 : Inscription administrative dans la formation
  - 21/09/18 : fin de la procédure d'inscription.

emploi » (Compagnon, 2018, p. 43). Pour Compagnon (2018), on ne peut légitimer la sélection des individus si on ne peut relier leurs aptitudes aux besoins de la société.

- Une tribune signée par 425 enseignants d'université[38] met en avant le caractère sélectif de la loi. La question de la formation à l'orientation, par le travail relatif à l'information professionnelle, mais aussi, et surtout, par le développement des individus y est posée : pour ces enseignants, l'utilisation de *Parcoursup* impose aux jeunes de poser un choix clair et définitif dès leur obtention du baccalauréat, sans tenir compte de leur degré de maturité vocationnelle et sans proposer un développement personnel et professionnel aux élèves.
- La difficulté d'opérationnaliser les attendus et la difficulté du traitement du grand nombre de vœux, non hiérarchisés[39], peut engendrer un processus d'admission complexe et aboutir dans certains cas à des traitements de demande qui seraient, par facilité, soit basés uniquement sur un calcul de notes (les meilleurs étant alors uniquement retenus, sans considérer les autres aspects présents dans les dossiers personnels), soit laissés totalement ouverts et où chaque demande est acceptée sans autre investigation (Compagnon, 2018; Garrau, 2018).
- L'autonomie des universités pourrait être réduite dans le cas des filières en « tension » qui ne peuvent accueillir d'autres étudiants du fait de leur manque de capacité d'accueil. C'est alors « *une commission présidée par le recteur devra proposer une place dans une autre formation* » (Compagnon, 2018, p. 46) aux étudiants.
- La difficulté de définir les programmes de remise à niveau des étudiants acceptés sous condition (Compagnon, 2018).

[38] Cette tribune a été relayée dans un grand nombre de médias français et est, par exemple, lisible via ce lien : https://www.francetvinfo.fr/choix/tribune-une-selection-absurde-plus-de-400-enseignants-chercheurs-denoncent-la-reforme-de-l-acces-a-l-universite_2693044.html

[39] Sans entrer dans les détails, cette idée de tri des élèves pour intégrer telle ou telle école est également d'application en Belgique francophone en ce qui concerne les inscriptions en première année de l'enseignement secondaire (régi par le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre). Les élèves doivent classer leurs choix d'écoles secondaires. Suivant un ensemble de critères (famille déjà présente dans l'école, localisation géographique…), lorsque des écoles reçoivent plus de demandes qu'elles n'ont de place, un indice composite est élaboré et permet de départager, via un algorithme particulier, les demandes des élèves. Decerf, Grandjean, & Truyts (2018) remarquent que ce système de départage des élèves incite ceux-ci à poser des choix stratégiques d'écoles. Plusieurs raisons sont mises en avant par les auteurs, telles que :

« dans les écoles très demandées, 80 % des places sont réservées aux élèves ayant classé ces écoles en première position. Cela incite les élèves à classer en première position une école dans laquelle ils ont de bonnes chances d'être admis plutôt que celle qu'ils préfèrent vraiment » (p.5).

« l'indice composite d'un élève pour une école dépend de l'ordre dans lequel cet élève a classé cette école. […] Il est de ce fait judicieux pour un élève de classer les écoles stratégiquement pour augmenter son indice composite (et donc ses chances d'obtenir une place) dans les écoles où ses chances sont réelles. » (p.5).

« la procédure limite le nombre d'écoles que les étudiants peuvent classer. Un élève craignant de n'obtenir de place dans aucune de ses 10 écoles préférées peut avoir intérêt à ne pas inclure […] les écoles dans lesquelles il estime n'avoir que très peu de chances afin de pouvoir classer des écoles dans lesquelles ses chances sont plus importantes » (p.5).

Les auteurs estiment donc que ces aspects stratégiques entraînent « les élèves à ne pas classer leurs écoles cibles si leur priorité y est faible et les inciter à inscrire plus haut dans leur classement les écoles dans lesquelles ils ont une bonne priorité ou les écoles pour lesquelles la demande est moins forte. La conséquence de ces aspects stratégiques est que les classements […] ne correspondent pas nécessairement aux vraies préférences des élèves. » (p.6).

- La sélection basée sur les attendus peut desservir les élèves socioéconomiquement moins favorisés et/ou ayant fréquenté des sections technologiques ou professionnelles qui pourraient ne plus avoir accès à l'université, ce qui pourrait accentuer leur décrochage (social) et réduire leurs chances d'émancipation sociale[40] (Beaud & Millet, 2018). Cette différence entre les publics d'élèves est également mise en avant par Van Zanten qui met en avant que « *les groupes sociaux armés culturellement, plus confiants, anticipent mieux cette attente tandis que les jeunes moins favorisés vont, par manque de confiance en eux, se décourager* »[41].
- La sélection à l'entrée des universités engendre une fracture davantage marquée entre ces institutions et d'autres établissements supérieurs, tels que les grandes écoles, car elle renforce les inégalités structurelles, en défaveur des premières citées, et n'assure pas une augmentation de moyen (Garrau, 2018) : cette sélection appuyant ainsi la fracture sociale citée dans le point précédent (Beaud & Millet, 2018 ; Comby, Coton, Hély, Pudal & Sinigaglia, 2018).
- La sélection universitaire risque de renforcer les inégalités sociales entre les filières et entraîner une hiérarchisation des universités (Beaud & Millet, 2018; Garrau, 2018).
- La constitution du dossier de l'étudiant, via par exemple, l'écriture d'un curriculum vitae et d'une lettre de motivation peut favoriser les élèves ayant eu recours à une aide extérieure (ce qui serait en défaveur d'un public n'ayant par recours à cette aide) ainsi que ceux « *qui auront eu les moyens sociaux et financiers de diversifier leurs activités dès le plus jeune âge, et ce d'autant plus que la prise en compte des éléments de parcours extrascolaires est explicitement encouragée* » (Garrau, 2018, p. 16).

Néanmoins, plusieurs aspects positifs sont également mis en avant :

- D'une part, une majorité des bacheliers choisissaient, dans l'ancien système, des formations sélectives dans l'enseignement supérieur et favorisaient dans leurs choix, le privé au public et d'autre part, les taux de réussite étaient peu élevés en première année du supérieur : la loi du 8 mars 2018 permet de rendre moins opaque cette sélection déjà présente en renforçant la formation à l'orientation avant la prise de décision et en proposant un ensemble d'informations sur les études pendant les phases de choix, c'est-à-dire en visant une diminution majeure de la sélection par l'échec (Compagnon, 2018).
- L'abandon du tirage au sort au profit de l'étude des candidatures sur la base de dossiers personnels offre un « traitement plus humain » aux candidatures non encore retenues (Compagnon, 2018, p. 45).
- La présence des attendus, même s'ils définissent une forme de conditions d'accès à l'université, permettra de réduire le nombre d'étudiants en échec dans certaines disciplines où ils auraient eu peu ou pas de chance de réussite (Compagnon, 2018).

[40] Les auteurs citent par exemple les travaux de Rochex (2002) et ceux de Beaud & Pialoux (2002) sur la dimension de réparation sociale que peut prendre l'université pour des publics d'élèves ayant fréquenté des filières moins favorisées de l'enseignement secondaire.

[41] Interview pour Télérama, en ligne : https://www.telerama.fr/monde/parcoursup-zero-sens-de-lorientation,n5746012.php#zxup2AlGU7DrymOD.01

- Le renforcement du travail d'orientation dès le lycée, préconisé par le rapport Baccalauréat 2021[42], permettra de « former un ensemble de formation plus cohérent de la classe de seconde à la licence, ou du niveau bac -3 au niveau bac +3 » (Compagnon, 2018, p. 45).

Si il est encore trop tôt pour évaluer l'impact de cette nouvelle loi et que les critiques émises peuvent servir de discussion et de possible ajustement, le système d'appariement étudiants-filières universitaires entraîne, comme le fait remarquer Bernard Desclaux sur son blog[43], un passage de la responsabilité de cet appariement de l'Etat vers les établissements d'enseignement secondaire, demandant aux « utilisateurs » de cette nouvelle structuration des choix d'orientation certaines compétences :

- Les jeunes doivent poser des vœux d'orientation rationnels et suivre la mécanique de la plateforme *Parcoursup*, en rejetant ou acceptant, au fur et à mesure, les propositions d'orientation, dans un temps relativement restreint et proche de la date butoir.
- Le personnel éducatif doit être capable de conseiller et encadrer ces jeunes tout en formulant des avis d'orientation[44].
- Les universités doivent déterminer les attendus, les spécifier par rapport à leurs caractéristiques. Elles doivent également être à même d'organiser et de traiter l'ensemble des demandes qui leur sont envoyées.

Si cette loi concerne davantage le traitement des flux d'élèves que les pratiques d'orientation, elles mettent néanmoins en exergue la nécessité de former les jeunes à l'élaboration des choix professionnels, formation qui doit donc être envisagée selon un objectif de développement personnel et professionnel.

3) La liberté de choisir son avenir professionnel

Le projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel a été adopté par l'Assemblée nationale le 1er août 2018. Ce projet vise un double but : « *(1) donner de nouveaux droits aux personnes pour leur permettre de choisir leur vie professionnelle tout au long de leur carrière. Il s'agit de développer et de faciliter l'accès à la formation, autour des initiatives et des besoins des personnes, dans un souci d'équité, de liberté professionnelle, dans un cadre organisé collectivement*

[42] Ce rapport est consultable via ce lien : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Janvier/44/3/bac_2021_rapport_Mathiot_884443.pdf

[43] Le texte est disponible via ce lien : http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2017/11/20/precipitation-hasard-surcharge-et-pari/

[44] Ce spécifique double objectif de conseil et de formulation d'avis d'orientation s'articule dans les missions du personnel universitaire en matière d'aide et d'accompagnement à l'orientation. Comme le précise Obajtek (2018), le développent d'experts en orientation à l'université n'est pas d'actualité et ce sont donc, notamment, les enseignants-chercheurs qui assurent une partie de ce travail via, par exemple, « la mise en œuvre du dispositif dit d'orientation active (DOA), chargé de permettre au néo-bachelier de s'orienter de manière éclairée dans son choix d'étude universitaire […] au sein d'un continuum d'orientation pour le bachelier et l'étudiant, en amont et en aval de la première année à l'Université (de bac-3 à bac+3)» (s.p.).

et soutenable financièrement. Un système d'assurance chômage rénové vise également à modifier le comportement des employeurs (recours au contrat à durée déterminée, licenciements) par l'internalisation du coût social de ces comportements, et à créer de nouvelles garanties qui tiennent compte de parcours moins linéaires (nouveaux droits pour les salariés démissionnaires et accès à l'assurance chômage des travailleurs indépendants sous certaines conditions » ; (2) « *renforcer l'investissement des entreprises dans les compétences de leurs salariés, par une simplification institutionnelle et réglementaire forte et le développement du dialogue social et économique. Le cadre législatif doit également simplifier et adapter les outils d'insertion professionnelle pour les publics les plus fragilisés, tout particulièrement les travailleurs handicapés* » (p.3)[45].

Nous nous attarderons uniquement dans ce texte au contenu lié à l'orientation scolaire liée aux pratiques auprès des élèves[46].

Le Ministère du Travail a publié un dossier reprenant les 10 points clés de ce projet de loi[47]. En termes d'orientation, on peut y retenir plusieurs points.

Le projet veut permettre aux individus de réellement choisir leur voie professionnelle via, notamment, une application CPF (compte personnel de formation) qui leur facilitera la recherche de correspondance entre leurs aspirations professionnelles et les formations existantes. Une aide individuelle, gratuite, par un conseiller quant à leur projet professionnel, est également envisagée.

Le projet de loi renforce également « *l'attractivité de l'apprentissage pour le développer massivement à tous les niveaux de qualification* » (p.4), tant en ce qui concerne les coûts et finances qu'au niveau des passerelles qui sont facilitées entre apprentissage et école.

Un point particulier concerne le travail de l'orientation dans l'école. En effet, *« les régions organiseront avec tous les collèges et lycées une découverte des filières et métiers par la rencontre de professionnels qui viendront partager leur passion et leur savoir-faire* ». En outre, « la création d'une classe de troisième « prépa-métiers» pour préparer l'orientation des collégiens vers la voie professionnelle et l'apprentissage […] permettra de poursuivre l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences [et] le conseil en évolution professionnelle permettra aux actifs qui le souhaitent d'être accompagnés gratuitement dans le choix de leur parcours professionnel et de leur formation. » (p.5).

Associée à la réforme précédemment décrite, on note que l'orientation est entrevue comme une alliance entre information professionnelle et développement personnel. Cette double perspective se retrouve également dans les propositions émises par le Conseil économique, social et environnemental (CESE)[48] pour renforcer l'orientation à travers trois axes majeurs :

[45] Le projet de loi est consultable via ce lien :
http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/projet_de_loi_liberte_de_choisir_son_avenir_professionnel.pdf

[46] Nous n'abordons pas ici les possibles transferts de compétences ou les changements qui pourraient s'opérer en ce qui concerne les CIO ou l'ONISEP.

[47] Consultable via ce lien :
http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/leaflet-_for_pro_3_.pdf

[48] L'avis du conseil est consultable via ce lien :
https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2018/2018_12_orientation_jeunes.pdf

- Garantir les conditions d'un véritable accompagnement.
- Passer de procédures ponctuelles à un parcours progressif.
- Réussir son orientation pour une bonne insertion professionnelle.

Parmi les 29 propositions énoncées par le CESE (Conseil économique social et environnemental, 2018), on peut retenir en ce qui concerne l'orientation scolaire, particulièrement :

- le développement *« au sein du Parcours avenir, dès la sixième, des activités qui favorisent l'expression et l'estime de soi, l'esprit critique, les relations aux autres, la capacité de penser ensemble afin d'aider les jeunes à apprendre à se connaître* » (p.6) ;
- la sensibilisation aux questions de déterminismes, dont celle de genre et d'égalité homme-femme ;
- la formation renforcée des conseillers en orientation ;
- la mise sur pied, pour les élèves de périodes de deux jours de découverte des métiers et des formations dès la 4e année jusque dans le premier cycle de l'enseignement supérieur ;
- le renforcement des partenariats école-acteurs du monde professionnel ;
- la structuration du Parcours avenir afin qu'il puisse bénéficier d'un horaire dédié durant le cursus secondaire et qu'il fasse l'objet d'évaluation ;
- le renforcement de l'information professionnel, tant informatiquement qu'au niveau des lieux dédiés, et aussi bien nationalement que régionalement ;
- le déplacement du « *palier d'orientation préparant aux trois baccalauréats de la fin de la troisième à la fin de la seconde, en mettant en place une année de seconde commune générale, technologique et professionnelle, articulant enseignements généraux, transversaux et des modules de découverte des enseignements professionnels* » (p.8) ;
- la reconnaissance de périodes d'interruption scolaire permettant aux jeunes de développer leur projet personnel, dès 16 ans ;
- la participation des élèves aux conseils de classe, par rapport aux contenus qui les concerne ;
- « *le développement de l'alternance sous contrat d'apprentissage et sous statut scolaire et universitaire en renforçant l'accompagnement des jeunes* » (p.12) ;
- la facilitation de la mobilité des jeunes de 16 à 30 ans dans leur volonté de formation ou d'emploi.

D. Conclusion

Le système français est en pleine refonte et l'orientation scolaire en est un des sujets principaux puisqu'elle concerne aussi bien l'articulation des compétences vocationnelles (de choix, d'autonomie…) intra et interréférentielles, la prise en compte de tous les élèves (inégalité, relégation), les transitions au sein du système (verticales et horizontales) ou encore l'impact de l'enseignement sur le marché du travail (et inversement).

Dans la volonté de rendre l'élève acteur de son apprentissage et de ses choix d'orientation, un grand nombre de dispositions ont été prises légalement, certaines étant entérinées, d'autres étant toujours en cours d'expérimentation : l'accompagnement des élèves, le suivi de ceux-ci, le renforcement des partenariats entre acteurs, l'ouverture de l'école vers le monde extérieur, l'aide à l'insertion professionnelle, le développement et la valorisation des enseignements professionnels, le renforcement de la formation continue… Toutes ces actions témoignent d'une volonté de réaffirmer les missions de l'école qui peuvent se résumer dans cet extrait de la circulaire n°2015-085 du 3 juin 2015 : « *faire en sorte que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel, combattre les stéréotypes notamment sociaux ou sexués qui entravent le libre choix de son orientation et s'intégrer pleinement dans la société* ».

Si les nouvelles réformes ou propositions de loi qui visent à rendre l'individu acteur de son orientation ont engendré plusieurs critiques et qu'elles concernent davantage un traitement du flux des étudiants plutôt que des questions de développement de l'orientation, on note néanmoins la volonté de rendre moins opaques les cheminements au sein des cursus scolaires et les nœuds décisionnels qui demandent de poser des choix particuliers.

En termes d'orientation scolaire, ces réformes mentionnent des intentions d'ancrer le travail vocationnel dans les dispositions pédagogiques, même si ces textes proposent encore des objectifs généraux plutôt que des mises en place précises et structurées. Quelles que soient les dispositions prises en termes de gestion des flux, à tout niveau, de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur, le développement des compétences vocationnelles des individus, passant par une meilleure connaissance de soi, du monde scolaire et du monde professionnel semble être un moyen intéressant pour mieux (et davantage) préparer chaque personne à devenir un citoyen impliqué dans la vie de la société, comme en témoignent, notamment, les exemples, mentionnés dans ce texte, d'approche orientante au Québec et en Belgique ou ceux dérivant du système finlandais et s'axant sur le développement des élèves.

V. Système d'orientation en Belgique francophone

A. Processus et dispositifs d'orientation

En Belgique, l'obligation scolaire est de 12 ans, de l'année scolaire qui prend cours dans l'année où l'élève atteint l'âge de six ans à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans (Constitution de l'État belge, 1983). Au sein de la période obligatoire, il existe une période d'obligation scolaire à temps plein qui se termine à l'âge de 16 ans et une période d'obligation scolaire à temps partiel qui s'arrête avec la fin de l'obligation scolaire.

L'enseignement belge francophone est composé de l'enseignement fondamental, lui-même subdivisé en enseignement maternel (non obligatoire, il accueille les enfants à partir de deux ans) et en enseignement primaire (accueille les enfants à partir de l'année de leur sixième anniversaire et dure six ans). L'enseignement fondamental est commun à tous les élèves (il existe néanmoins un enseignement fondamental spécialisé pour les enfants à besoins spécifiques) et le passage primaire/secondaire se réalise via la réussite au Certificat d'Études de Base (CEB). Si l'élève échoue, il peut néanmoins rejoindre l'enseignement secondaire via une année dite *différenciée*.

L'enseignement secondaire comprend 6 années et accueille les élèves à partir de 12 ans. Cet enseignement possède un tronc commun qui s'étale sur les deux premières années. Cependant, il existe des années différenciées pour les élèves ne possédant pas le CEB[49] et la présence d'années complémentaires (1S ou 2S) qui prennent place soit au terme de la première, soit au terme de la deuxième année commune (1C ou 2C)[50]. Celles-ci sont destinées aux élèves éprouvant des difficultés scolaires. Le tronc commun de deux ans annoncé n'est donc commun qu'aux élèves qui présentent des résultats scolaires jugés satisfaisants.

À la fin des deux premières années secondaires (nommées degré d'observation), l'élève doit passer le Certificat d'Études du premier degré (CE1D). S'il réussit, il peut choisir une 3e année secondaire, quelle que soit la filière désirée. En cas d'échec, le conseil de classe, sur la base du dossier personnel de l'élève peut estimer que celui-ci maîtrise les compétences attendues et donc lui permettre de passer en 3e année. Dans le cas contraire, l'élève est orienté soit vers une 2e année supplémentaire avec la mise en place d'un PIA (plan individualisé d'apprentissage) (dans le cas où il a effectué moins de trois ans dans le 1er degré), soit s'il a effectué plus de trois ans dans le 1er degré, vers une troisième année dont les formes et sections sont décidées par le conseil de classe, vers une 3e année complémentaire ou vers l'enseignement en alternance.

Le deuxième degré de l'enseignement secondaire comprend deux années (3e et 4e années secondaires). Ce degré est nommé degré d'orientation. En effet, c'est à son entrée que l'élève s'oriente (est orienté) vers l'enseignement qualifiant ou l'enseignement de transition. L'enseignement de transition comprend les sections générales et les sections de technique de transition. Celles-ci préparent aux études supérieures et certains diplômes ouvrent la voie au marché du travail. L'enseignement de qualification comprend les sections de technique de qualification et les sections professionnelles. Les cours qui y sont dispensés sont basés sur la formation professionnelle.

[49] Il existe aussi une année spécifique de différenciation et d'orientation (3S-DO) au sein du deuxième degré pour les élèves n'ayant toujours pas maîtrisé les compétences attendues en fin d'école primaire.

[50] C'est le conseil de classe qui délivre à l'élève un rapport de compétences qui motive la décision d'orientation de l'élève.

Seuls les diplômes de l'enseignement professionnel ne permettent pas aux élèves de poursuivre des études supérieures. Cependant, si tel est son souhait, l'apprenant peut obtenir un Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur après la réussite d'une 7e année professionnelle.

L'enseignement supérieur comprend les Universités, les Hautes Écoles et les Écoles supérieures des Arts[51] qui organisent des études supérieures de type court (grade de bachelier de spécialisation[52]) ou de type long (qui amène à la masterisation).

Dans le système scolaire obligatoire, les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) sont l'organe privilégié pour traiter l'orientation des élèves. Ils ont parmi leurs missions, celle de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2006). Ils regroupent du personnel social, médical et psychologique, attaché à une ou plusieurs écoles et se retrouvent dans chaque réseau (du maternel jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire). Les centres PMS sont un service public et gratuit à disposition des parents et des élèves et sont indépendants des établissements scolaires.

L'article 19 du décret relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres psycho-médico-sociaux définit la mission d'orientation des CPMS : « *Dans le cadre de sa mission d'orientation, le centre privilégie une approche globale de la maturation progressive des choix de l'élève, aidant celui-ci à faire le point sur lui-même, sur ses compétences, sur ses représentations par rapport aux métiers, études et formations et à se dégager des stéréotypes sociaux et sexistes.* »

Le décret Missions de 1997 définit également les rôles et objectifs des CPMS et des établissements au niveau de l'orientation scolaire. Les enseignants, lors des conseils de classe[53,54], émettent leurs avis sous la forme d'attestation d'orientation. Il existe trois types d'attestations : AOA (attestation de réussite permettant le passage vers l'année scolaire suivante), AOB (attestation de réussite avec restrictions de section, forme ou option) et AOC (attestation d'échec). Ces conseils de classe sont donc les responsables de l'orientation et associent « *le centre psycho-médico-social et les parents* […] [dans le but de guider] *chaque élève dans la construction d'un projet de vie scolaire et professionnelle* » (article 22). Le décret ajoute que l'information d'orientation est donnée aux élèves et à leurs parents par l'école et le CPMS. Cette information porte (article 23) :

« *1.° sur les formations organisées aux 2e et 3e degrés des Humanités professionnelles et techniques, en ce compris les formations artistiques;*

2.° sur les formations organisées aux 2e et 3e degrés des Humanités générales et technologiques, en ce compris les formations artistiques;

3.° sur les formations en alternance organisées conformément aux dispositions de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire.

[51] Dans le secteur « Art ».

[52] Par exemple, le métier d'enseignant (dans l'enseignement fondamental ou secondaire inférieur) demande une diplomation de bachelier alors que le même métier, mais pour l'enseignement secondaire supérieur demande une diplomation de master ou équivalent.

[53] Un membre du CPMS et les éducateurs scolaires peuvent assister au conseil de classe (présence consultative).

[54] On peut noter que plusieurs conseils de classe se tiennent au cours de l'année. C'est lors du dernier conseil de classe que les attestations sont délivrées.

Chaque établissement d'enseignement secondaire met en contact les élèves du premier degré par des visites, telles que visées à l'article 7bis, § 2, de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire ou des stages d'observation et d'initiation, tels que visés à l'article 7bis, § 5 de la même loi, avec des établissements d'enseignement organisant la section de transition ou la section de qualification, ou avec des centres de compétence ou de référence professionnelle, ou avec des centres de technologies avancées, ou avec des entreprises. L'information, les visites et les stages favorisent une orientation positive des élèves à l'issue du premier degré. »

On peut ajouter que, par décret, les établissements scolaires disposent de 10 jours à répartir dans le 3e degré secondaire pour travailler spécifiquement l'orientation scolaire.

B. Zoom *sur* : l'équité dans le système d'orientation en Belgique francophone

On peut rappeler qu'en Belgique, les Communautés ont la charge d'organiser et de financer l'enseignement. En Belgique francophone, c'est la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) qui gère cette compétence dont les grands objectifs sont définis dans le Décret Missions (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1997)[55].

La Constitution belge (article 24) assure aux parents la liberté de choix de l'établissement (et de ce fait leur orientation philosophique de celui-ci). Ceci amène la coexistence de quatre réseaux d'enseignement :

- l'enseignement officiel organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- l'enseignement officiel subventionné (subventionné par les provinces, les communes, les villes et la COCOF[56] pour la région de Bruxelles-Capitale) ;
- l'enseignement libre subventionné non confessionnel (organisé par des ASBL) ;
- l'enseignement libre subventionné confessionnel (organisé par des ASBL).

Ces réseaux peuvent proposer leur propre programme éducatif, mais ceux-ci doivent être basés sur les référentiels de compétences (les Socles de Compétences dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur, les compétences terminales l'enseignement secondaire général de transition et les profils de formation et de qualification pour l'enseignement secondaire technique et professionnel).

Comme le mentionnent Canzittu et Demeuse (2017), la présence de plusieurs réseaux, chacun proposant ses considérations et actions pédagogiques, associée à un financement des institutions scolaires basées sur le nombre d'élèves inscrits, amène à la fois à une compétition et une interdépendance entre établissements. Ceci résulte à « *une certaine forme de ségrégation entre les établissements scolaires, certains étant qualifiés d'écoles « poubelles » alors que d'autres se verront attribuer des qualificatifs tels qu'« élitistes », voire « sélectifs »* » (p.44). Ces différences de renommée entre établissements s'articulent avec une certaine hiérarchie perçue des filières d'enseignement (Friant, 2012), les filières de transition étant considérées comme les plus prestigieuses au contraire des formations professionnelles. Tout ceci résulte en l'existence de

[55] Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement.
[56] Commission Communautaire Française.

ségrégations scolaires et de disparité entre élèves (Baye, Demonty, Lafontaine, Matoul, & Monseur, 2010).

Cet état de fait entraîne le choix des filières qualifiantes comme un second choix dicté par les échecs plutôt que la réussite des élèves (Grootaers, Franssen, & Bajoit, 1999). À cela s'ajoute la presque impossible réversibilité des parcours scolaires (Franquet *et al*., 2010). Par exemple, si l'on considère la première année du premier degré secondaire et que l'on suit une cohorte d'élève sur 4 ans, on constate qu'environ seulement 1 % des élèves qui étaient scolarisés en 1re année différenciée (1D) fréquentent une filière de transition contre environ 57 % des élèves qui étaient en 1re année commune (1C). De plus, on constate que 49 % des élèves de 1C sont à l'heure quatre années plus tard contre 15 % (les chiffres sont présentés arrondis) des élèves de 1D. En outre, 20 % de ceux-ci ont quitté le système scolaire sans qualification : ces données sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 8 : Pourcentages d'élèves à l'heure ou en retard, entrés en 1re année commune et en 1re année différenciée en 2009-2010 après 4 années scolaires

	À l'heure	1 an de retard	2 ans de retard	Ens. spé[57]. ou en alternance[58]	Sortie
1C	49 %	37 %	7 %	2 %	5 %
1D	15 %	27 %	16 %	22 %	20 %

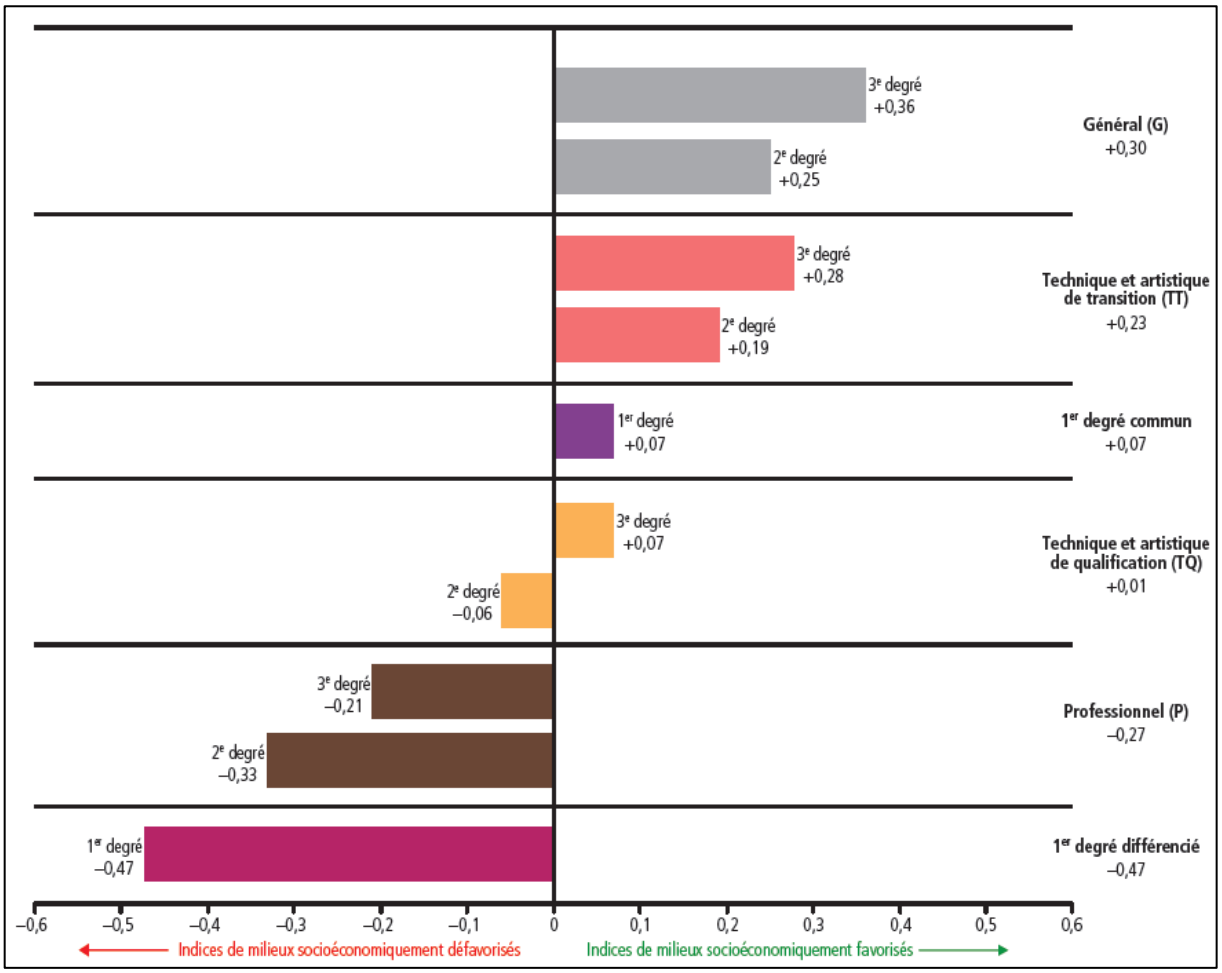
Source : Indicateurs de l'Enseignement 2015

D'autres résultats statistiques liés aux indices socio-économiques liés aux élèves convergent vers cette différence marquée dans le 1er degré, différence qui perdure dans la suite des études et qu'on constate clairement entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général, par exemple. La figure 12 rend ainsi compte de l'indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves.

[57] L'enseignement spécialisé est à destination des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

[58] L'enseignement en alternance combine la formation générale et la pratique professionnelle et est dispensé dans un CEFA (Centre d'Éducation et de formation en Alternance). Celui-ci est commun à plusieurs établissements d'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice organisant, au 2e et au 3e degré, l'enseignement technique de qualification ou l'enseignement professionnel.

Figure 12 : Indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves des différentes années d'études et formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice – Année scolaire 2014-2015



Source : Etnic, 2016,p.27.

On remarque directement que les indices des milieux défavorisés se retrouvent particulièrement dans le 1er degré différencié et dans les 2e et 3e degrés professionnels. À l'opposé, les indices des milieux les plus favorisés sont pour les 2e et 3e degrés de l'enseignement général.

La hiérarchisation des filières et les « *bifurcations successives amènent progressivement, et sans grand espoir de retour, les élèves jugés moins aptes vers des filières de plus en plus orientées vers un métier, mais aussi de moins en moins valorisées* » (Demeuse & Lafontaine, 2005, p. 39).

Pour répondre aux difficultés mentionnées ici, le système éducatif belge francophone connaît depuis quelques temps une remise en question en profondeur de son organisation. En effet, en 2014, la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2014-2019 mentionne la mise sur pied d'un Pacte pour un enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles. Celui-ci, basé sur une mise en commun de réflexions et une mobilisation d'un grand nombre d'acteurs de l'école (enseignants, scientifiques, mandataires politiques…) a un objectif double : l'amélioration des performances du système éducatif et la réduction des inégalités scolaires.

Dans la note en vue de l'élaboration du Pacte pour enseignement d'excellence de janvier 2015, plusieurs constatations sont posées qui rejoignent les constatations citées dans les points précédents. Bien que plusieurs projets et actions pédagogiques tendent à améliorer l'enseignement en FWB, il existe toujours des problèmes majeurs liés aux performances des élèves, à l'inégalité des parcours, à la ségrégation scolaire et à l'orientation négative des élèves. Dans les notes de préparations au Pacte (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2015) et dans les différents travaux mis en place, on repère, entre autres :

- « *Des savoirs et des compétences en progrès, mais encore insuffisamment maitrisés par un trop grand nombre* » (p.9). Les élèves présentent très tôt (2e année primaire) des difficultés d'apprentissage de la langue française et des mathématiques, ces difficultés s'accroissant avec les années d'études.
- « *Un taux de décrochage scolaire anormalement élevé* » (p.10). L'abandon scolaire précoce est de 12 % en Belgique (contre 12,7 % en Europe) avec néanmoins des différences marquées selon les régions géographiques : 15 % en Wallonie (avec par exemple 19,3 % dans le Hainaut), 20 % en région de Bruxelles-Capitale et 9 % en Flandre.
- « *Un taux d'échec et de redoublement trop important* » (p.10). Le taux de redoublement est plus élevé en FWB que la moyenne des pays de l'OCDE principalement aux moments de transition du système scolaire.
- « *Un enseignement peu équitable* » (p.11). L'origine des élèves, leurs parcours scolaires et le niveau socio-économique sont des facteurs influençant fortement la réussite des élèves. Par exemple, dans les résultats PISA, « *les scores moyens des élèves issus des 25 % d'écoles les plus performantes en culture mathématique et ceux des 25 % d'écoles les moins performantes présentent un écart important en FWB (181 points)*[59] » (p.12).
- « *Un enseignement qualifiant en réforme, mais encore trop souvent assimilé à une filière de relégation et pas assez en phase avec la demande de qualification dans le monde socioprofessionnel* » (p.13) : « *l'orientation doit être améliorée et la relégation systématique des élèves en provenance des publics les moins favorisés combattu* » (p.13).
- « *Un taux de réussite dans l'enseignement supérieur trop faible » (p.14). Même si le taux d'accès est relativement élevé (environ 70 %), « la réussite des étudiants entrés pour la 1re fois en 1re année de l'enseignement supérieur est très faible : autour de 41 %, avec des taux plus importants de réussite pour les filles et pour les élèves sans retard scolaire. Une part de l'échec est liée à la mauvaise orientation des étudiants en début de cursus d'enseignement supérieur.* » (p.14).
- « *Des acteurs de qualité, mais trop peu formés, valorisés, accompagnés et responsabilisés* » (p.14).

La note porte également l'attention sur les besoins de revoir les objectifs des enseignements afin de les ancrer dans les réalités actuelles et modernes ainsi que réexaminer l'efficacité du système en

[59] À titre de comparaison : Norvège : 100, Danemark : 113, Pays-Bas : 192, Communauté flamande : 209.

regard de son organisation (budget, autonomie…). Outre la volonté du Pacte d'assurer une mise en place cohérence et pertinente de l'accompagnement des élèves dans leur réussite scolaire en proposant des offres d'enseignement adapté à la société moderne, celui-ci vise également une redéfinition de la formation initiale et continuée des enseignants (en vue de mieux former, d'accompagner, de revaloriser et de redéfinir le métier d'enseignant). En outre, le Pacte veut également moderniser le pilotage, l'organisation et le management de l'enseignement.

Nous nous attarderons dans la suite de ce texte à décrire trois points essentiels de remise en question du système éducatif impactant directement l'orientation dans les travaux du Pacte :

- La mise en place d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire dans l'enseignement secondaire.
- Le développement de l'approche éducative de l'orientation.
- L'organisation des transitions au sein du système

C. Zoom sur : les propositions de réforme en Belgique francophone

1) L'allongement du tronc commun

Le Pacte d'excellence promeut la mise en place d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire qui veut renforcer la maîtrise des compétences disciplinaires et des savoirs de base pour tous les élèves. Dans ce cadre, l'élève sera amené à acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être tant disciplinaires que transversaux, dans la perspective d'une construction de sa citoyenneté et d'une maturation de ses choix d'orientation à venir.

Ce tronc commun articulera 7 domaines d'apprentissage privilégiés[60] :

1. les langues (langue française, langues modernes, langues anciennes) ;
2. l'expression artistique ;
3. les sciences et techniques (mathématiques, sciences, géographie physique et compétences manuelles, techniques et technologiques) ;
4. les sciences humaines et sociales (histoire, géographie, sciences économiques et sociales, philosophie et citoyenneté) ;
5. les activités physiques (aptitudes physiques, bien-être et santé) ;
6. la créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre ;
7. apprendre à apprendre.

Ce tronc commun sera allongé jusqu'à la 3e année secondaire, c'est-à-dire d'un an supplémentaire par rapport au tronc commun mis en place actuellement.

Les travaux du Pacte insistent sur le fait que le tronc commun devra être polytechnique (et non apparenté à un enseignement général) : sans hiérarchiser les apprentissages, l'apprentissage

[60] Les 5 premiers domaines sont dits spécifiques et les 2 derniers sont transversaux.

polytechnique veut diversifier les champs et domaines que l'élève rencontrera lors de son cursus scolaire afin qu'il puisse poser un choix de filière en 4e année sur la base d'informations plus larges et plus fournies (notamment dans la découverte de métiers ou d'activités). La volonté est que l'élève s'oriente positivement vers une filière que celle-ci soit liée à des enseignements de transition ou de qualification.

Afin d'aider les élèves dans leur cheminement, plusieurs aides ou accompagnements sont proposés, tel que par exemple un dispositif de remédiation, consolidation et dépassement afin d'individualiser au mieux les apprentissages.

Plusieurs moments d'évaluation externe non certificative seront mis en place (ce que l'actuel CEB deviendra). À la fin d'un tronc commun, l'élève devra réussir son certificat de tronc commun pour accéder à l'enseignement secondaire supérieur (second degré). En cas d'échec partiel, c'est le conseil de classe qui décidera de la réussite ou de l'échec. En cas d'échec grave, l'élève sera amené à réaliser une année complémentaire selon les compétences qu'il doit développer pour satisfaire aux exigences (l'élève pourrait anticiper certains cours également).

Les travaux du Pacte mentionnent également que ce tronc commun doit être progressivement et transversalement orientant en s'appuyant sur une dynamique d'éducation aux choix.

La mise en œuvre du tronc commun est estimée selon les temps suivants :

- 2020 : entrée en vigueur pour les 3 années du maternel et les 2 premières années du primaire ;
- dès 2021 : entrée en vigueur chaque année dans une année supplémentaire (2021 en 3e primaire, 2022 en 4e primaire, 2023 en 5e primaire… jusqu'en 2027 en 3e secondaire).

2) Le renforcement de l'orientation

Le Pacte insiste également sur la nécessité de placer l'orientation au cœur de la réflexion pédagogique en considérant l'élève comme acteur de son processus de construction de parcours scolaire et professionnel. Ce processus comprend plusieurs axes, tels que la connaissance de soi, la capacité réflexive d'autoévaluation et la découverte de ses capacités et ses aspirations et la découverte du monde scolaire et professionnel. Pour ce faire, le Pacte préconise l'implantation d'une approche orientante en favorisant l'intégration de l'orientation dans les contenus disciplinaires[61], la mise sur pied de collaborations entre les différents acteurs impliqués (enseignants, CPMS, partenaires extérieurs…) et la mobilisation de l'élève dans la construction de son projet personnel et professionnel. Dans ce cadre, les CPMS auront une fonction de relais et de guidage des élèves vers les acteurs de l'orientation, les dispositifs ou activités particuliers. L'information sur le monde scolaire et le monde professionnel pourra se faire au sein des disciplines, mais également via une plateforme d'information prévue pour cela ou encore par la rencontre avec des partenaires extérieurs.

[61] Via des outils d'orientation ou encore l'utilisation de portfolios.

En ce qui concerne les transitions au sein du système, les travaux du Pacte proposent d'organiser un modèle à deux filières avec un enseignement de transition qui mènera vers les études supérieures et un enseignement qualifiant menant vers les métiers manuels. Un ensemble de passerelles doivent être définies. Le cycle 5-8 ans avec la transition du maternel doit permettre aux élèves la maîtrise des compétences nécessaires : l'obligation de fréquentation du cycle, l'adoption d'un référentiel maternel et des dispositifs d'amélioration de la maîtrise de la langue sont des propositions faites dans ce sens. La transition primaire-secondaire se fera au sein d'un continuum en favorisant la création de supports communs (manuels), la continuité au sein des référentiels du primaire et du secondaire et la prise en compte de l'accompagnement de cette transition dans les projets des établissements et dans le pilotage du système. Pour la transition secondaire-supérieur, le Pacte propose notamment de garder la filière de transition la plus ouverte possible en ce qui concerne les choix d'études envisageables en fin de scolarité secondaire tout en informant de façon précise les élèves sur les enseignements postsecondaires. Le Pacte propose également la mise sur pied d'une évaluation externe partiellement certificative en fin d'enseignement secondaire. Le Pacte veut également renforcer les communications entre le secondaire et le supérieur (référentiels, développement de projets communs…).

Sur le terrain, les actions mises en place par les CPMS sont diversifiées et propres aux objectifs définis à la fois par le pouvoir organisateur (ici, en termes d'orientation) et par le centre lui-même. Il n'existe pas de démarche ou de module prêt à l'emploi pour l'ensemble des centres en Belgique francophone. Néanmoins, on constate que dans la majorité des cas, les actions des CPMS se déclinent en actions collectives d'animations[62] au sein des classes, en entretiens individuels avec les élèves qui demandent une aide spécifique et en collaboration tout au long de l'année scolaire avec l'établissement et l'équipe pédagogique. Les dimensions abordées en orientation relèvent le plus souvent de la connaissance de soi, de la découverte des métiers et de la connaissance des structures de l'enseignement et de l'école.

D'autres actions au niveau de l'orientation peuvent aussi être menées avec les élèves, mais celles-ci ne sont pas uniformément obligatoires en Fédération Wallonie-Bruxelles et dépendent des objectifs poursuivis par les écoles, les centres PMS et le pouvoir organisateur. Parmi ces actions, on peut par exemple citer[63] le projet d'approche orientante[64] mis en place dans plusieurs provinces wallonnes, le projet Orient'Actions[65] de la Province de Liège, le travail de la Cité des Métiers[66] qui vise l'orientation tout au long de la vie ou encore le programme JEEP[67] de la région de Bruxelles-capitale.

En parallèle de ces missions d'orientation pour l'école et les centres PMS, des services d'aide à la réussite sont mis en place comme stipulé dans le décret de 2008 et dans le décret « Paysage » de 2013. Ces services conjuguent des activités d'aide à la réussite et d'intégration professionnelle des contenus disciplinaires et interdisciplinaires. Pour chaque Haute École, du personnel est spécifiquement consacré à l'aide à la réussite et a pour mission « d'informer, d'orienter et, de façon

[62] Les contenus et objectifs de ces animations diffèrent selon les préoccupations du terrain et/ou les projets d'établissement/de centre PMS ou projets pédagogiques poursuivis.

[63] Les actions mentionnées ici le sont à titre d'exemples et ne constituent pas une liste exhaustive de ce qui est mis en place en Belgique francophone.

[64] Pour plus d'informations, on peut consulter le site approcheorientante.be.

[65] Pour plus d'informations, on peut consulter le site du Bassin EFE.

[66] Pour plus d'informations, on peut consulter le site du réseau de la Cité des Métiers.

[67] Pour plus d'informations, on peut consulter le site du dispositif régional JEEP.

générale, d'accompagner les étudiants en vue de leur permettre de faire aboutir leur projet d'études » (Décret du 18/07/08, article 1). Le décret insiste également sur l'obligation, avant le 1er décembre de l'année académique, de mettre en place des exercices pratiques, en petits groupes, dans au moins une discipline particulière afin de « s'assurer de la bonne orientation de l'étudiant » (article 1). En dehors du cadre d'enseignement proprement dit, l'élève ou l'étudiant peut proactivement contacter plusieurs institutions pour obtenir de l'aide au niveau de l'orientation. Dans ce cadre, on peut citer :

- le SIEP[68] (Service d'information sur les études et les professions) qui au niveau de l'orientation propose un accompagnement personnalisé selon les besoins particuliers des personnes qui font appel à leurs services (sous forme d'entretien, en abordant la connaissance de soi, les parcours scolaires, les études et formations ainsi que les réalités et les domaines professionnels).
- le CEDIEP (Centre de documentation et d'information sur les études et les professions) qui propose un ensemble de documents et d'outils d'informations sur les études et les professions.
- Infor Jeunes qui est un centre d'informations pour les jeunes qui, parmi ces différents objectifs, veut informer sur les études et formations et les métiers et professions.

Le Décret relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres PMS de juillet 2006 mentionne que l'orientation est une des missions des CPMS : « *le centre privilégie une approche globale de la maturation progressive des choix de l'élève, aidant celui-ci à faire le point sur lui-même, sur ses compétences, sur ses représentations par rapport aux métiers, études et formations et à se dégager des stéréotypes sociaux et sexistes. Le centre inscrit sa mission d'orientation dans une optique d'orientation et de formation tout au long de la vie et travaille en partenariat avec les différents acteurs de l'orientation dans le monde scolaire, mais aussi de l'emploi et de la formation* » (article 19). En ce qui concerne les élèves du 2e degré du secondaire ordinaire, les CPMS les informent « *sur les offres d'enseignement organisé et subventionné par la Communauté française ainsi que sur les offres de formation. Après en avoir formulé l'offre, le centre répond aux demandes des élèves qui souhaitent une aide individualisée à l'orientation professionnelle ou de formation* » (article 23).

Pour les élèves du 3e degré, les CPMS les informent « sur l'offre d'enseignement dans l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire ainsi que sur les offres de formation. Il les informe sur l'accès au marché du travail, sur les possibilités de formation continue et les modalités d'insertion socioprofessionnelle. Le centre répond aux demandes des élèves qui, suite à cette information, souhaitent une aide individualisée à l'orientation professionnelle ou au choix de formation » (article 24).

L'accompagnement en orientation prend également place au sein des Universités. On peut par exemple citer les dispositifs suivants :

[68] Le SIEP propose également d'autres actions telles que de la documentation sur les métiers ou la tenue de salons d'information.

- Le programme « Je rebondis » est à destination des étudiants du bloc 1 du bachelier qui auraient des difficultés particulières et qui voudraient changer de cursus universitaire. Les activités qui y sont dispensées portent sur le projet d'études de l'individu via un suivi individualisé et des ateliers collectifs. Elles sont organisées par les Services d'orientation et d'aide à la réussite des institutions d'enseignement supérieur partenaires du Pôle hainuyer. D'autres activités ont également trait au développement des méthodes de travail et d'étude ainsi que de la maîtrise de la langue française, la langue anglaise et la démarche d'analyse scientifique.
- Le dispositif « Formation-Relais » mis en place à l'Université Catholique de Louvain est à destination des étudiants qui veulent stopper leurs études supérieures et se réorienter. Les activités mises en place portent sur la construction d'un nouveau projet d'études ou professionnel.
- Le dispositif « Formation-Rebond » de l'Université de Namur vise l'accompagnement des étudiants qui veulent de l'aide dans la construction de leur projet personnel et professionnel.
- « Accroches ! » est un module d'activités qui s'adresse aux étudiants de l'HELMo[69], de l'ESA Saint-Luc[70], de HEC/ULg[71], de l'Hénallux (Seraing)[72], et de la HE Charlemagne (Les Rivageois)[73] qui vise à développer avec l'étudiant son orientation et ses capacités à poser un choix d'orientation.

Le Pôle hainuyer propose également son dispositif « Coup de pouce » via l'organisation de cours préparatoires aux études supérieures, à destination en priorité aux élèves diplômés des filières techniques et professionnelles. Ce dispositif veut renforcer les méthodes de travail, les compétences en mathématiques et la maîtrise écrite et orale de la langue française.

D. Conclusion

L'évolution des questions d'orientation a grandement complexifié les rapports entre l'école, la société et les individus. À l'heure actuelle, plusieurs problèmes apparaissent en Belgique francophone au niveau de l'orientation des élèves qui est souvent, dans le qualifiant, négative et considérée comme un second choix. Ceci vient en partie des inégalités sociales et culturelles que l'école véhicule et transforme en inégalités scolaires. Les résultats aux tests PISA témoignent de cette problématique. Néanmoins, les dernières considérations proposées par les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence témoignent d'une volonté de prendre en compte ces problèmes et de transformer le système afin de réduire les inégalités, donner plus de sens aux apprentissages, renforcer l'orientation positive des élèves et la cohérence des diverses actions pédagogiques et piloter au mieux le système.

[69] Haute École Libre Mosane
[70] École Supérieure d'Art Saint-Luc.
[71] Haute École de Gestion de l'Université de Liège.
[72] Haute École de Namur-Liège-Luxembourg.
[73] Haute École Charlemagne.

Ces volontés passeront certainement par un allongement du tronc commun de l'enseignement secondaire ayant une vocation polytechnique et permettant aux élèves d'appréhender tant des contenus intellectuels que des activités manuelles. L'organisation de deux filières d'enseignement, l'une qualifiante et l'autre de transition, permettra, via un système de passerelles, et en rejetant toute hiérarchie de prestige, d'organiser un cheminement vocationnel moins empreint de relégation ou d'inégalité de considération. Enfin, le passage entre les différents moments clés du cursus scolaire, notamment le passage entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, sera davantage articulé tant au niveau des référentiels ou programmes qu'au niveau de la communication entre les acteurs.

Même si les textes européens et les objectifs principaux des états membres visent le développement de compétences pour une orientation tout au long de la vie, on constate en Belgique francophone que les critères ayant le plus de poids dans les décisions d'orientation lors des conseils de classe sont d'ordre scolaire ou disciplinaire (*Ibid*.). Canzittu et Demeuse (2017) rappellent d'ailleurs les propos de Quiesse, Ferré et Rufino (Quiesse, Ferré, & Rufino 2007a, 2007b) qui, déjà en 2007, proposaient une suppression de la forme actuelle des conseils de classe avec une intégration active des parents dans les discussions de choix d'orientation associée à une conception d'évaluations authentiques (c'est-à-dire ayant du sens pour l'élève, basées sur l'actualisation de compétences) et à des redoublements moins fréquents par la préparation au préalable de l'élève à son développement vocationnel. Cette réflexion sur le conseil de classe est une première piste pour davantage prendre en compte l'orientation de l'élève, et ce dès le début de l'année scolaire. Ceci pourrait se faire par exemple via la définition de critères de réflexion quant aux choix d'orientation de l'élève et sur son développement personnel et scolaire. À titre d'exemple, en Belgique francophone un plan d'apprentissage individuel est mis en place depuis 2004 dans l'enseignement spécialisé et à partir de 2006 pour les élèves présentant des difficultés dans le 1er degré de l'enseignement secondaire ou orientés vers une année complémentaire. « *Ce plan individuel d'apprentissage est présenté, avant le début de l'année scolaire concernée, à l'élève ainsi qu'à ses parents ou à la personne investie de l'autorité parentale par le chef d'établissement ou son délégué accompagné éventuellement d'un autre membre de l'équipe pédagogique ou d'un membre du Centre psycho-médico-social concerné. Lors de chacune de ses réunions, le Conseil de Guidance examine la situation de tout élève inscrit dans une année complémentaire. Sur la base notamment des informations fournies par les enseignants en charge des élèves concernés, il complète le dossier élaboré par le Conseil de Guidance. Ce dernier peut revoir et adapter régulièrement le plan individuel d'apprentissage en fonction de l'évolution de l'élève.* » (Décret du 30 juin 2006, art. 15, §2). Le plan individuel d'apprentissage (PIA) est donc un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du PIA que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation. (Circulaire 6385). Tous les intervenants scolaires et des centres PMS sont invités à participer à l'élaboration du PIA avec la collaboration du jeune et des parents. Le PIA est complété au cours de l'année et ajusté aux apprentissages de l'élève, mais aussi selon ses intérêts et ses besoins.

Au sein de l'enseignement spécialisé, un plan individuel de transition (PIT) est intégré dans le plan individuel d'apprentissage (PIA) et vise *« à établir, dès l'inscription en enseignement secondaire spécialisé, les liens nécessaires entre les différents partenaires en vue d'élaborer et de favoriser le*

continuum école-vie adulte. » (Circulaire 4623). Le Plan Individuel de Transition repose sur une démarche d'accompagnement et d'aide pour le jeune dans la réalisation de son projet personnel et d'insertion professionnelle. Celle-ci se déroule en trois temps : (1) dès l'inscription du jeune dans l'enseignement secondaire, le PIT définit avec lui son projet de vie et les objectifs à atteindre pour y arriver. (2) Pendant la scolarité, à plusieurs moments, le PIT revoit ces objectifs et fait le point sur les compétences développées et sur les possibilités professionnelles qui s'annoncent. (3) À la sortie de l'enseignement secondaire, le PIT informe sur les structures permettant de faire le lien entre école et emploi, auprès du jeune et de ses parents (*Ibid*.).

Une proposition d'action nous est proposée par Quiesse, Ferré et Rufino (2007) via une décentralisation du système éducatif français afin de mettre en place une approche orientante de l'école. « *Bien que l'école française donne une 'seconde chance' aux élèves ayant manqué la 'voie royale', on constate que l'entrée en 3e année en BEP […] réduira les chances des enfants d'accéder aux études générales et donc aux métiers qui y sont liés* » (Canzittu et Demeuse, 2017, p.41). Afin d'intégrer orientation tout au long de la vie et approche orientante, Quiesse, Ferré et Rufino (2007, p.125-126) mentionnent 6 propositions d'action qui peuvent faire écho aux difficultés rencontrées en Belgique francophone :

- Donner à chaque personne à partir de 16 ans un capital formation (en heures) à utiliser à sa convenance tout au long de sa vie.
- Traduire tous les diplômes en modules capitalisables de type ECTS (*Eurepean Credit Transfert System*).
- Accompagner lorsque l'élève le souhaite, à partir de 16 ans, sa sortie du système scolaire, dans le cadre de projets : apprentissage, stage en entreprise, année à l'étranger, contrat de volontariat. En Irlande, par exemple, existe une année de transition entre le junior cycle (12-15 ans) et le senior cycle (16-18 ans) où les élèves font généralement des activités extrascolaires.
- Reconnaître la valeur des expériences acquises hors du système scolaire.
- Favoriser les retours dans le système de formation, à tout niveau, et à la demande de la personne, sur base de validation des acquis de son expérience et sur positionnement.
- Créer une véritable structure de formation permanente accessible simplement et immédiatement.

À ces propositions, on peut également ajouter les initiatives d'aide à l'orientation mises en avant par Euroguidance (2016, cité par Canzittu et Demeuse, 2017, p.42) : « *la promotion de l'orientation professionnelle par le biais d'instruments juridiques, le développement de recherches scientifiques et pratiques pour améliorer les services d'orientation, la mise en place de réformes au niveau de l'orientation ou encore le développement d'aides ou d'actions permettant de promouvoir l'orientation au sein du système scolaire ». Ce dernier point relatif à l'intégration de l'orientation dans le système scolaire est certainement celui qui ressort le plus des modèles actuels de l'orientation et notamment de celui de l'approche orientante mise en place au Québec, mais également dans certains pouvoirs organisateurs en Belgique francophone (Province de Hainaut, Province de Brabant wallon, Province de Liège et Ville de Liège). Cette approche orientante « propose une orientation au fur et à mesure du cheminement scolaire* » (*Ibid*., p.69) et « *est en fait une démarche concertée entre une équipe-école*

et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école » (MEQ, 2002, p. 18). *« Ceci peut se réaliser au sein de l'école en faisant « se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles » (Pelletier, 2004, p. 81), mais également en intégrant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles (Gingras, 2007). Ce type de démarche nécessite l'implication de tous les partenaires de l'environnement éducatif doivent être impliqués (Ibid.).* » (Canzittu et Demeuse, 2017, p.70). En d'autres termes, l'orientation scolaire se travaille dans les cours, à travers les contenus disciplinaires et transdisciplinaires, elle fait partie intégrante du travail quotidien des enseignants et des acteurs de l'école.

En Belgique francophone, les travaux réalisés dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence préconisent 4 actions ou démarches à réaliser pour intégrer cette approche orientante dans les processus scolaires (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017, p. 71) :

- « *Soutenir la différenciation et la complémentarité des méthodes au service d'un programme d'activités d'orientation cohérent prenant place dans le cursus scolaire […] ; mais aussi en intégrant aux curricula des contenus spécifiques liés à la capacité à s'orienter ; en optimisant les périodes prévues légalement en matière d'orientation ; et en développant les situations expérientielles (stages, etc).*
- *Élaborer un « carnet de bord »*[74] *selon une approche interdisciplinaire, progressive et continue du développement de la capacité à s'orienter, qui accompagne l'élève tout au long de son parcours scolaire. Cet outil complété par l'élève est distinct des outils d'évaluation des apprentissages, il est éventuellement réalisé sous un format numérique (en tout ou en partie), et selon un cadre éthique lié à l'usage du carnet de bord de l'élève (accès, consultation, divulgation). Il convient également de prévoir des activités (activités de classe ou hors classe) destinées à compléter le « carnet de bord » ; favoriser les dispositifs d'autoévaluation de manière à développer chez l'élève la capacité à s'autoévaluer et à découvrir ses aptitudes et aspirations ; développer des outils d'autoévaluation.*
- *Réaliser un cadastre des activités et outils d'orientation développés au sein […] d'une zone par les acteurs en matière d'orientation (c'est-à-dire les acteurs scolaires, d'aide à la jeunesse, de formation et d'emploi), et lui conférer un caractère structurel, afin de mettre à disposition des enseignants et des acteurs de l'orientation un répertoire permanent des ressources mobilisables.*
- *Prévoir dans la formation initiale […] et continue des enseignants des modules de formation aux méthodes et aux outils permettant d'intégrer l'approche éducative de*

[74] De façon générale, on conçoit que deux documents distincts suivent l'élève tout au long de son parcours : (1) le « carnet de bord », document personnel de l'élève, élaboré par l'élève acteur de son apprentissage et de son orientation, et (2) le « dossier d'accompagnement de l'élève », un document à vocation pédagogique et administrative, répondant à des conditions d'élaboration et de confidentialité précises, et dont la conception devra viser à intégrer le PIA.

l'orientation dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Comme mesure transitoire, susciter la formation continue à l'approche éducative de l'orientation. »

Cette question d'intégration de l'orientation dans le travail des enseignants se pose donc également en amont, lors de la formation de ceux-ci. En Belgique francophone, les mesures prônées dans le Pacte pour un enseignement d'excellence visent d'ailleurs à « *distinguer, d'une part, l'accompagnement du parcours de l'élève et, d'autre part, la mission d'information sur les métiers* » (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017, p. 72) en redéfinissant les missions des centres PMS, des enseignants et des acteurs extérieurs à l'école en ce qui concerne l'orientation : (1) les centres PMS auront une mission de relais afin de guider les élèves vers les dispositifs, activités ou personnes spécialisées dans les questions d'information sur les métiers. Les enseignants et les psychologues ou membres des centres PMS ne sont pas des spécialistes des professions ou des métiers et dès lors leur rôle serait d'aiguiller les élèves vers les entités spécialisées adéquates. (2) Cette information sur les métiers, mais aussi sur le système scolaire (sur les filières d'enseignement par exemple) s'actualisera via un portail d'information et par des activités d'information avec des partenaires extérieurs régionaux ou associatifs (structures spécialisées, tel le Forem par exemple). Les volontés exprimées dans le Pacte rejoignent ainsi les enjeux internationaux et notamment les contenus des formations des enseignants au Québec et en Finlande où ceux-ci ont l'orientation et le développement personnel du jeune comme « matière » d'apprentissage.

Conclusion générale

Notre analyse des systèmes d'orientation pour la Finlande, le Québec, la France, la Suisse et la Belgique francophone est basée sur la typologie de Mons (2004). Si, à l'heure actuelle, le classement de ces pays reflète encore assez bien celui de 2004, force est de constater que de façon générale, les initiatives pour renforcer l'orientation scolaire sont de plus en plus affirmées dans les textes légaux. Ceci est vrai dans ces pays, mais aussi dans d'autres États, en témoigne par exemple, la stratégie de croissance sur 10 ans nommée Europe 2020 où l'Union européenne vise une prise en compte accrue de l'orientation scolaire, notamment en facilitant l'entrée des jeunes dans le monde professionnel et en intégrant des services d'orientation au cours des diverses formations des individus (Commission européenne, 2010).

L'orientation scolaire se détache ainsi progressivement de son acception de sélection ou de régulation de flux pour tendre vers une aide aux choix vocationnels des élèves. En effet, les différents textes légaux, qui sont déjà en vigueur ou qui sont en train de se créer (notamment dans les réformes engagées ou amorcées en France et en Belgique francophone) favorisent l'intégration de l'orientation au sein du système scolaire et prônent des actions concertées et intégrées en vue d'aider au mieux les élèves dans leurs parcours personnels, scolaires et professionnels.

Dans leur ouvrage de 2007, Quiesse, Ferré et Rufino mentionnaient qu'en France l'orientation était déjà pensée « comme une construction de projet personnel » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.140), mais qu'elle ne constituait pas un réel enjeu « identitaire pour aucun des principaux acteurs institutionnels » et que dès lors, elle était en première ligne des fluctuations politiques (Quiesse, Ferré & Rufino, 2007, p.31). Aujourd'hui, à travers les cas belge et français notamment, il semble que cette considération de l'orientation tende à toucher un plus grand nombre d'acteurs et, surtout, que ce soit sur la base des résultats des tests internationaux ou par rapport aux problématiques quotidiennes des écoles, qu'elle s'articule au sein même de réflexions touchant l'école dans sa globalité et la société toute entière. Par exemple, en ce qui concerne les liens entre formation et intégration sur le marché du travail, la Suisse, comme la Belgique ou la France sont impliquées dans « le processus d'assurance qualité et le développement de pratiques innovantes » (Perdrix, 2013, p.22) dans le cadre des actions du Centre européen pour le développement et la formation professionnelle (CEDEFOP, 2010). Les politiques liées à l'orientation scolaire et professionnelle poursuivent ainsi dans ces pays des objectifs partagés avec d'autres États européens prônant une orientation tout au long de la vie (Canzittu & Demeuse, 2017).

Cette intégration de l'orientation dans les processus d'enseignement-apprentissage s'articule dans les textes du Pacte pour un enseignement d'excellence en Belgique francophone ou dans les documents légaux du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec ou encore dans les nombreux travaux de recherche et colloques scientifiques français sous l'appellation approche orientante. Celle-ci veut intégrer, de façon progressive et cohérente, la prise en compte de l'orientation des jeunes au sein même du système scolaire. « L'approche orientante ne se limite pas uniquement à l'orientation et à l'information scolaire et professionnelle ou à interroger l'élève sur le métier qu'il voudrait exercer plus tard, mais propose d'intégrer le concept d'orientation à un processus global d'enseignement. » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.70). Il faut ainsi considérer cette approche comme une « conception de l'éducation qui veut développer la connaissance de soi, la motivation scolaire et les liens entre vécus et projets professionnels chez les jeunes. Elle se traduit concrètement par le développement de projets professionnels qui intègrent des notions d'orientation au sein de contenus disciplinaires » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.70).

Si elles ne sont pas nécessairement nommées de cette façon en Finlande, les nombreuses aides destinées aux élèves et surtout, la présence d'un véritable tronc commun pour tous les élèves permettant le développant de compétences disciplinaires, mais aussi personnelles et vocationnelles (prise de décision, autonomie…) font que la structure de l'orientation scolaire s'approche fortement de celle liée à une approche orientante de l'école.
Le fonctionnement de l'enseignement secondaire supérieur diffère ainsi fortement selon les États et l'organisation des études. Si dans les pays nordiques, tels que la Finlande ou la Suède, l'enseignement secondaire supérieur est organisé semestriellement sous forme modulaire, en Belgique, par contre, ces modules ne sont nécessairement organisés, mais la présence de plusieurs cours avec des choix d'option diversifie les parcours des élèves. Si ce mode de fonctionnement peut, hypothétiquement, amener l'élève à choisir une voie particulière, on peut se poser la question de savoir ce qui est mis en avant afin d'aider ceux-ci à poser des choix et à concevoir un projet personnel et professionnel. Comme nous l'avons mentionné, certains pays européens, comme la Finlande, organisent des aides aux choix de modules.

Le cas de la Suisse, dans notre analyse, diffère quelque peu de celui des autres pays. En effet, contrairement à la Belgique ou la France par exemple, la formation professionnelle est fortement développée et attire une grande part des élèves (presque 70 %). De plus, la sélection précoce s'associe au rôle prépondérant de l'entreprise dans le cadre des formations ce qui amène les jeunes de 13 ou 14 ans à devoir poser un premier choix d'orientation et à « se situer selon les offres sur le marché de formation professionnelle et les exigences spécifiques d'une éventuelle future entreprise formatrice » (Stalder & Schmid, 2012, p. 3). On voit que la Belgique francophone tend progressivement à s'éloigner de ce modèle en proposant un tronc commun plus long et en retardant les choix d'orientation des élèves.
À l'heure actuelle, il apparaît difficile de classer avec assurance tous les systèmes scolaires décrits dans ce texte selon leur modèle de gestion de l'hétérogénéité des élèves tant certains voient leur structure en pleine refonte.
Si la Suisse semble la plus proche du modèle de séparation, l'autonomie des cantons en matière d'organisation de l'enseignement tend à devoir considérer pratiquement 26 systèmes scolaires différents plutôt qu'un seul système unifié. De plus, contrairement à d'autres pays, l'enseignement en alternance accueille un grand nombre d'élèves et le pays ne présente pas de taux de chômage particulièrement inquiétant, tout ceci réduisant les questions de dévalorisation de ce type d'enseignement. Toutefois, les réflexions nationales en termes d'orientation ne diffèrent pas de celles des autres pays : bien que la forme d'organisation reste celle de la séparation des élèves en filières, la prise en compte du développement de l'individu tout au long de la vie apparaît comme un objectif important de l'enseignement suisse, la perméabilité de la formation professionnelle permettant par exemple de suivre ultérieurement d'autres types d'enseignement ou de changer d'activité professionnelle.
Le Québec et la Finlande, bien que présentant des systèmes scolaires différents, atteignent dans les enquêtes PISA des résultats disciplinaires élevés et présentent des indices d'inégalité en dessous de la moyenne OCDE. Le travail de l'orientation dans les classes, la reconnaissance de son rôle d'aide aux choix et au développement et la structure en tronc commun long sont certainement des facteurs pouvant expliquer, en partie, cela.
Les cas belge francophone et français sont peut-être les moins évidents à classer aujourd'hui. Les diverses réflexions engagées dans leurs politiques scolaires tendent certainement à changer la place

et la structure de l'orientation scolaire. Si en Fédération Wallonie-Bruxelles la mise sur pied, notamment, d'un tronc commun plus long semble se dessiner dans les années à venir, un ensemble de points d'organisation doivent encore être clairement définis et adoptés en ce sens. Le maintien ou non du redoublement et ses conditions d'application en est un exemple. La France est également en pleine réflexion d'organisation et veut renforcer la participation du jeune dans ses choix scolaires et professionnels. Son système scolaire est encore en développement dans ce sens et la question du redoublement est également sujette à controverse. Néanmoins, dans l'un et l'autre cas, l'orientation scolaire tend à se redéfinir comme faisant partie intégrante des missions de l'école en donnant aux jeunes les outils nécessaires au développement de leur autonomie et de leur orientation tout au long de la vie.

Fiches signalétiques brèves et récapitulatives des systèmes éducatifs

<table>
<tr><th colspan="2">Système éducatif : Québec</th></tr>
<tr><td>Classification de Mons

• Intégration individualisée</td><td>Gestion du redoublement et des flux

• Redoublement existant, mais exceptionnel (dans l'enseignement primaire et début du secondaire).
• Le redoublement a été réintroduit en 2007 pour les élèves en difficultés scolaires.</td></tr>
<tr><td>Prise d'informations sur le système et résultats

• Évaluation du rendement des élèves de 13 à 16 ans en mathématiques, lecture, écriture et sciences (PISA).
• Collecte de données statistiques sur le rendement des systèmes scolaires par le CMEC.
• Résultats aux tests PISA élevés.
• Résultats en termes d'équité élevés (à nuancer selon le sexe ou le niveau de diplomation).</td><td>Accès à l'enseignement supérieur

• Les élèves ayant terminé leur qualification professionnelle peuvent continuer leurs études dans les écoles supérieures professionnelles (qui est la continuation de la formation professionnelle) et les universités.
• Les établissements d'enseignement supérieur mettent tous en place un numerus clausus via divers critères de sélections des étudiants.
• L'enseignement postsecondaire est en proie à des difficultés de régulation de flux d'étudiants et de qualification de ceux-ci (cette situation tend à s'améliorer depuis quelques années).</td></tr>
<tr><td>Structure et organisation du système

• Enseignement obligatoire de 6 à 16 ans.
• Prépondérance en termes du nombre d'élèves scolarisés des écoles publiques.
• Passage primaire/secondaire décidé par la commission scolaire.
• Les commissions scolaires organisent et structurent les actions pédagogiques.
• Les deux premières années du secondaire sont communes.
Trois parcours possibles le deuxième cycle : parcours de formation générale, formation générale appliquée et formation axée sur l'emploi (formation préparatoire au travail et formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé).</td><td>Intégration de l'orientation au sein du système

• L'ensemble de la formation québécoise qu'elle soit générale ou professionnelle est basé sur la différenciation des apprentissages et sur le concept de diversification des apprentissages.
• Plusieurs projets d'orientation sont menés et concernent principalement l'éducation aux choix et l'approche orientante.
• L'apprentissage de l'orientation sera rendu obligatoire dans les années prochaines pour tous les élèves du primaire et du secondaire.
• L'école est référencée comme institution principale dans l'orientation des jeunes.
• Des conseillers en orientation proposent l'encadrement des élèves.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">Système éducatif : Finlande</th></tr>
<tr><td>Classification de Mons

• Intégration à la carte</td><td>Gestion du redoublement et des flux

• Pendant l’enseignement obligatoire, le redoublement n’est pas interdit en Finlande, mais il est très rare (moins de 1,5 % des élèves).
• La promotion des élèves se fait par matière ou par unité ce qui réduit le redoublement d’une année complète et ce qui amène des élèves d’âges différents à suivre des mêmes matières.</td></tr>
<tr><td>Prise d’informations sur le système et résultats

• Évaluation du rendement des élèves de 13 à 16 ans en mathématiques, lecture, écriture et sciences (PISA).
• Collecte de données statistiques au niveau national.
• Résultats aux tests PISA élevés.
• Résultats en termes d’équité élevés (à nuancer selon le sexe ou le niveau de diplomation).
• Faible différenciation entre les écoles et similitude des cursus et des programmes dans toutes les écoles et lycées du pays.
• L’institution développe les recherches, en particulier au niveau de l’enseignement fondamental, sur les stratégies facilitatrices d’éveil à la lecture qui atténuent les inégalités dues au contexte socio-économique.</td><td>Accès à l’enseignement supérieur

• L’accès à l’enseignement universitaire se réalise après la réussite de l’enseignement collégial dans sa formation préuniversitaire.</td></tr>
<tr><td>Structure et organisation du système

• Enseignement obligatoire de 7 à 16 ans qui comprend deux cycles : le premier dure 6 ans et les apprentissages sont assurés par des enseignants généralistes et le deuxième dure 3 ans où des enseignants spécialisés exercent dans des matières spécifiques.
• Après l’enseignement de base, orientation soit vers l’enseignement secondaire supérieur général, soit vers l’enseignement secondaire de qualification ou de formation professionnelle.
• L’enseignement de formation professionnelle est destiné aux jeunes sans diplôme du deuxième cycle du secondaire et aux les adultes en reprise d’études.
• L’enseignement professionnel comprend la qualification professionnelle du deuxième cycle du secondaire, la qualification professionnelle complémentaire et la qualification professionnelle spécialisée.</td><td>Intégration de l’orientation au sein du système

• Existence d’une 10e année facultative avant de s’orienter.
• Existence de plusieurs formations d’orientation avant de commencer les études de qualification professionnelle. Cette formation de qualification professionnelle se réalise via un apprentissage en entreprises.
• À l’entrée dans l’enseignement secondaire supérieur et après avoir déposé un dossier de candidature, les élèves sont orientés, sur la base de leurs résultats antérieurs vers la formation générale ou vers un enseignement ou une formation professionnelle et des voies de passerelles existent entre ces deux formations.
• L’orientation est développée au sein du système éducatif par un choix large de possibilités laissées dans les cursus scolaires des élèves, un accompagnement individuel, l’apprentissage en milieu professionnel, la mise sur pied d’un module de qualification vocationnelle pour les élèves qui se destinent à l’enseignement professionnel ou encore</td></tr>
</table>

	la possibilité pour les apprenants ayant suivi cet enseignement d'accéder à l'enseignement supérieur. • Les écoles ont la responsabilité principale de l'orientation des étudiants qui est complétée par les services d'orientation proposés par les offices du travail. • L'orientation et le conseil en orientation ont pour but de soutenir, d'aider et de guider les élèves et les étudiants afin qu'ils puissent tous réussir dans leurs études et être en mesure de prendre des décisions correctes et appropriées concernant leur éducation et leur carrière. • L'orientation et le conseil en orientation sont considérés comme le travail de tout le personnel de l'éducation. • Existence de conseillers d'orientation. • Le soutien apporté aux élèves touche à la fois l'aide à l'apprentissage, l'assiduité scolaire, le bien-être à l'école et l'accompagnement en orientation.

<table>
<tr><th colspan="2">Système éducatif : Suisse</th></tr>
<tr><td>Classification de Mons

• Séparation</td><td>Gestion du redoublement et des flux

• Les règles de passage entre l’enseignement primaire et l’enseignement secondaire fluctuent selon les cantons, mais généralement, ce sont les résultats en fin de degré primaire, les recommandations faites par les enseignants et dans certains cas le passage d’un examen qui conditionnent l’orientation de l’élève.
• Le système éducatif suisse de façon générale oriente précocement les élèves, dès l’âge de 12 ans.</td></tr>
<tr><td>Prise d’informations sur le système et résultats

• Évaluation du rendement des élèves de 13 à 16 ans en mathématiques, lecture, écriture et sciences (PISA).
• Collecte de données statistiques au niveau national.
• Résultats aux tests PISA au-dessus de la moyenne de l’OCDE en mathématiques et en sciences et dans la moyenne en lecture.
• Différences existantes et marquées selon les cantons en termes d’efficacité et d’équité (niveau scolaire, inégalités d’acquis…).</td><td>Accès à l’enseignement supérieur

• La formation professionnelle repose sur des formations et des procédures de qualification nationales clairement définies et se caractérise par une perméabilité élevée.
• L’accès est ouvert aux diverses offres de formation supérieure, les quelques limitations sont liées à l'offre de places d'apprentissage et numerus clausus pratiqué pour les écoles de médecine.
• Les diplômes sont reconnus sur le plan suisse, ce qui permet la mobilité nationale et internationale.
• Le redoublement et le système à filières entraînent un accès sélectif aux études universitaires, les taux de fréquentation dans l’enseignement supérieur étant donc directement impactés par l’orientation précoce.
• L’insertion sur le marché du travail, au travers d’une formation professionnelle (apprentissage), dès la sortie de l’école obligatoire des apprenants est relativement élevée.</td></tr>
<tr><td>Structure et organisation du système

• L'instruction publique est du ressort des cantons qui organisent leur propre système éducatif pour toute l’école obligatoire.
• L’enseignement post-obligatoire (la formation générale, la formation professionnelle, les hautes écoles) est sous la responsabilité de la Confédération et des cantons, chacun ayant ses propres compétences.
• L’école est obligatoire de 4 ans jusqu’à la fin du cycle d’orientation secondaire (15 ans).
• L’enseignement primaire est dispensé par des enseignants généralistes dans des classes sans distinction du niveau des élèves.
• L’enseignement secondaire de 12 à 15 ans varie selon les cantons où plusieurs modèles sont mis</td><td>Intégration de l’orientation au sein du système

• Existence de conseiller d’orientation.
• Au sein du secondaire I, il existe un cours de préparation aux choix scolaires, professionnels et de carrière.
• Une large majorité des élèves fréquentent les formations professionnelles.
• La prise en compte de l’orientation est réactionnelle à l’allongement des études et à la diversification des publics d’élèves.
• Chaque canton a un service cantonal, dont la mission est d'aider les jeunes et les adultes à faire des choix scolaires et professionnels et ceci tout au long de leur vie.
• Le but poursuivi dans le cycle d’orientation est celui de la progression de l’élève plutôt que celui</td></tr>
</table>

en place, tels que le modèle avec filières, le modèle coopératif ou le modèle intégré. • Dans l'enseignement secondaire II, les élèves ont le choix entre deux types de formations : une formation qui combine école et pratique (apprentissage dual) qui débouche sur l'obtention d'un certificat de capacité professionnelle (ou par une maturité professionnelle) et une formation scolaire qui prépare aux études dans une haute école (les écoles de maturité gymnasiale préparent aux études universitaires et les écoles de culture générale préparent aux formations du degré tertiaire non universitaire).	visant une sélection. L'élève doit être accompagné dans son processus d'orientation de la fin de l'enseignement primaire jusqu'au commencement de l'enseignement secondaire II. • Les décisions d'orientation sont discutées avec l'élève et ses parents et se basent sur l'avis des enseignants et sur les résultats scolaires. • Un accompagnement et un soutien particulier sont donnés aux élèves ayant de bons résultats et qui souhaitent s'orienter vers des sections ou regroupement aux attentes élevées, mais aussi aux élèves présentant des difficultés particulières. • L'orientation scolaire est envisagée comme un projet personnel et professionnel pour le jeune qui doit être soutenu par des activités d'information scolaire et professionnelle.

Système éducatif : France	
Classification de Mons • Intégration uniforme	**Gestion du redoublement et des flux** • Même si les statistiques PISA montrent une diminution du nombre de redoublements en France, ceux-ci sont toujours parmi les plus élevés en Europe. Le redoublement est possible, mais proposé, dans les textes, comme moyen à mettre en place à titre exceptionnel. • Les progressions de l'élève sont suivies dans un livret scolaire unique, du cours préparatoire jusqu'à la classe de 3e année. Ce livret est un outil de dialogue avec les parents. Cet outil permet de déterminer un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dit "passerelle" pour les élèves en difficulté et est ainsi une alternative au redoublement. • La réorientation testée, notamment par l'expérimentation (pendant 3 ans) de l'admission de droit tous les élèves de baccalauréat professionnel en Sections de technicien supérieur (STS) via le déplacement de la décision d'admission de l'établissement d'accueil à l'établissement d'origine ainsi que par la possibilité aux élèves ayant échoué à l'examen du baccalauréat, aux examens du brevet de technicien, du brevet de technicien supérieur ou du certificat d'aptitude professionnelle, de conserver les notes égales ou supérieures à 10 et de se réinscrire dans l'établissement dont ils proviennent préparer une nouvelle fois cet examen.
Prise d'informations sur le système et résultats • Évaluation du rendement des élèves de 13 à 16 ans en mathématiques, lecture, écriture et sciences (PISA). • Collecte de données statistiques au niveau national. • Les résultats PISA sont relativement proches de la moyenne européenne (légèrement au-dessus, globalement). • Beaucoup de jeunes quittent le système éducatif avec peu de ou sans de qualification. • Il existe de grandes inégalités entre les établissements scolaires. • Les dépenses pour l'enseignement sont inégales dans leur répartition entre les différents niveaux d'enseignement. • L'équité est bonne en ce qui concerne le sexe, mais est faible en regard des différences socio-économiques.	**Accès à l'enseignement supérieur** • Des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle sont obligatoires dans chaque université. • La loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) modifie considérablement les conditions d'accès aux études universitaires qui, dans le cas d'une demande plus forte qu'une offre, vont s'articuler selon des classements d'individus qui doivent au préalable renseigner leurs choix d'études et d'établissements.

Structure et organisation du système	Intégration de l'orientation au sein du système
• L'obligation scolaire commence à 6 ans et se termine à 16 ans. • Quatre cycles structurent les études. À la fin de chaque cycle, le niveau de maîtrise des élèves est évalué. • Après le collège, les élèves peuvent être scolarisés dans un lycée d'enseignement général et technologique ou dans un lycée professionnel pendant trois ans (seconde, première et terminale). • L'élève pose un choix d'orientation entre la voie générale et la voie technologique après la classe de seconde. • La voie générale comprend trois séries (ES, L et S) qui mènent au baccalauréat général. Elle permet la poursuite d'études supérieures en université, en classe préparatoire aux grandes écoles ou en écoles spécialisées. La voie technologique prépare aux études supérieures technologiques permet l'accès à une licence professionnelle ou un diplôme d'ingénieur. • Dans les lycées professionnels, ce sont les enseignements technologiques et professionnels qui sont principalement représentés (cours en classe, en atelier, en laboratoire, à l'extérieur…). Ces lycées permettent l'acquisition d'un diplôme professionnel amenant à la vie professionnelle, mais également à la possible poursuite d'études. Dans les lycées professionnels, les élèves peuvent préparer un baccalauréat professionnel (trois ans après la troisième) ou un certificat d'aptitude professionnelle (deux ans après la troisième).	• Existence de conseiller d'orientation. • Existence d'un service public d'orientation. • L'orientation et sa prise en compte entrent de plus en plus dans les textes légaux au fur et à mesure des années : dans les années 90, mise en place de l'éducation à l'orientation ; en 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École propose de développer l'égalité des chances et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. • En ce qui concerne l'orientation scolaire, plusieurs objectifs sont fixés : la création d'un service public d'information, d'accompagnement et d'orientation, promouvoir la réussite de tous les jeunes en luttant contre le décrochage scolaire, favoriser l'accès de jeunes à l'emploi et sécuriser les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. • La progression des élèves est assurée via le suivi et la concertation des acteurs scolaires et de la famille. Ils sont suivis par dispositifs d'orientation favorisant leur intégration dans les différents parcours scolaires. • Le parcours Avenir, proposé à partir de la rentrée 2015, propose pour chaque élève (de la 6e à la terminale) d'élaborer son propre projet via la prise en compte de ses choix d'orientation. • Un temps d'aide à l'orientation est prévu dans les réformes récentes tout au long du lycée pour préparer les choix de parcours et, à terme, l'entrée dans l'enseignement supérieur. • En termes d'orientation, un grand nombre de dispositions ont été prises légalement et récemment, telles que : l'accompagnement des élèves, le suivi de ceux-ci, le renforcement des partenariats entre acteurs, l'ouverture de l'école vers le monde extérieur, l'aide à l'insertion professionnelle, le développement et la valorisation des enseignements professionnels, le renforcement de la formation continue…

<table>
<tr><th colspan="2">Système éducatif : Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles)</th></tr>
<tr><th>Classification de Mons</th><th>Gestion du redoublement et des flux</th></tr>
<tr><td>• Séparation</td><td>• Le taux de redoublement est plus élevé en FWB que la moyenne des pays de l'OCDE principalement aux moments de transition du système scolaire.
• Le redoublement n'est pas possible lors du 1er degré secondaire.
• Les enseignants, lors des conseils de classe, émettent leurs avis sous la forme d'attestation d'orientation. Il existe trois types d'attestations : AOA (attestation de réussite permettant le passage vers l'année scolaire suivante), AOB (attestation de réussite avec restrictions de section, forme ou option) et AOC (attestation d'échec).</td></tr>
<tr><th>Prise d'informations sur le système et résultats</th><th>Accès à l'enseignement supérieur</th></tr>
<tr><td>• Il existe de fortes ségrégations entre établissements scolaires.
• Il existe des hiérarchies de prestige entre les filières d'enseignement ainsi que des inégalités socio-économiques.
• La réversibilité des parcours est très peu élevée.
• Les taux de décrochage sont relativement élevés.
• L'enseignement est peu équitable : 'origine des élèves, leurs parcours scolaires et le niveau socio-économique sont des facteurs influençant fortement la réussite des élèves.</td><td>• Tous les élèves ont accès à l'enseignement supérieur universitaire ou non sauf ceux ayant un diplôme de l'enseignement professionnel. Cependant, ces derniers peuvent obtenir un Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur après la réussite d'une 7e année professionnelle qui leur offre l'accès au supérieur universitaire.
• Plusieurs aides à la réussite et à l'orientation sont déployées au sein des établissements d'enseignement supérieur.</td></tr>
<tr><th>Structure et organisation du système</th><th>Intégration de l'orientation au sein du système</th></tr>
<tr><td>• L'obligation scolaire est de 6 à 18 ans.
• L'enseignement fondamental est commun à tous les élèves (sauf pour l'enseignement spécialisé).
• Le passage primaire/secondaire se réalise via la réussite au Certificat d'Études de Base (CEB).
• L'enseignement secondaire possède un tronc commun qui s'étale sur les deux premières années. Les élèves qui ne présentent pas des résultats satisfaisants sont orientés vers des enseignements dits différenciés qui ont pour but de les aider à atteindre le niveau attendu.
• À la fin des deux premières années secondaires, la réussite du Certificat d'Études du premier degré (CE1D) permet à l'élève de choisir une 3e année secondaire, quelle que soit la filière désirée. En cas d'échec, l'élève est orienté soit vers une 2e année supplémentaire avec la mise en place d'un PIA (plan individualisé d'apprentissage) (dans le cas où il a</td><td>• Il n'existe pas de conseillers en orientation à proprement parler, mais dans le système scolaire obligatoire, les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) sont l'organe privilégié pour traiter l'orientation des élèves. Ils ont parmi leurs missions, celle de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle. Les centres PMS sont un service public et gratuit à disposition des parents et des élèves et sont indépendants des établissements scolaires.
• Dans les propositions de réformes récentes, l'enseignant devient un acteur primordial dans le travail de l'orientation avec les élèves.
• Plusieurs dispositions légales demandent aux établissements scolaires, avec les centres PMS, de permettre aux élèves d'avoir accès aux informations professionnelle via des stages d'observation et d'initiation avec des établissements</td></tr>
</table>

effectué moins de trois ans dans le 1er degré), soit s'il a effectué plus de trois ans dans le 1er degré, vers une troisième année dont les formes et sections sont dévidées par le conseil de classe, vers une 3e année complémentaire ou vers l'enseignement en alternance. • Dans le deuxième degré secondaire, l'élève s'oriente (est orienté) vers l'enseignement qualifiant ou l'enseignement de transition. L'enseignement de transition comprend les sections générales et les sections de technique de transition. Celles-ci préparent aux études supérieures et certains diplômes ouvrent la voie au marché du travail. L'enseignement de qualification comprend les sections de technique de qualification et les sections professionnelles. Les cours qui y sont dispensés sont basés sur la formation professionnelle.	d'enseignement organisant la section de transition ou la section de qualification, ou avec des centres de compétence ou de référence professionnelle, ou avec des centres de technologies avancées, ou avec des entreprises. L'information, les visites et les stages doivent favoriser une orientation positive des élèves à l'issue du premier degré. • Les propositions de réformes récentes promeuvent la mise en place d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire qui veut renforcer la maîtrise des compétences disciplinaires et des savoirs de base pour tous les élèves. Ce tronc commun sera allongé jusqu'à la 3e année secondaire. • Afin d'aider les élèves dans leur cheminement, plusieurs aides ou accompagnements sont proposés, tel que par exemple un dispositif de remédiation, consolidation et dépassement afin d'individualiser au mieux les apprentissages. • Ces réformes insistent également sur la nécessité de placer l'orientation au cœur de la réflexion pédagogique en considérant l'élève comme acteur de son processus de construction de parcours scolaire et professionnel. Ce processus comprend plusieurs axes, tels que la connaissance de soi, la capacité réflexive d'autoévaluation et la découverte de ses capacités et ses aspirations et la découverte du monde scolaire et professionnel. • En ce qui concerne les transitions au sein du système, les travaux du Pacte proposent d'organiser un modèle à deux filières avec un enseignement de transition qui mènera vers les études supérieures et un enseignement qualifiant menant vers les métiers manuels. Un ensemble de passerelles doivent être définies. • Plusieurs projets d'orientation sont actuellement menés dont notamment ceux liés à l'approche orientante qui est mentionnée dans les travaux des propositions de réformes récentes.

Références

ALBOUY, V. & THOMAS, W. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Economie et Statistique*, *361*, 27–52.

ANDRES, L. & PECHAR, H. (2013). Participation Patterns in Higher Education: a comparative welfare and production régime perspective. *European Journal of Education*, *48*(2), 247–261. https://doi.org/10.1111/ejed.12028

BAYE, A., DEMONTY, I., LAFONTAINE, D., Matoul, A. & Monseur, C. (2010). La lecture à 15 ans Premiers résultats de PISA. *Les Cahiers Des Sciences de l'éducation*, *31*, 1–17.

BEAUD, S. & MILLET, M. (2018). La réforme Macron de l'université. *La Vie Des Idées*. Retrieved from http://www.laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html

BEAUD, S. & PIALOUX, M. (2002). *Les bacs pro à l'université. Une quête de réparation sociale ?*

BEAUD, S. & TRUONG, F. (2015). Introduction : Tous dans le « supérieur » ?... *Regards Croisés Sur l'économie*, *16*(1), 10. https://doi.org/10.3917/rce.016.0010

BERTHELOT, J.-M. (1987). De la Terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. *Revue Française de Pédagogie*, *81*, 5–17.

BULLETIN OFFICIEl (11 juillet 2008). (n.d.). *Parcours de découverte des métiers et des formations, 2008-092.*

BULLETIN OFFICIEL (24 mai 2013). (n.d.). *École primaire et Collège*.

BULLETIN OFFICIEL (29 mars 2016). (n.d.). *Réussir l'entrée au lycée professionnel, 2016-055*.

BURTON, R. & MARTIN, R. (2008). L'orientation scolaire au Luxembourg : "Au-delà de l'égalité des chances… le gâchis d'un potentiel humain". In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers, & M. Noesen (Eds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain: La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 165–186). Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.

CANZITTU, D. & DEMEUSE, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP). (2010). *Les voies du succès : orientation tout au long de la vie pour mieux apprendre et travailler en Europe*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

CHAUCHAT, H. & LABONNE, C. (2006). La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *35*(4), 555–577. https://doi.org/10.4000/osp.1202

COMBY, J.-B., COTON, C., HÉLY, M., PUDAL, R. & SINIGAGLIA, J. (2018). À propos de quelques pudeurs de sociologues face à la loi ORE. *Savoir/Agir*, *44*(2), 87. https://doi.org/10.3917/sava.044.0087

COMPAGNON, A. (2018). « Bac sélection université ». *Le Débat*, *199*(2), 38. https://doi.org/10.3917/deba.199.0038

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal du 14 juin sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS).* Retrieved from http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf

CONSEIL D'ETAT DE LA REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE. (2010). *Règlement du cycle d'orientation (RCO)*. Retrieved from https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10p26.html

CESE (Conseil économique social et environnemental). (2018). *L'orientation des jeunes*. Paris: Les éditions des Journaux officiels.

Constitution de l'état belge. (1983). Loi concernant l'obligation scolaire. *Moniteur Belge*, 06-07-1983.

Constitution fédérale de la Confédération Suisse. (1999). Retrieved from https://www.ge.ch/constituante/doc/Constitutions_suisses_v2.pdf

COURTIOUX, P. (2011). *L'origine sociale joue-t-elle sur le rendement des études supérieures ?* Roubaix: EDHEC Business School.

CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

DECERF, B., GRANDJEAN, G., & TRUYTS, T. (2018). Le décret inscription : la vérité si je mens. *Regards*

Économiques, *138*, 1–11. Retrieved from https://www.regards-economiques.be/images/reco-pdf/reco_179.pdf
DELVAUX, B., DEMEUSE, M., & DUPRIEZ, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.-H. STRAETEN, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 559–576). Bruxelles: De Boeck.
DELVAUX, B., & JOSEPH, M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles*. Louvain: CerisisUCL.
DEMEUSE, M., & BAYE, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue Française de Pédagogie*, (165), 91–103. https://doi.org/10.4000/rfp.1140
DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.-H., NICAISE, J., & MATOUL, A. (2005). *Vers une école juste et efficace : vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale*. (M. DEMEUSE, A. BAYE, M.-H. STRAETEN, J. NICAISE, & A. MATOUL, Eds.). Bruxelles: De Boeck.
DEMEUSE, M., DEROBERTMASURE, A., & FRIANT, N. (2009). Inciter à la mixité sociale par le financement différencié des établissements scolaires: éléments de prospective pour une régulation du quasi-marché scolaire belge francophone. In *Penser les marchés scolaires*. Genève, Suisse. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00472441/document
DEMEUSE, M., DEROBERTMASURE, A., FRIANT, N., HERREMANS, T., MONSEUR, C., UYTTENDAELE, S., & VERDALE, N. (2007). *Etude exploratoire sur la mise en oeuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00408598/document
DEMEUSE, M., & LAFONTAINE, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (38), 35–52. https://doi.org/10.4000/ries.1467
DESCLAUX, B. (2006). Vers l'éducation à l'orientation. In D. Odry (Ed.), *L'orientation, c'est l'affaire de tous - Tome 1 : Les enjeux*. Amiens: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.
DIONNE, C., & ROUSSEAU, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.
Directorate-General for Education, Youth, S. and C. (European C. (2016). *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2016. France.* Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
DURU-BELLAT, M., & MEURET, D. (2001). Nouvelles formes dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, *131*, 173–221.
École nationale d'administration publique (Québec) & Observatoire de l'administration publique. (2012). *Les trois réseaux de l'éducation*. Montréal, Québec: Bibliothèque et Archives Canada.
ETNIC. (2014). *Les indicateurs de l'enseignement, n°9, édition 2014*.
ETNIC. (2016). *Les indicateurs de l'enseignement, n° 11, édition 2016*. Retrieved from http://enseignement.be/download.php?do_id=13850
EUROSTAT. (2017). *Jeunes ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation: Analyse par sexe.* Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php
EURYDICE. (2009). *National summary sheets on education system in Europe and ongo-ing reforms. Finland*. Bruxelles: European Commission.
EURYDICE. (2011). *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe réglementations et statistiques*. Bruxelles: Agence exécutive "éducation, audiovisuel et culture.
EURYDICE. (2015a). *Educational Support and Guidance. Overview Finland. Educational Support and Guidance*. Retrieved from ttps://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Educational_Support_and_Guidance
EURYDICE. (2015b). *Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education. Overview*

Finland. Educational Support and Guidance. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Guidance_and_Counselling_in_Early_Childhood_and_School_Education
ÉVEQUOZ, G. (2012). La validation des acquis de l'expérience en Suisse : Quel rôle pour l'orientation ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, (41/2). https://doi.org/10.4000/osp.3812
FELOUZIS, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *SociologieS*. Retrieved from https://journals.openedition.org/sociologies/2977
FELOUZIS, G. (2015). *Filières ou classes hétérogènes ? Comment organiser l'enseignement obligatoire*. Mons: Présentation dans le cadre de la chaire Francqui. Retrieved from https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/serviceseetr/chaireFRANCQUI/Documents/Francqui_Felouzis_FILIÈRES.ppsx
FELOUZIS, G., & CHARMILLOT, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, *8*. Retrieved from http://socialchangeswitzerland.ch/?p=1094
FELOUZIS, G., CHARMILLOT, S., & FOUQUET-CHAUPRADE, B. (2009). *Systèmes éducatifs et inégalités scolaires en Suisse: une analyse de l'enquête PISA 2003*. Genève, Suisse.
FELOUZIS, G., FOUQUET-CHAUPRADE, B., CHARMILLOT, S., & IMPERIAL-AREFAÏNE, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Paris.
FERRARA, M., & FRIANT, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *43*(4). https://doi.org/10.4000/osp.4496
Finland National Board of Education. (n.d.-a). *Completion of Education in Finland.* Helsinki: National Board of Education.
Finland National Board of Education. (n.d.-b). *La formation professionnelle en Finlande. Compétences professionnelles, connaissances et savoir-faire pour la vie professionnelle et pour la poursuite d'études.* Helsinki: Opetushallitus.
Finland National Board of Education. (n.d.-c). *Preparatory instruction and guidance.* Helsinki: Opetushallitus.
Finnish National Agency for Education. (2017). *Finnish Education in a nutshell*. Helsinki: Opetushallitus.
FRANQUET, A., FRIANT, N., & DEMEUSE, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *39*(4). https://doi.org/10.4000/osp.2937
FRERES, G. (2012). *Comment rendre efficace le conseil de classe?: de l'évaluation à la prise de décision collégiale.* Bruxelles: De Boeck.
FRIANT, N. (2012). *Vers une école plus juste. Entre description, compréhension et gestion du système*. Université de Mons.
FRIANT, N., DEROBERTMASURE, A., & DEMEUSE, M. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage : un exemple en Communauté française de Belgique. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension. In *20e colloque de l''ADMEE-Europe - Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Suisse, Genève.
GARRAU, M. (2018). Refuser la loi ORE. *Multitudes*, *71*(2), 14. https://doi.org/10.3917/mult.071.0014
GINGRAS, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences (dossier Québec). *Les Cahiers Pédagogiques*, *499*. Retrieved from http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-contribution-de-l-approche-orientante-au-developpement-des-competences-dossier-Quebec
Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (1997). Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur Belge*, 23 septembre 1997.
Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (2006). *Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux*. (Moniteur belge: 5 septembre).

Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (5 vol.)*. Québec: Gouvernement du Québec.
Gouvernement du Québec. (2010a). *Loi sur l'Instruction publique, LRQ, chapitre I-13.1*. Québec: Gouvernement du Québec.
Gouvernement du Québec. (2010b). *Loi sur l'Instruction publique, LRQ, chapitre I-13*. Québec: Gouvernement du Québec.
Gouvernement du Québec. (2010c). *Loi sur l'Instruction publique, LRQ, chapitre I-23.1*. Québec: Gouvernement du Québec.
GROOTAERS, D., FRANSSEN, A., & BAJOIT, G. (1999). Mutations de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives (Communauté française de Belgique). *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, *6*(1), 21. https://doi.org/10.7202/1017010ar
GUICHARD, J., & HUTEAU, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
HANUSHEK, E., & WOESSMANN, L. (2005). *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*. Cambridge, MA. https://doi.org/10.3386/w11124
KAMANZI, P. C., GUEGNARD, C., IMDORF, C., KOOMEN, M., & MURDOCH, J. (2014). Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada. *Telescope*, *20*(2), 170–188.
KAMANZI, P. C., GUÉGNARD, C., KOOMEN, M., IMDORF, C., & MURDOCH, J. (2016). Parcours scolaires, accès aux études supérieures et mobilité sociale: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada. In K. SCHARENBERG, S. HUPKA-BRUNNER, T. MEYER, & M. M. BERGMAN (Eds.), *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Volume 2* (pp. 130–153). Suisse, Zurich: Seismo.
KASURINEN, H., & NUMMINEN, U. (2003). *Evaluation of educational guidance and counselling in Finland*. Helsinki: National Board of Education.
KERCKHOFF, A. C. (1986). Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*, *51*(6), 842. https://doi.org/10.2307/2095371
KNIGHTON, T., & BUSSIÈRE, P. (2006). *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*. Ottawa: Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.
LESSARD, C. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et Sociétés*, *18*(2), 181. https://doi.org/10.3917/es.018.0181
MARGELIDON, M.-H. (2004). Le système éducatif finlandais. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, (36), 175–182. https://doi.org/10.4000/ries.1548
MAROY, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Les Cahiers de Recherche En Éducation et Formation*, *49*, 1–30.
MAROY, C., & DUPRIEZ, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires [Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone]. *Revue Française de Pédagogie*, *130*, 73–87.
MEURET, D., & LAMBERT, M. (2011). La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000. *Revue Française de Pédagogie*, (177), 85–100. https://doi.org/10.4000/rfp.3398
Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS). (2006). *L'éducation au Québec. En bref*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/educqcfra.pdf
Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS). (2008). *Programme de forma-tion de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle : parcours de forma-tion axée sur l'emploi : formation préparatoire au travail, formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.* Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante.* Québec: Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.* Retrieved from

http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm.
Ministère de l'Éducation nationale. (2013a). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*.
Ministère de l'Éducation nationale. (2013b). *Projet de loi d'orientation et de program-mation pour la refondation de l'école de la République, adopté le 24 mai 2013.* Retrieved from http://www.senat.fr/petite-loi-ameli/2012-2013/569.html
Ministère de l'Éducation nationale. (2014). *Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège (septembre 2014). Rapport d'étape n°2014-073*. Retrieved from http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/55/8/2014-073_experimentation_dernier_mot_376558.pdf
Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants*.
Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation. (2018). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche n° 11 [édition 2018]*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
MONS, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Evaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Université de Bourgogne.
MOTTET, G., & BOLZMAN, C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère: genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève: Editions IES.
O'GRADY, K., DEUSSING, M.-A., SCERBINA, T., FUNG, K., & MUHE, N. (2016). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
OBAJTEK, S. (2018). Les missions d'aide à l'orientation des enseignants-chercheurs : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques. *Éducation et Socialisation*, (47). https://doi.org/10.4000/edso.2871
Office fédéral de la statistique. (n.d.-a). *Éducation et science.* Retrieved from https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/2241590/master
Office fédéral de la statistique. (n.d.-b). *Sélection au degré secondaire I - Données des graphiques*. Retrieved from https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/2861871/master
Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OPCCOQ). (1993). *Au cœur de la réussite éducative : l'orientation des élèves.*
Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2016a). *PISA 2015. Résultats à la loupe*. Paris: OCDE Publishing.
Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2016b). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. Résultats du PISA 2015. Note par pays. France. Paris: Éditions OCDE.
Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2016c). *Résultats du PISA 2015 (Volume I). L'excellence et l'équité dans l'éducation*. Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr
Pacte pour un enseignement d'excellence. (2015). *Note en vue de l'élaboration du Pacte (janvier 2015)*. Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
Pacte pour un enseignement d'excellence. (2017). *Pacte pour un enseignement d'ex-cellence: Avis n'°3 du Groupe Central.* Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
PECHAR, H., & ANDRES, L. (2011). Higher-Education Policies and Welfare Regimes: International Comparative Perspectives. *Higher Education Policy*, *24*(1), 25–52. https://doi.org/10.1057/hep.2010.24
PELLETIER, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle.* Sainte-Foy: Septembre éditeur.
PELLETIER, D. (2007). *Finlande–Québec: Regards comparatifs de deux systèmes éducatifs en évolution*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Retrieved from http://fcsq.qc.ca/uploads/tx_news/Etude-Systeme-Education-Finlandais_02.pdf

PERDRIX, S. (2013). *Efficacité du counseling d'orientation : impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial*. Université de Lausanne.
PLUMELLE, B. (2002). Le système éducatif québecois. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, (29), 136–145. https://doi.org/10.4000/ries.1931
PROULX, J.-P., & CHARLAND, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec: de la maternelle à l'université* (Montréal). Chenelière-éducation.
PRUNNILA, M. (2009). La réussite du système scolaire finlandais : un argument pour le marketing ? In Revue internationale d'éducation de Sèvres (Ed.), *Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
QUIESSE, J.-M., FERRE, D., & RUFINO, A. (2007a). *L'approche orientante, une nécessité. Tome I. Oser l'approche orientante, pourquoi ?* Paris: Qui plus Est.
QUIESSE, J.-M., FERRE, D., & RUFINO, A. (2007b). *L'approche orientante, une nécessité. Tome I0. Oser l'approche orientante, comment?* Paris: Qui plus Est.
ROCHEX, J.-Y. (2002). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue Suisse Des Sciences de l'Éducation*, *2*, 339–356.
Secrétariat d'État à la formation à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2017). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2017*. Retrieved from https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/fr/dokumente/2017/04/Fakten_Zahlen_BB2017.pdf
SKOLNIK, M. L. (1997). Putting it all together: viewing Canadian higher education from a collection of jurisdiction-based perspectives. In G. A. Jones (Ed.), *Higher education in Canada. Different systems, different perspectives* (pp. 9–29). New York: Routledge.
STALDER, B. E., & SCHMID, E. (2012). L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale : Étapes de choix professionnel et résiliations de contrat d'apprentissage. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *41*(2). https://doi.org/10.4000/osp.3799
THÉLOT, C., & VALLET, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et Statistique*, *334*, 3–32.
THERRIAULT, G., BADER, B., & LAPOINTE, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(1), 155. https://doi.org/10.7202/1007670ar
TREMBLAY, P. (2012). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
VANDENBERGHE, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasimarché. *Reflets et Perspectives de La Vie Économique*, *37*(1), 65–75.
VANDENBERGHE, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Éducation et Sociétés*, *8*(2), 111. https://doi.org/10.3917/es.008.0111
VERDIER, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et Sociétés*, *40*(1), 195. https://doi.org/10.7202/019478ar