

# LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF D'ORIENTATION ACTIVE A L'UNIVERSITE : ENJEUX ET PERSPECTIVES

---

Sylvain OBAJTEK,  
enseignant et doctorant en sciences de l'éducation,  
laboratoire Cirel-Proféor, Lille 3, EA 4354

## INTRODUCTION

---

■ L'une des missions fondamentales dévolues à l'université est, selon la Loi d'orientation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, "de transmettre le savoir à tous"<sup>1</sup>. En effet, l'université est chargée d'accueillir en premier cycle l'ensemble des bacheliers qui en font la demande. Certains y entrent ainsi dans la perspective d'y faire des études longues, tandis que d'autres l'intègrent à défaut d'admission dans des formations professionnelles courtes. L'élévation du niveau général d'une classe d'âge est renforcée aujourd'hui par une diversification des filières (de l'université entre autres) mais surtout des différents types de baccalauréats (M. Euriat, C. Thélot, 1995). Ainsi, même si l'université semble être la continuité "logique" des études secondaires, on constate néanmoins une certaine formation intellectuelle inégale des élèves du secondaire entrant à l'université. Cette population se trouve de ce fait aujourd'hui particulièrement confrontée aux problèmes d'orientation et de formation. Les statistiques nationales révèlent des taux d'échec, d'abandon et de réorientation très élevés. La massification des effectifs scolarisés, résultant d'une politique de démocratisation menée depuis 1950, a conduit (notamment par la Loi Jospin d'orientation de 1989 sur l'Éducation qui a précisé un objectif de 80 % d'une génération au baccalauréat) à ce que 60 % des jeunes de dix-huit à vingt-quatre ans soient aujourd'hui scolarisés dans les formations post-baccalauréat, et 74 % des élèves atteignant aujourd'hui le niveau du bac (S. Beaud, 2003). Cet effort a ainsi repoussé les paliers d'orientation au niveau de l'Enseignement Supérieur, et plus particulièrement au niveau de l'Université. Selon un rapport sur "*l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*"<sup>2</sup>, c'est plus de 50 % des étudiants nouvellement inscrits à l'université qui redoublent ou se réorientent au cours de la première année universitaire. Par ailleurs, le diplôme d'enseignement supérieur, même s'il demeure une protection efficace contre le chômage, ne constitue plus actuellement un passeport automatique vers l'emploi.

---

<sup>1</sup> Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 23 avril 2005, article 16.

<sup>2</sup> L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche, Rapport du 5 octobre 2007.

En 2006-2007, dans un contexte de crise sociétale (crise des banlieues en 2005, crise du Contrat Première Embauche en 2006) et sous l'impulsion des rapports HETZEL et LUNEL, un dispositif d'orientation active, ayant pour but de compenser ce constat, est mis en place à titre expérimental dans soixante-sept universités de France. Généralisé à l'ensemble des universités en 2008, il constitue l'objet de cet article. Cette étude est extraite d'une recherche menée durant l'année scolaire 2007-2008 dans le cadre du Master 2 Recherche en Sciences de l'Education (Lille 3). Nous n'exposerons ici qu'une partie de l'enquête réalisée, c'est-à-dire celle mise en œuvre dans quatre lycées de l'Académie de Lille. Le questionnement principal retenu a pu se traduire ainsi : le dispositif d'orientation active est-il "une simple adaptation localisée" des décisions de l'Etat dans les établissements scolaires, ou bien relève-t-il d'initiatives locales multiples traduisant une politique locale ? Notre première hypothèse considérait que ces localités (ici les lycées) définissaient chacune des "ordre locaux" incomplets. Cependant, au terme de "local" nous avons opté pour une autre terminologie, celle "d'ordre scolaire". Celle-ci, tout en supposant aussi une grande attention aux composantes organisationnelles, *"met l'accent sur les valeurs, les normes, et les contraintes posées par l'institution scolaire"* (M. Guigue, 2007). Ce positionnement permet de poser l'hypothèse centrale suivante : même si le dispositif d'orientation active laisse entrevoir une dynamique nouvelle pour l'orientation des néo-bacheliers, il ne peut être considéré en dehors de contextes locaux spécifiques et des comportements des acteurs qui transforment les buts explicites recherchés par les autorités publiques, traduisant ainsi l'avènement d'un nouvel ordre scolaire et universitaire. Nous avons organisé le travail d'écriture de cet article, pour plus de lisibilité et de cohérence, en trois parties. Nous nous attacherons dans un premier temps à préciser les enjeux et la construction du dispositif d'orientation active. Dans un deuxième temps, nous exposerons la méthodologie retenue lors de l'enquête de terrain, avant d'en analyser les résultats dans une troisième partie.

## ENJEUX ET CONSTRUCTION DU DISPOSITIF D'ORIENTATION ACTIVE

---

### L'ORIENTATION DU NEO-BACHELIER : UNE TRANSITION SECONDAIRE/SUPERIEUR DELICATE

C'est avec la réforme Berthouin de 1959 que l'orientation s'impose dans le champ scolaire. Celle-ci va en fait recouvrir deux politiques différentes (J.M. Berthelot, 1988) :

- une politique de contrôle et de planification des flux scolaires,
- une politique de détection des aptitudes et de réduction des erreurs d'aiguillage.

Toutes deux se combinent dans cette idée qu'il faut répartir harmonieusement entre les différents types d'enseignement les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre telle ou telle filière. L'idée d'une répartition souhaitable des élèves entre les différentes filières de formation, traverse ainsi toute l'histoire du système éducatif des quarante dernières années. Au début des années 90, le nœud essentiel de l'orientation ne se situait plus au sein du collège, mais s'était déplacé vers le lycée et plus particulièrement dans son articulation avec l'enseignement supérieur (M. Hénoque, A. Legrand, 2004).

Ce palier est régi par deux "lois" paradoxales : chaque élève qui a le bac a le droit de poursuivre dans l'enseignement supérieur, mais cette logique de choix est affaiblie par une logique de spécialisation. Chaque section de terminale ouvre de façon préférentielle à un ensemble de filières longues ou courtes. Cette situation est renforcée par une réalité institutionnelle complexe : les classes préparatoires aux grandes écoles, les sections de techniciens supérieurs, et les IUT sélectionnent leurs admissions en fonction de leurs places disponibles et du niveau qu'elles définissent, tandis qu'à l'inverse, les universités sont théoriquement ouvertes à tous les détenteurs du baccalauréat.

#### **D'UNE METHODE A UN DISPOSITIF : FAIRE COEXISTER DEUX ENTITES PRESENTEES COMME INCONCILIABLES**

Il semblerait, d'après la plupart des contributions, que la notion de dispositif est avant tout perçue comme un concept de "l'entre deux". Certains auteurs font ressortir son caractère de figure "intermédiaire" visant à trouver une position entre, d'une part, une approche mettant en avant l'idée d'une structure homogène, et, d'autre part, une approche mettant en évidence des ensembles complexes ouverts plus proches de l'indifférencié (H. Peeters, P. Charlier, 1999). Plusieurs auteurs soulignent aussi le caractère "hybride" de la notion. Le "dispositif" est un terme qui permet de désigner un champ composé d'éléments hétérogènes et de traiter cette hétérogénéité. Foucault écrit : *"le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre les éléments"* (1994). Parler de dispositif permettrait donc de faire coexister au sein de celui-ci des entités traditionnellement considérées comme inconciliables. Le dispositif d'orientation active semble être situé dans un *"entre deux"*, un espace de transition que constitue le passage de l'enseignement secondaire à l'université. Il reste cependant quelques précisions à apporter.

Le concept de dispositif offre l'opportunité de dépasser certaines oppositions. Une des oppositions les plus questionnées est l'opposition entre l'horizon de sens qu'il représente et sa mise en œuvre pratique. Dans le champ théorique, le dispositif est un concept qui a servi à prendre en considération la dimension organisationnelle propre à la technique de certains phénomènes sociaux. On se trouve ici dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin.

On se rend ainsi compte que le concept de dispositif est un concept lié à une certaine

"vision du monde", il s'articule et participe à la conception d'un modèle, d'un idéal de société. La notion de dispositif désigne également *"un agencement de procédures inspiré au préalable par une méthodologie, qui mettant en œuvre des paradigmes et une vision du monde, est destiné à provoquer l'avènement d'un matériel donné et son traitement éventuel"* (F. Danvers, 2009).

Le dispositif d'orientation active découle en effet de la mise au point d'une méthode, mise au point par D. Ferré en 2000, centrée sur la vie active du lycéen (méthode d'origine québécoise). Cette démarche *"place le choix professionnel au cœur des apprentissages de l'élève. Elle lui permet de faire des liens entre ce qu'il apprend et son avenir, entre les matières enseignées et le monde du travail. Elle utilise les professions comme éléments de contextualisation des apprentissages. C'est une nouvelle façon de contribuer à la réussite des élèves qui implique tous les membres de l'équipe éducative"* (D. Ferré, 2005).

Le dispositif apparaît comme une de ces tentatives de réponse aux problèmes de la société. L'orientation à l'université est problématique et présente un ressort social important. Le dispositif d'orientation active se doit de constituer, dans ses tenants et aboutissants, une réponse adaptée aux problèmes soulevés dans "l'entre deux". Quel est le cadre général d'action de ce dispositif ?

## **LE CADRE GENERAL D'ACTION : "EN FINIR AVEC LA SELECTION PAR L'ECHEC"**

V. Péresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, a présenté son plan intitulé *"Réussir en licence"*, le 13 décembre 2007, s'inscrivant dans le cadre plus large sur la Loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités. Ce plan vise, selon ses termes, à *"en finir avec cette sélection par l'échec"*. Elle entend ainsi *"diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans"* et faire de la licence un *"diplôme national qualifiant pour la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle"* (V. Péresse, 2007). Ce plan quinquennal repose sur trois axes majeurs : outre la rénovation du contenu de la licence, et la mobilisation des filières professionnelles courtes pour la réussite des étudiants, il vise l'instauration d'un dispositif d'orientation active.

Celui-ci, mis en place à titre expérimental dans soixante-sept universités en 2006, résulte d'une réflexion synthétisée par le rapport Hetzel et complétée par le rapport Lunel définissant lui un *"schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle des jeunes"*. C'est en effet dans sa lettre adressée aux présidents d'université, faisant suite au grand débat national sur l'université et l'emploi, que G. de Robien préconise le 9 novembre 2006 la mise en place d'un dispositif d'orientation active, sur la base du volontariat. Si le baccalauréat, premier grade de l'enseignement universitaire, doit continuer *"à donner accès de droit aux universités on ne peut pour autant accepter que l'orientation à l'université continue de se faire le plus souvent par défaut plutôt que dans le cadre d'une démarche positive, éclairée et réellement"*

*accompagnée*" (G. De Robien, 2006).

Cette expérimentation était organisée autour de deux grands axes. L'élève de classe terminale adresse à l'université de son choix un dossier comportant le bulletin du premier trimestre de l'année en cours, ceux des trois trimestres de l'année précédente ainsi que les résultats des épreuves du baccalauréat passé à l'issue de la classe de première. Il précisera en outre le domaine et la mention de la ou des licences dans laquelle ou lesquelles il souhaite s'inscrire. Cette procédure se déroule entre le début Janvier et le début Mars (c'est-à-dire après la délivrance du bulletin du premier trimestre et avant le recensement des vœux en vue de l'inscription dans les différentes filières). Pour assurer la réussite de cette opération en vue de la rentrée 2007, chaque université volontaire devait avant la fin de l'année 2006 veiller à ce que son offre de formation soit aisément accessible tant sur le portail étudiant que sur son propre site, mettre au point un formulaire à remplir par l'élève et par son établissement d'origine, assurer l'information des lycées de son ressort sur la procédure, et prévoir un circuit de traitement pour les dossiers ainsi que de constituer des commissions chargées d'analyser les vœux des élèves. Le ministre précise également que l'élève restera libre de son choix final.

Le bilan quantitatif de la mise en place de l'orientation active dans l'Académie de Lille pour l'année 2006-2007, réalisé par la revue *Déclic*, base son analyse principalement sur trois indicateurs : le taux de participation des élèves (c'est entre 90 % et 60 % du public visé qui a répondu, ces chiffres mériteraient cependant d'être affinés, notamment pour l'université de Lille 3 (60 %), où seulement deux filières étaient concernées), la représentation des différents baccalauréats (on note une sous représentation des élèves issus des baccalauréats technologiques ayant renvoyé leur dossier par rapport aux élèves issus des baccalauréats généraux), et la proportion d'avis A, B ou C (A- encouragement à poursuivre le projet d'études, B- incitation à approfondir la réflexion et à venir rechercher des compléments d'information, et C- mise en garde sur les difficultés probables et incitation à se présenter à un entretien d'orientation) délivrée par les universités a permis à 97 % des dossiers envoyés de bénéficier d'un avis (environ 69 % ont reçu un avis de type A, 18 % un avis de type B et 13 % un avis de type C).

V. Péresse visait également la constitution d'un dossier unique d'inscription pour toutes les terminales qui conduira à des avis, alternatives et entretiens personnalisés de la part des universités. La loi du 10 août 2007 précédemment citée, rend en effet obligatoire la préinscription à l'université. La mise en œuvre de cette préinscription fut effective à la rentrée 2008-2009. Elle comprend d'une part une procédure permettant au candidat d'exprimer un ou plusieurs vœux et d'autre part un dispositif d'information et d'orientation. La procédure de recueil et de traitement des vœux des candidats pour l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur s'est ainsi mise en place avec l'application Admission Post-Bac<sup>3</sup>. Cette application, outil utilisé à

---

<sup>3</sup> [ww.admission-postbac.fr](http://ww.admission-postbac.fr)

l'origine dans l'Académie de Nantes puis pour les candidatures de 2007 dans les Académies de Poitiers, Nice et Lille, doit permettre une meilleure utilisation des places disponibles dans l'enseignement supérieur, tant pour les filières sélectives que non sélectives.

Les enjeux pour l'enseignement supérieur sont, d'une part pour l'étudiant, d'avoir des informations de qualité sur l'ensemble des filières (sélectives ou non), d'être aidé dans son orientation et de bénéficier d'une procédure simple (logiciel unique, dossier unique) ; et, d'autre part, pour le système éducatif de dématérialiser le processus de candidature et de mettre en place une véritable orientation. Ce dossier unique d'inscription, mis en place dans quinze Académies en 2008 a été généralisé en 2009.

## **METHODE**

---

Les principaux objectifs de cette enquête qualitative à visée exploratoire étaient d'approfondir le profil des néo-bacheliers rentrant dans le dispositif d'orientation active, d'approfondir les raisons apparentes de celles et ceux qui s'en écartent, d'apporter un éclaircissement sur la valeur diagnostique ou pronostique du conseil formulé par les enseignants-chercheurs pour les élèves ayant participé à l'entretien, de comprendre comment l'entretien avait été vécu par l'élève, et enfin de vérifier l'hypothèse d'un "effet établissement" .

### **PARTICIPANTS : UN ECHANTILLON CONTRASTE**

L'enquête a été menée dans quatre lycées de l'Académie de Lille : les cinquante-quatre participants (57 % d'hommes et 43 % de femmes), âgés en moyenne de dix-huit ans (seize à vingt ans), étaient issus de la population des néo-bacheliers de quatre lycées de l'Académie de Lille : un lycée d'enseignement général public (27 %), un lycée d'enseignement général privé (27 %), un lycée d'enseignement technologique (26 %) et un lycée d'enseignement professionnel (20 %). Ce choix stratégique, en terme de localité, a permis d'obtenir un échantillon contrasté, et donc représentatif, de la diversité des types de lycées alimentant le dispositif.

### **UNE PREMIERE TECHNIQUE DE CONSTRUCTION DES DONNEES : LE QUESTIONNAIRE**

Le choix de l'enquête par questionnaire au niveau des lycées s'explique par le nombre important de personnes qu'il y avait à interroger sur un secteur géographique relativement étendu. Il a ainsi permis l'analyse du phénomène social que constitue la mise en place du dispositif d'orientation active.

Au niveau de la stratégie de construction du questionnaire qui comprenait vingt-huit items, nous avons opté pour :

- Un premier thème intitulé "orientation scolaire/ aspiration post-bac" qui comprenait neuf items : vœu formulé pour l'année suivante, influence des parents, des frères et sœurs, de l'enseignant et des amis dans ce choix, choix d'aller à l'université, connaissance du monde universitaire, les éléments de questionnement et enfin la provenance de ces représentations.
- Un second thème intitulé "dispositif d'orientation active" qui comprenait neuf items connaissance du dispositif, provenance des sources d'information, souhait d'y participer ou non, cause éventuelle de la non participation, dossier complété ou pas si participation, cause éventuelle du dossier non rendu, avis reçu (A, B ou C), présentation à l'entretien si avis B ou C, cause éventuelle de la non présentation à l'entretien.
- Neuf items d'identification en terme de genre, d'âge, de type de baccalauréat préparé, d'établissement, de niveau d'étude des parents et des frères et sœurs, de parcours antérieur et de résultats (volontairement placés à la fin du questionnaire).
- Une question ouverte concluait ce questionnaire afin de permettre aux sujets sollicités de s'exprimer.

Pour certaines questions, la consigne "*une à trois réponses possibles à hiérarchiser (1 étant le plus fort)*" était mentionnée. Dans l'analyse statistique réalisée, seuls les items ayant été retenus en premier choix ont été traités compte tenu de la densité des informations recueillies. L'analyse globale des choix 1 permettait de hiérarchiser les réponses importantes par rapport à la question (les items). A noter également qu'une catégorisation arbitraire a été réalisée au niveau de l'item portant sur les résultats de l'élève, et ce pour la pertinence de l'analyse statistique : très bon (moyenne générale  $\geq 14$ ), bon ( $14 > \text{moyenne générale} \geq 12$ ), moyen ( $12 > \text{moyenne générale} \geq 10$ ), très moyen ( $10 > \text{moyenne générale} \geq 9$ ), insuffisant ( $9 > \text{moyenne générale}$ ).

Après l'élaboration d'un plan de codage spécifique des réponses du questionnaire et du classement des différentes variables en présence (numérique, logique, ordinale et nominale), le traitement des résultats a été réalisé à l'aide du logiciel Hector<sup>4</sup>. Rappelons que le principal objectif de ce questionnaire était d'apporter un éclaircissement sur le profil de celles et ceux qui rentrent dans le dispositif d'orientation active, sur les raisons apparentes de celles et ceux qui s'en écartent, et de vérifier l'hypothèse d'un "effet établissement". Pour ce faire, nous avons effectué des croisements entre les variables en question. Pour une meilleure visibilité et donc une meilleure compréhension, nous avons opté pour des représentations graphiques illustratives (barres et pourcentages) ainsi que des tableaux croisés.

---

<sup>4</sup> Logiciel de traitement statistique mis au point par Alain Dubus, 2007, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

## UNE SECONDE TECHNIQUE DE CONSTRUCTION DES DONNEES : L'ENTRETIEN D'ENQUETE

Il est couramment écrit que l'entretien n'est pas un outil entièrement fiable de recueil de données, que les réponses aux questions de l'interviewer ne sont que le produit d'une situation particulière, qu'elles sont des formes construites du réel. Nous considérerons ici que, quelle que soit la méthode que l'on utilise en sciences sociales, les données ne sont jamais recueillies arbitrairement, mais construites dans un contexte particulier. Cinq entretiens ont été menés, à partir de l'analyse des résultats du questionnaire, avec les sujets où un approfondissement semblait nécessaire.

Les questions de départ étaient les suivantes : "*Pourriez-vous me parler de vos études ici ? Comment êtes vous arrivés en terminale... ?*". La grille de questions utilisée (Document 1) est un guide très souple, qui consiste à partir d'une question de départ assez vague, à déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions. Nous avons mis en œuvre par la suite l'analyse de contenu qui a été un travail de reconstruction de données : une première étude, entretien par entretien, avait pour but de repérer des unités de découpage qui sont des fragments de discours portant une signification. Puis, par une analyse thématique, un découpage du corpus, nous avons recherché une cohérence thématique inter-entretiens. Nous avons donc essayé d'adopter une démarche qui se situe entre une position illustrative et restitutive, tout en gardant une position analytique.

### Document 1. *La grille d'entretien.*

- Comment l'élève est-il arrivé en Terminale (S, L, ES, STG, SMS, ...) ?
- Avec quel projet ? Comment s'est faite son orientation jusque là (par défaut, par passion, par raison, par influence de certaines personnes, ...) ?
- Quel vœu a-t-il émis pour l'année prochaine ? Pourquoi ? A-t-il un projet précis ? Quelque soit le vœu, l'élève projette de s'inscrire (par défaut d'être pris ailleurs, par choix, pour de mauvaises raisons, ...) à l'université : Dans quelle filière ? Pourquoi ? A-t-il des appréhensions particulières en allant à la fac ? De quoi a-t-il peur ? De quoi n'a-t-il pas peur ?
- Quels sont les résultats de cet élève cette année, les juge-t-il suffisants pour entamer des études à l'université ? Le fait-il pour autant ?
- Concernant l'orientation active : y a-t-il participé ? Pourquoi ? Pour qui ? Par l'influence de qui ? Qu'attendait-il de ce dispositif ?
- S'il a reçu un avis, quelle place lui accorde-t-il dans son choix ? Cela l'a-t-il sensibilisé ?
- Comment a-t-il vécu l'entretien ? Qu'en a-t-il pensé ? Pourquoi n'y est-il pas allé (peur, pas de temps...) ?

## PROCEDURE

L'enquête s'est déroulée en deux temps : un premier temps fut consacré à la passation de questionnaires en classe (cinquante-quatre sujets) avec l'accord du professeur principal, consolidé dans un second temps, comme nous l'avons déjà précisé, par des entretiens avec les sujets pour lesquels un approfondissement semblait nécessaire. Les entretiens ont eu lieu généralement deux semaines après la passation du questionnaire.

## RESULTATS

---

### LE PUBLIC TOUCHE EST-IL LE PUBLIC VISE ?

Après l'analyse des tenants et des aboutissants du dispositif d'orientation active précédemment effectuée, nous posons une première hypothèse : les résultats scolaires de l'élève et son vœu pour l'année suivante exercent un effet prégnant sur la participation -ou non, au dispositif.

Le croisement de la variable "Résultats" et de la variable "Participation au dispositif d'orientation active" entraîne ici un  $\chi^2$  non significatif, et il ne semble donc pas exister de relation significative entre ces deux variables. La participation des néo-bacheliers ne semble donc pas être dirigée par les résultats scolaires (Figure 1).

La variable "Vœu pour l'année prochaine" influence, elle, nettement la participation au dispositif d'orientation active, le  $\chi^2$  étant en effet très significatif (à .01). Il semble d'ailleurs intéressant d'observer ici certaines associations locales. Nous constatons dans un premier temps une affinité importante entre le "Vœu d'aller à l'université" et le fait de "participer au dispositif d'orientation active". Paradoxalement, cette affinité locale se retrouve également avec le "Vœu d'aller en classe préparatoire" et devient faible lorsque le sujet fait le "Vœu d'aller en BTS/ IUT" (Figure 2). Il convient ici d'aller plus loin et d'interroger la relation qu'il existe entre le "Type de baccalauréat" et la "Participation au dispositif" (Figure 3).

Figure 1. Représentation graphique du croisement des variables "résultats" et "participation au dispositif".

Khi2 = 0,34 pour 3 d.d.l. avec 3 corrections de Yates, n.s.

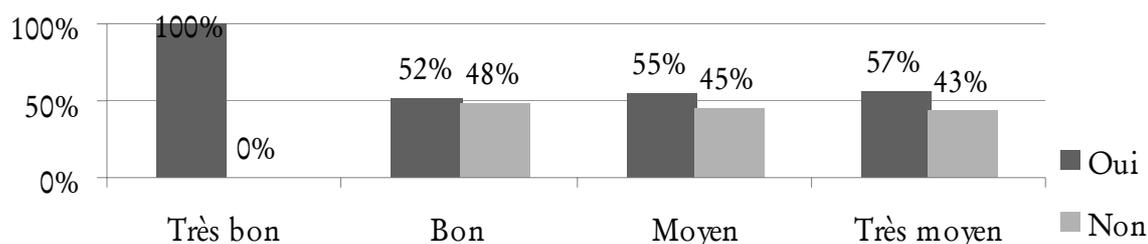


Figure 2. Représentation graphique du croisement des variables "vœux pour l'année prochaine" et "participation au dispositif".

N	L % +	Oui	Non	S/ Ligne
Université	12	92 % +++	1 8 % ---	13 100 %
IUT/ BTS	11	39 % --	17 61 % ++	28 100 %
Classe préparatoire	7	100 % ++	--	7 100 %
Insertion professionnelle		--	4 100 % ++	4 100 %
Autre			2 100 %	2 100 %
S/ Colonne	30	56 %	24 44 %	54 100 %

Khi2 = 13,96 pour 4 d.d.l. avec 3 corrections de Yates, s. à .01

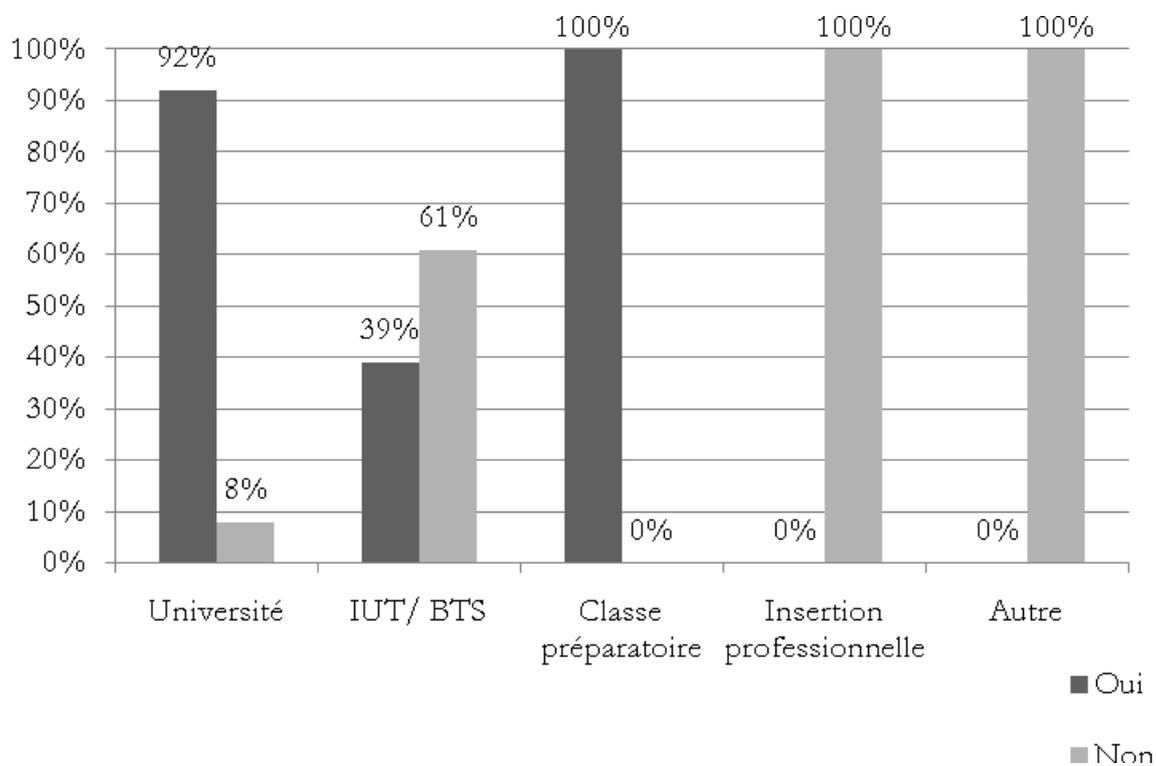
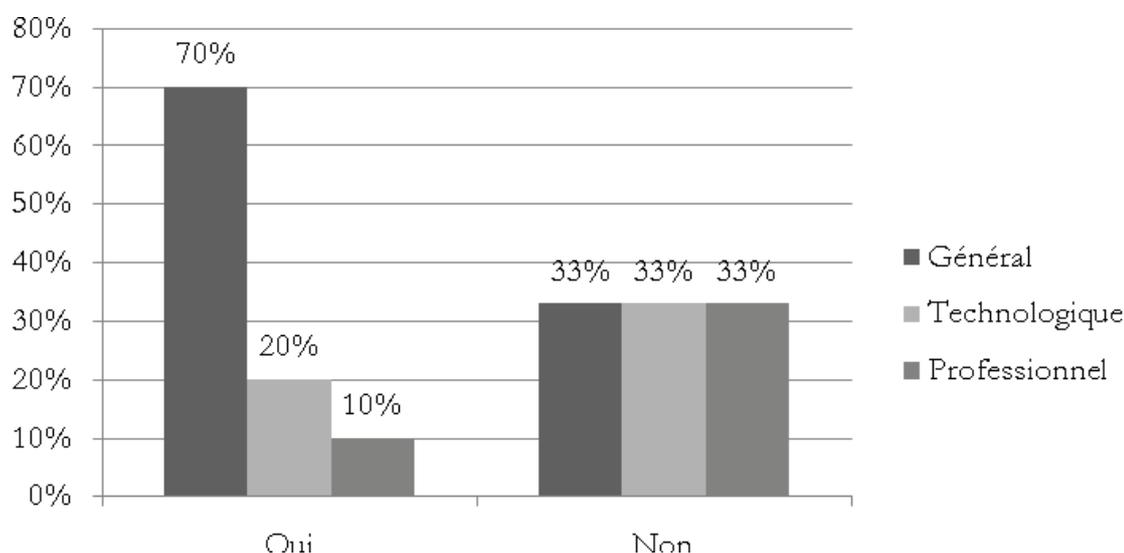


Figure 3. Représentation graphique du croisement des variables "type de baccalauréat" et "participation au dispositif".

N	L % +	Général		Technologique		Professionnel		S/ Ligne	
Oui	21	70 %	+++	6	20 %	3	10 %	30	100 %
Non	8	33 %	---	8	33 %	8	33 %	24	100 %
S/ Colonne	29	54 %		14	26 %	11	20 %	54	100 %

Khi2 = 7,23 pour 2 d.d.l. avec 1 correction de Yates, s. à .05



Lors du croisement de la variable "Type de baccalauréat" et de la variable "Participation au dispositif", l'on obtient un  $\chi^2$  significatif à .05. Cette statistique globale, même si elle ne marque pas une influence forte entre les deux variables, nous permet tout de même d'observer une tendance : la majorité des élèves participant au dispositif d'orientation active semble provenir des filières générales, la filière professionnelle entretenant une association locale forte avec le fait de ne pas participer au dispositif.

Ainsi, même si la participation au dispositif d'orientation active semble être guidée par le vœu d'orientation du néo-bachelier désirant aller à l'université, il n'en est pas moins visible que les élèves faisant le choix d'une classe préparatoire (issus d'un baccalauréat général) participent également au dispositif. Les élèves voulant s'inscrire en BTS/ IUT y participent de manière moins évidente. Une analyse plus approfondie démontre que les élèves issus des baccalauréats technologiques et professionnels, visés principalement par le dispositif, semblent s'en écarter davantage.

## LA PRESENCE D'UN EFFET ETABLISSEMENT ?

Le rapport Coleman concluait en 1966, que les écoles ne produisent aucune différence quant aux résultats scolaires des élèves. On sait pourtant aujourd'hui que cette conclusion est fautive. Les études sur les établissements se sont d'ailleurs multipliées depuis 1980.

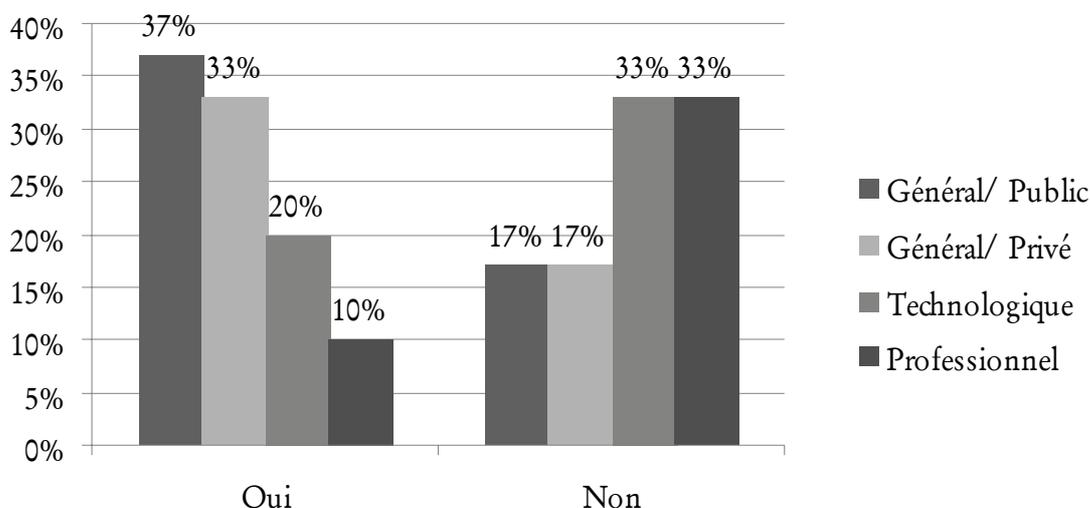
Nous avons donc tenté, à partir de notre échantillon et dans une visée exploratoire, d'apporter un éclaircissement à la question suivante : peut-on envisager la présence d'un effet établissement dans la mise en place du dispositif d'orientation active ?

Le  $\chi^2$ , qui est ici significatif à .10 avec 3 degrés de liberté, ne nous indique pas une relation réellement significative entre les variables "Type d'établissement" et "Participation au dispositif". Nous pouvons néanmoins (en restant prudents) souligner une tendance ici : l'établissement d'appartenance de l'élève a une influence sur sa participation au dispositif d'orientation active (Figure 4).

L'étude de "l'effet établissement" et de son impact sur la mise en place du dispositif d'orientation active nécessiterait une étude beaucoup plus approfondie. Comme le précise O. Cousin (1993), l'effet établissement recouvre trois phénomènes complémentaires (la sélection scolaire, la sélection sociale et la socialisation) et se doit de percevoir les établissements comme des organisations productrices de biens sociaux, culturels et pédagogiques. Il pourrait en effet être pertinent d'étudier plus en profondeur les politiques des établissements secondaires en matière d'orientation et de positionnement par rapport au dispositif d'orientation active.

Figure 4. Représentation graphique du croisement des variables "type d'établissement" et "participation au dispositif".

Khi2 = 7,24 pour 3 d.d.l. avec 1 correction à Yates, s. à .01



## L'AVIS PORTE ET LE VECU DE L'ENTRETIEN : HYPOTHESE SUR LA VALEUR DIAGNOSTIQUE ET/ OU PRONOSTIQUE DU CONSEIL FORMULE PAR L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

Comme nous avons pu le préciser précédemment, les entretiens menés auprès des élèves portaient sur des "cas particuliers" : c'est-à-dire des élèves ayant reçu un avis (A, B ou C) et/ou ayant participé à un entretien avec un enseignant-chercheur.

Il semblerait dans un premier temps que les élèves ayant reçu un avis C redoutent l'entretien et adoptent une stratégie d'évitement. Dans le même temps ces élèves ne semblent pas tenir compte de cet avis et nous pouvons conclure ici à une valeur plus diagnostique que pronostique de l'avis porté (Document 2).

### Document 2. *Stratégie d'évitement.*

Vous avez souhaité participer au dispositif d'orientation active, pouvez-vous m'en dire davantage ?

*J'ai reçu un avis C mais je ne suis pas allée à l'entretien, je n'avais pas le temps...*

Vous n'aviez vraiment pas le temps ?

*Oui et puis je savais déjà ce qu'ils allaient me dire donc bon... ce n'était pas la peine*

Ça ne vous semblait pas important d'avoir un avis de l'université sur votre choix d'orientation ?

*Si mais bon... Mais je m'en suis plutôt bien sortie cette année donc j'espère que ça va continuer... je ne vois pas pourquoi ça n'irait pas.*

Les élèves ayant reçu un avis C semblent cependant conscients que la tâche ne sera pas simple. En témoigne les paroles de cette élève ayant reçu un avis C (document 3).

### Document 3. *Prise de conscience.*

Cet avis va faire évoluer votre choix ?

*Non, si j'ai mon bac je m'y inscrirai... De toute façon, il faut que j'ai du temps pour continuer mes défilés donc c'est une solution. Mais je vais travailler quand même pour avoir mon année, parce que bon je sais de toute façon que la fac c'est dur, j'ai des copines qui y sont et aucune n'a eu sa première année donc bon... Il va falloir que je travaille mes langues.*

Il semblerait également que les élèves ayant reçu un avis de type A et ne souhaitant pas s'inscrire à l'université, gardent certains préjugés et adoptent plutôt la solution "classe prépa" (Document 4).

#### Document 4. *Préjugés sur l'université.*

La prépa est le seul moyen d'y arriver ?

*Non il y a un cursus à la fac pour ça... Mes parents connaissent quelqu'un qui travaille là dedans et lui est allé à la fac mais il m'a conseillé de plutôt faire une prépa, et d'éventuellement venir à la fac après, en troisième année avec l'équivalence...*

Vous avez tout de même fait un vœu pour venir à l'université d'après ce que je vois...

*Oui... Mais c'est si je ne suis pas pris en prépa, au cas où...*

De quoi avez-vous peur en venant à l'université ?

*Ça m'a marqué, un jour M. ... nous a dit de bien réfléchir à ce que l'on voulait faire après le bac et que si l'on pouvait éviter d'aller se perdre dans une sombre université de la région ce n'était pas plus mal... Alors voilà quoi... Plus mes parents et mon frère qui préfèrent que je n'y aille pas... je ne sais pas... je n'ai pas envie de perdre d'années, c'est vrai qu'avec le peu d'heures de cours je ne sais pas si j'y arriverai, ici on est bien encadré...*

Vous avez tout de même rempli un dossier d'orientation active, vous l'avez envoyé à l'Université de Lille 1 ?

*Oui, j'ai reçu un avis positif pour m'y inscrire d'ailleurs...*

Qu'est-ce qui vous a poussé à le faire ? Ce n'était pas obligatoire...

*Je voulais voir un petit peu ce que des enseignants pouvaient penser de mon dossier et puis ça ne m'engageait à rien... alors je l'ai fait même si j'ai quand même passé un peu de temps à rentrer mes notes !*

C'est votre professeur principal qui vous en avait parlé ?

*Oui, il avait conseillé à quelques élèves de la classe de le faire avant de s'inscrire à l'université.*

A quels élèves ?

*Bah à quelques élèves euh...*

Des élèves qui avaient de bonnes notes ?

*Non, en fait comme Henri par exemple qui veut aller à l'université l'année prochaine en fac de Biologie, qui n'a pas un très bon dossier... On lui a dit qu'il n'y avait pas forcément de débouchés et qu'il devrait plutôt postuler dans l'IUT mais il m'a dit que de toute façon il ne serait pas pris, alors bon je sais pas s'il a reçu un avis ou pas.*

L'avis A que tu as reçu ne t'a pas encouragé à venir à l'université ? Ça ne te rassure pas que l'on te dise : "tu peux réussir" ?

*Si, c'est vrai, mais je sais que si je suis pris en prépa je vais y aller, mon frère a fait ça et il s'en sort bien. J'irai peut-être à la fac plus tard, quand je serai prêt peut-être... On a plus de chances de réussir en faisant une prépa, d'avoir un bon métier...*

Il semblerait enfin que les élèves ayant reçu un avis B et ayant participé à l'entretien hésitent toujours dans leur choix, même s'ils jugent cette aide bénéfique pour leur décision finale. En témoigne le cas de cette élève de terminale scientifique ayant postulé dans deux filières différentes à l'université et ayant reçu un avis A et un avis B (document 5).

## Document 5. Valeur diagnostique.

Dans le cadre de l'orientation active c'est ça ? C'est votre enseignant qui vous en a parlé ?

*Oui j'avais envoyé mon dossier pour l'Art plastique et la licence d'Anglais. J'ai reçu un avis A pour l'Anglais et un avis B pour l'Art plastique... Sinon j'ai découvert ça sur le site, au début je ne comprenais pas bien... mais bon voilà quoi.*

Cela vous a permis d'y voir plus clair ?

*Oui un peu en fait j'étais un peu déçu de recevoir cet avis. A l'entretien on m'a posé beaucoup de questions sur mon projet mais comme je n'avais rien de précis on m'a dit de plutôt partir sur l'Anglais, que je m'en sortirai mieux en venant de terminale L... alors bon...*

Vous avez peur d'échouer en Anglais ?

*Le problème c'est que je n'ai jamais vraiment su ce que je voulais faire et la comme je dois faire un choix ... On m'a dit qu'en fac d'Anglais on ne parlait pas beaucoup en plus donc ça me motive moyennement... J'aimerais bien faire de la traduction ma mère me dit que prof ça pourrait être bien...*

Vous croyez que c'est possible en fonction de vos notes ?

*Vous ne pensez pas ? Moi je pense que oui, mais apparemment on a très peu d'heures de cours, environ 12 heures on m'a dit et j'espère que je vais savoir travailler quand même...*

Les enseignants vous ont transmis un avis A pourtant...

*Oui donc ça c'est plutôt bien, mais j'aurais peut-être préféré avoir un entretien quand même pour être sûr, même si je ne sais pas si je réussirai si je vais là-bas...*

Cela va-t-il vous aider dans votre décision finale ?

*Oui c'est sûr, mais là je ne sais pas encore précisément... ils ont sûrement raison.*

## CONCLUSION

---

La présence d'un "effet établissement" qui conditionnerait le positionnement des élèves vis-à-vis du dispositif n'a pas pu être réellement démontrée, au même titre que la présence d'un profil type d'élèves rentrant dans le dispositif. Les résultats ont cependant bien démontré une tendance forte : le public visé par le Ministère ne semble pas nécessairement être le public touché. De plus, même si l'avis porté par l'enseignant semble sensibiliser l'élève, il n'en reste pas moins que cet avis a pour celui-ci une valeur plus diagnostique dont certains se passeraient bien, que pronostique.

Les analyses menées dans cette étude ne conduisent pas à formuler des propositions générales, mais plus simplement à rendre intelligibles les phénomènes en jeu. Pour cela, nous avons adopté plusieurs échelles temporelles et spatiales, qui ont permis de saisir des trajectoires scolaires, mais surtout de rendre compte des conditions dans

lesquelles se déroulent la mise en place d'un tel dispositif. Ces différentes perspectives découlaient de notre hypothèse centrale de départ, qui se devait de prendre en compte à la fois les dimensions individuelles et subjectives des acteurs, et les dimensions du système scolaire.

On distingue schématiquement trois objets de recherche en matière de politiques publiques (P. Muller, 1990). Ces trois postures ne sont pas indépendantes les unes des autres, mais elles nécessitent un choix qui fait varier le centre de gravité de la recherche. Deux de ces approches mettent respectivement l'accent d'une part sur la genèse des politiques publiques, et d'autre part sur les effets des politiques sur la société. S'interroger sur l'impact réel du dispositif d'orientation active dans le champ économique et social ; comprendre en quoi ce dispositif a modifié le tissu social qu'il cherchait à affecter et dans quelle mesure ces effets sont conformes aux décideurs, nécessiteraient une temporalité de recherche beaucoup plus longue.

Comme nous avons pu le préciser dans le développement, le dispositif d'orientation active a engendré de vives réactions au sein de la communauté étudiante et enseignante -mais également dans l'opinion publique, l'assimilant à de la sélection déguisée. Le sens d'une politique n'est effectivement pas toujours celui affiché par le décideur, certaines politiques pouvant avoir un sens explicite et un sens latent. Il serait néanmoins plus intéressant de poser la question autrement : le dispositif d'orientation active sacrifie-t-il le processus d'orientation au profit d'une procédure bureaucratique pour la régulation des flux à l'université ?

La transition vers l'université, se doit d'être mieux cernée : il s'agit de comprendre, à plus ou moins long terme, comment le dispositif d'orientation active peut permettre d'utiliser et mettre à profit l'expérience acquise en matière d'orientation durant les quarante dernières années dans le primaire et le secondaire. L'université française est aujourd'hui plongée au cœur de problématiques multiples en matière d'orientation : enseignement supérieur dual, massification des effectifs, formation intellectuelle inégale des élèves... Les politiques publiques se doivent ainsi d'instaurer des procédures de régulation des flux et de garantir un accompagnement réel vers l'emploi.

Cette recherche a permis de saisir et d'envisager la pérennité du dispositif d'orientation active, mais a également permis de justifier la pertinence d'entamer de futurs travaux de recherches. Il semblerait ainsi nécessaire et indispensable de prolonger les axes de réflexions établis, et ce lors d'une recherche de grande ampleur sur les universités et les lycées de l'Académie de Lille. Cette recherche aurait une double utilité, tant sur le plan de la recherche fondamentale en important le savoir des Sciences Politiques dans le champ des Sciences de l'Education, que sur le plan de la recherche appliquée puisqu'elle apporterait des axes de réflexions, des bilans chiffrés et des propositions concrètes directement utilisable par l'Education nationale.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, France : La Découverte.
- Berthelot, J.M. (1988). Orientation formelle et processus sociétal d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n°2, p. 94-98.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement : construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, n°34, p. 395-419.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie. Une valeur suprême ?* Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Déclic. (2007). *Du débat national Université- Emploi au dispositif de l'orientation active*. n°87. Lille, France : Après-Bac Infos.
- Euriat, M., Thélot, C. (1995). Le recrutement de l'élite sociale en France. *Revue française de sociologie*, n°36, p. 403-438.
- Ferré, D. (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris, France : Qui plus est.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988. t. III : 1976-1979*. Paris, France : Gallimard.
- Guigue, M. (2007). L'ordre scolaire et ses marges. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, n°8, p. 1-9.
- Hénoque, M., Legrand, A. (2004). L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. *Haut conseil de l'évaluation de l'école*, n°12, p. 1-93.
- Hetzel, P. (2006). *Rapport au Ministre de l'éducation nationale et aux Ministres délégués à l'emploi et à l'enseignement supérieur : De l'Université à l'Emploi*. Retrieved October 24, 2006, from [http://www.debat-universite-emploi.education.fr/fichiers\\_pdf/rapport\\_definitif.pdf](http://www.debat-universite-emploi.education.fr/fichiers_pdf/rapport_definitif.pdf).
- Lunel, P. (2007). *Fac : le grand merdier ?* Paris, France : Anne Carrière.
- Lunel, P. (2007). *Rapport au Ministre de l'éducation nationale et aux Ministres délégués à l'emploi et à l'enseignement*. Retrieved June 27, 2007, from <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/074000262/0000.pdf>.
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Lettre du Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche aux Président d'université*. Retrieved April 10, 2006, from <http://www.education.gouv.fr/orientation-active>.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *L'état de l'enseignement supérieur et de la Recherche*. Retrieved April 24, 2007, from <http://www.education.gouv.fr/enssup>.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2007). *Plan pluriannuel*

*pour la réussite en licence.* Retrieved December 10, 2007, from <http://www.education.gouv.fr>.

Muller, P. (2006). *Les politiques publiques*. (6<sup>e</sup> ed.). Paris, France : Puf.

Peeters, H., Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, n° 25, p. 15-23.