

"L'érosion silencieuse"
*Le désengagement de l'État
dans l'orientation scolaire*

Bernard Desclaux

Sommaire

Sommaire.....	3
Introduction générale.....	5
PARTIE I - LES MANIFESTATIONS DU DÉSENGAGEMENT....	11
Chapitre 1 - Le retrait du contrôle de l'orientation	11
Chapitre 2 - La réduction de l'aide à l'orientation	21
Chapitre 3 - L'abandon de l'éducation à l'orientation	29
PARTIE II - LES MÉCANISMES DE DÉCONSTRUCTION.....	37
Chapitre 4 - L'affaiblissement de la formation	37
Chapitre 5 - Les effets sur les acteurs.....	45
Chapitre 6 - Des réformes non accompagnées	53
PARTIE III - TRANSFORMATIONS ET RÉSISTANCES.....	59
Chapitre 7 - Les CIO : d'un service public à des lieux	59
Chapitre 8 - La résistance du système	67
Conclusion générale	75
Index des concepts.....	81
Index des noms d'auteurs	83
Bibliographie générale	85
Table des matières	89

Introduction générale

Juin 2024. Dans un lycée de banlieue, Sarah, élève de terminale, se connecte une dernière fois sur Parcoursup avant la clôture de la phase d'admission. Ses parents, inquiets, scrutent l'écran par-dessus son épaule. Aucune réponse positive à ses vœux. Pourtant, ses résultats scolaires sont corrects, son dossier bien constitué. Mais elle n'a pas su décoder les "attendus" de chaque formation, n'a pas rédigé les bonnes lettres de motivation, n'a pas anticipé les stratégies de classement des établissements. Son professeur principal, débordé par les 35 élèves de sa classe, n'a pu lui consacrer que quelques minutes d'entretien. Le conseiller d'orientation-psychologue, absent depuis plusieurs mois faute de remplacement, n'était plus là pour l'accompagner. Sarah et sa famille découvrent brutalement qu'ils sont désormais seuls face à un système d'orientation qu'ils ne comprennent pas.

Cette scène, qui se répète dans des milliers de foyers français, révèle une transformation silencieuse mais profonde de l'orientation scolaire et professionnelle. Là où l'État assumait traditionnellement un rôle de pilotage, de régulation et d'accompagnement, il se contente aujourd'hui de gérer des plateformes techniques et de produire des injonctions sans moyens. Cette évolution, présentée comme une modernisation démocratique qui "responsabilise" les élèves et leurs familles, masque en réalité un processus de désengagement qui transforme radicalement la nature du service public d'orientation.

Un désengagement masqué

Contrairement à d'autres domaines où les transformations du service public s'opèrent de manière visible – privatisations, suppressions de services, fermetures d'administrations –, le désengagement de l'État dans l'orientation procède par un mécanisme plus subtil et plus pernicieux. Il ne supprime pas les institutions, il les vide progressivement de leur substance. Il ne renonce pas officiellement à ses missions, il en transfère discrètement la responsabilité vers les individus. Il ne diminue pas ostensiblement les moyens, il les

redéploie vers des fonctions techniques qui donnent l'illusion de maintenir le service.

Cette logique de désengagement masqué présente un double avantage pour les pouvoirs publics : elle évite les résistances que susciteraient des suppressions brutales, tout en permettant de réduire effectivement l'intervention publique dans ce domaine. Elle permet de maintenir l'affichage d'un service public d'orientation tout en se désengageant de ses conditions concrètes de fonctionnement. Elle transforme les échecs du système en responsabilités individuelles : si un élève ne trouve pas sa voie, c'est qu'il n'a pas su construire son "projet personnel" ou mobiliser les "ressources" à sa disposition.

Ce mécanisme n'est ni accidentel ni conjoncturel. Il s'inscrit dans une transformation plus large des modalités de l'action publique, marquée par le passage d'une logique de service public à une logique de marché régulé, d'une conception collective de l'intérêt général à une approche individualisée des besoins sociaux. L'orientation scolaire et professionnelle, parce qu'elle touche aux questions les plus sensibles – l'égalité des chances, l'ascension sociale, l'insertion professionnelle –, constitue un observatoire privilégié de ces mutations.

Un révélateur des transformations de l'État

Pourquoi choisir l'orientation scolaire et professionnelle comme analyseur des transformations de l'action publique ? Plusieurs raisons justifient ce choix.

D'abord, l'orientation constitue un **enjeu démocratique majeur**. Dans une société où l'école joue un rôle central dans la distribution des positions sociales, les modalités d'orientation déterminent largement les trajectoires individuelles et les mécanismes de reproduction ou de mobilité sociale. Toute transformation du système d'orientation a donc des conséquences directes sur l'égalité des chances et la justice sociale.

Ensuite, l'orientation se situe au **carrefour de multiples institutions** : Éducation nationale, enseignement supérieur, formation

professionnelle, collectivités territoriales, entreprises. Cette position particulière en fait un révélateur privilégié des recompositions institutionnelles et des redéfinitions des responsabilités publiques. Les évolutions de l'orientation reflètent et anticipent les transformations plus générales de l'action publique.

Enfin, l'orientation présente la particularité d'être à la fois **très encadrée réglementairement** et **très dépendante des pratiques locales**. Cette tension entre norme nationale et réalités de terrain permet d'analyser finement les écarts entre intentions politiques et réalisations concrètes, entre discours officiels et pratiques effectives. Elle révèle les mécanismes par lesquels les acteurs de terrain résistent, contournent ou détournent les injonctions hiérarchiques.

Une approche historique et sociologique

Cette recherche s'appuie sur une approche historique et sociologique qui mobilise plusieurs types de sources et de méthodes.

L'analyse des textes officiels – lois, décrets, circulaires – permet de reconstituer l'évolution des politiques publiques d'orientation et d'identifier les moments de rupture et de continuité. Elle révèle les écarts entre les ambitions affichées et les moyens mobilisés, entre les injonctions produites et les conditions de leur mise en œuvre. L'étude particulièrement approfondie de l'évolution de l'article 8 de la loi de 1989 illustre ces mécanismes de résistance institutionnelle.

L'observation des pratiques professionnelles et des transformations des métiers de l'orientation éclaire les effets concrets du désengagement sur les acteurs de terrain. L'évolution des Centres d'Information et d'Orientation (CIO), l'individualisation croissante des pratiques des conseillers d'orientation-psychologues, la redéfinition du rôle des enseignants en matière d'orientation témoignent de transformations profondes des cultures professionnelles.

L'analyse sociologique des trajectoires et des représentations des nouveaux personnels, enseignants comme conseillers d'orientation, révèle les effets du désengagement sur l'identité professionnelle et les

rapports au service public. Elle met en lumière les stratégies individuelles et collectives développées face à la dégradation des conditions d'exercice des métiers de l'éducation.

L'**approche systémique** permet de comprendre les mécanismes de résistance aux changements qui caractérisent le système éducatif français. La distinction entre changements de type I et de type II éclaire les raisons pour lesquelles tant de réformes échouent à transformer véritablement les pratiques d'orientation.

Le plan de l'ouvrage

Cette démonstration s'organise en trois parties qui correspondent aux trois dimensions complémentaires du processus de désengagement.

La **première partie** analyse les **manifestations du désengagement** à travers ses trois composantes principales. Le retrait du contrôle de l'orientation se manifeste dans l'évolution des procédures, de l'enseignement supérieur au secondaire, et trouve son illustration la plus frappante dans le passage d'APB à Parcoursup. La réduction de l'aide à l'orientation s'observe dans l'affaiblissement du réseau des CIO, le transfert de compétences aux régions et la transformation du rôle des personnels d'orientation. L'abandon de l'éducation à l'orientation révèle le paradoxe d'un système qui multiplie les injonctions éducatives tout en se désengageant des moyens de leur réalisation.

La **deuxième partie** examine les **mécanismes de déconstruction** qui rendent possible ce désengagement. L'affaiblissement de la formation, initiale comme continue, prive les personnels des outils nécessaires à l'exercice de leur métier et crée les conditions d'une dégradation qui justifie a posteriori la remise en cause du service public. Les effets sur les acteurs révèlent l'ampleur humaine de cette déconstruction, du "grand déclassement" des enseignants à la diversification des trajectoires professionnelles. Les réformes non accompagnées illustrent une logique qui transfère des responsabilités sans donner les moyens de les assumer.

La **troisième partie** étudie les **transformations et résistances** qui caractérisent ce processus. L'évolution des CIO, d'institutions collectives vers de simples lieux d'exercice individuel, révèle les mécanismes profonds de la transformation du service public. La résistance du système, particulièrement visible dans sa capacité à absorber les réformes sans se transformer, explique pourquoi le désengagement s'opère par érosion progressive plutôt que par changement assumé.

Les enjeux de cette recherche

Au-delà de l'analyse des mécanismes techniques du désengagement, cette recherche pose des questions fondamentales sur l'avenir du service public et de l'égalité républicaine. Elle révèle comment des transformations apparemment techniques – modification des procédures, réorganisation des services, redéfinition des missions – peuvent avoir des conséquences profondes sur l'équité sociale et la cohésion nationale.

Elle interroge également les stratégies de résistance et d'alternative développées par les acteurs de terrain face à ces évolutions. Car si le désengagement de l'État constitue une réalité incontournable, il ne représente pas une fatalité. Les professionnels de l'orientation, les enseignants, les responsables éducatifs, les élus locaux inventent au quotidien des formes d'action qui tentent de préserver ou de reconstruire du service public malgré l'affaiblissement des institutions.

Cette recherche vise ainsi à éclairer les débats contemporains sur l'avenir de l'école et du service public. Elle s'adresse aux professionnels de l'éducation et de l'orientation, aux responsables politiques et administratifs, aux chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie, mais aussi à tous les citoyens préoccupés par les questions d'égalité et de justice sociale. Car l'orientation scolaire et professionnelle, loin d'être une question technique réservée aux spécialistes, touche au cœur de nos conceptions de la démocratie et du vivre-ensemble.

L'analyse qui suit ne prétend pas à la neutralité. Elle assume un point de vue critique sur les évolutions en cours et une préférence pour les logiques de service public sur les mécanismes de marché. Mais elle s'efforce de fonder cette prise de position sur une analyse rigoureuse des faits et des mécanismes observés. Elle vise à contribuer à un débat démocratique éclairé sur l'avenir de l'orientation et, plus largement, sur les transformations contemporaines de l'action publique.

Car au terme de cette investigation, une conviction s'impose : le désengagement de l'État dans l'orientation n'est pas seulement un enjeu sectoriel qui ne concernerait que les professionnels du domaine. Il révèle et anticipe des transformations plus larges de notre modèle social qui questionnent les fondements mêmes de la République française. C'est pourquoi cette analyse, centrée sur un domaine apparemment technique, engage en réalité des choix de société fondamentaux.

PARTIE I - LES MANIFESTATIONS DU DÉSENGAGEMENT

Chapitre 1 - Le retrait du contrôle de l'orientation

Le désengagement de l'État dans l'orientation scolaire et professionnelle ne se manifeste pas par une disparition brutale des institutions ou des dispositifs, mais par une transformation progressive de leur rôle et de leur fonction. L'État continue d'organiser, de financer et de superviser l'orientation, mais il ne pilote plus. Il gère les flux sans orienter les choix, il maintient les structures sans assumer les décisions. Cette évolution, particulièrement visible depuis les années 2000, touche tous les niveaux du système éducatif et révèle un changement profond de paradigme dans la conception même du service public d'orientation.

1.1 D'APB à Parcoursup : un changement de paradigme

Le remplacement d'Admission Post-Bac (APB) par Parcoursup en 2018 constitue l'une des manifestations les plus visibles du retrait de l'État dans le contrôle de l'orientation scolaire. Présentée comme une modernisation technique destinée à améliorer la transparence et l'équité du système, cette réforme masque en réalité une transformation profonde de la philosophie même de l'orientation dans l'enseignement supérieur.

Le système APB : un État régulateur

Mis en place en 2009, le système APB incarnait encore une certaine forme de régulation étatique. L'algorithme d'affectation, bien qu'automatisé, obéissait à des règles nationales uniformes. Les critères de sélection étaient définis de manière relativement centralisée, et l'État gardait un contrôle sur les grandes orientations du système. Le tirage au sort, aussi critiquable fût-il, témoignait paradoxalement d'une

volonté de maintenir une forme d'égalité formelle face à l'accès à l'enseignement supérieur.

Cette logique s'inscrivait dans la tradition française d'un service public d'orientation où l'État, par ses institutions, assumait la responsabilité de l'affectation des élèves. Même si les dysfonctionnements étaient nombreux et les critiques légitimes, le principe d'une régulation publique centralisée demeurait.

Parcoursup : le transfert vers l'autonomie locale

Avec Parcoursup, s'opère un basculement majeur. La plateforme ne se contente plus de gérer des affectations selon des critères nationaux, elle délègue largement aux établissements d'enseignement supérieur la définition de leurs propres critères de sélection. Chaque formation peut désormais établir ses "attendus" et ses modalités d'examen des candidatures.

Cette évolution s'accompagne d'un discours sur "l'accompagnement personnalisé" et la "responsabilisation" des élèves dans leurs choix. Le lycéen doit désormais rédiger des lettres de motivation, construire son "projet personnel", et naviguer dans un système où chaque formation développe ses propres logiques de sélection. L'État se retire de son rôle d'arbitre pour devenir un facilitateur technique.

Une responsabilité transférée à l'individu

Ce qui frappe dans cette transformation, c'est le déplacement de la responsabilité. Là où APB assumait collectivement les limites et les arbitrages du système (fût-ce par le tirage au sort), Parcoursup renvoie l'élève à sa capacité individuelle à se "vendre", à construire un projet cohérent, à anticiper les attentes de chaque formation.

L'échec ou la réussite dans l'accès aux formations souhaitées ne relèvent plus d'un dysfonctionnement du système public à corriger, mais de la capacité personnelle de l'élève à s'adapter aux nouvelles règles du jeu. Cette individualisation masque les inégalités sociales et

culturelles qui déterminent largement la capacité des élèves à décoder et maîtriser ces nouvelles procédures.

Un désengagement masqué

Paradoxalement, cette réforme s'accompagne d'un renforcement apparent de l'accompagnement : professeurs principaux mobilisés, heures dédiées à l'orientation, outils numériques développés. Mais cet accompagnement porte désormais sur la maîtrise individuelle des procédures plutôt que sur une politique publique d'orientation.

L'État continue d'organiser et de financer le dispositif, mais il ne pilote plus les orientations. Il gère les flux sans orienter les choix. Cette évolution illustre parfaitement la logique du désengagement : maintenir l'apparence du service public tout en se retirant de ses fonctions régaliennes de pilotage et d'arbitrage.

Le passage d'APB à Parcoursup n'est donc pas qu'une évolution technique. Il témoigne d'un changement de paradigme où l'État abandonne progressivement son rôle de garant de l'égalité des chances au profit d'une logique de marché éducatif régulé par la seule rencontre entre offres et demandes individuelles.

1.2 L'évolution contrastée des procédures dans le secondaire

Contrairement à l'enseignement supérieur où la transformation est manifeste, les procédures d'orientation dans le secondaire présentent un visage plus ambivalent. Formellement, les mécanismes mis en place dans les années 1970 demeurent : conseil de classe, proposition d'orientation, décision du chef d'établissement, possibilité d'appel. Cette permanence apparente masque cependant des évolutions profondes qui témoignent, là aussi, d'un retrait progressif du contrôle étatique.

Le maintien des formes

Les procédures d'orientation au collège et au lycée semblent avoir traversé les décennies sans modification substantielle. Le calendrier reste identique, les acteurs demeurent les mêmes, les étapes se

succèdent selon un rituel bien établi. Cette stabilité formelle rassure et donne l'impression d'un système d'orientation robuste, organisé par l'État et au service de tous les élèves.

Cette permanence n'est cependant qu'apparente. Derrière la façade des procédures, se cache une transformation silencieuse du rapport de force entre les différents acteurs et une évolution significative de la nature même de l'orientation scolaire.

L'assouplissement continu

Depuis les années 1990, une logique d'assouplissement caractérise l'évolution des procédures d'orientation. Cet assouplissement se manifeste d'abord par un élargissement progressif des possibilités de recours et d'appel. Les commissions d'appel, initialement conçues comme des instances exceptionnelles, sont devenues des mécanismes routiniers de régulation des tensions entre familles et établissements.

Parallèlement, la notion de "projet personnel de l'élève" s'impose comme le nouveau référentiel des décisions d'orientation. Cette évolution, présentée comme une démocratisation et une personnalisation de l'orientation, traduit en réalité un déplacement de la responsabilité. L'institution scolaire ne décide plus de l'orientation la plus adaptée aux capacités de l'élève, elle accompagne l'élève dans la réalisation de son projet personnel.

L'exemple révélateur du brevet de fin de troisième

L'épisode du brevet de fin de troisième illustre parfaitement cette logique d'assouplissement et de retrait du contrôle étatique. Traditionnellement, l'accès au lycée était conditionné par l'obtention du diplôme national du brevet. Cette règle, bien qu'appliquée avec souplesse, maintenait un principe de régulation publique des flux d'orientation.

La remise en cause progressive de cette exigence, puis son abandon de facto, témoigne d'un renoncement de l'État à exercer un contrôle sur les orientations. Désormais, l'accès au lycée relève quasi

automatiquement du droit, indépendamment des résultats scolaires. Cette évolution, présentée comme un progrès démocratique, masque en réalité un transfert de la sélection vers d'autres moments et d'autres acteurs.

Le paradoxe de l'accompagnement

Cette transformation des procédures s'accompagne d'un discours renforcé sur l'accompagnement à l'orientation. Le "parcours avenir", l'accompagnement personnalisé, les entretiens individualisés se multiplient et donnent l'impression d'un renforcement de l'action publique dans le domaine de l'orientation.

Cette multiplication des dispositifs d'accompagnement ne doit pas faire illusion. Elle témoigne, au contraire, d'une transformation profonde de la nature de l'intervention publique. L'État ne décide plus, il accompagne. Il ne choisit plus, il aide à choisir. Cette évolution, cohérente avec la logique générale du désengagement, transfère sur l'élève et sa famille la responsabilité finale des choix d'orientation.

1.3 L'article 8 de la loi de 1989 : un cas d'école

L'évolution de l'article 8 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 constitue un cas d'école particulièrement révélateur de la manière dont le système éducatif français peut résister aux injonctions législatives et vider progressivement de leur substance les textes les plus ambitieux. Cette analyse diachronique permet de saisir les mécanismes par lesquels le désengagement de l'État s'opère, non par abrogation brutale, mais par érosion progressive et contournement institutionnel.

1989-1992 : L'ambition initiale

La version originale de l'article 8, en vigueur du 14 juillet 1989 au 19 juillet 1992, pose les bases d'une conception ambitieuse de l'orientation scolaire et professionnelle (Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989). Le texte affirme d'emblée que "le droit au conseil en orientation

et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie du droit à l'éducation" (Article 8, version du 14 juillet 1989).

Cette formulation inscrit l'orientation dans le champ des droits fondamentaux de l'élève et fait de l'État le garant de ce droit. Le texte précise ensuite les modalités de mise en œuvre : "L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation" (Article 8, version du 14 juillet 1989).

Cette version originale établit un équilibre subtil entre la responsabilité de l'élève dans l'élaboration de son projet et celle de l'institution dans l'accompagnement de cette élaboration. Surtout, elle maintient la responsabilité de l'État dans la décision finale : "Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur" (Article 8, version du 14 juillet 1989), mais cette responsabilité s'exerce dans un cadre institutionnel défini et encadré par l'État.

1992-1993 : L'enrichissement trompeur

La première modification de l'article 8, introduite par la loi n° 92-675 du 17 juillet 1992, apparaît comme un enrichissement du texte original (Loi n° 92-675 du 17 juillet 1992). Le droit au conseil s'étend désormais à "l'information sur les enseignements, sur l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée dans les conditions définies à l'article L. 115-1 du code du travail et sur les professions" (Article 8, version du 19 juillet 1992).

Cette extension semble répondre à une logique d'amélioration du service public d'orientation par l'élargissement de son champ d'intervention. En réalité, cette modification témoigne déjà d'une première inflexion : l'orientation ne relève plus seulement du système éducatif, elle s'ouvre sur le monde du travail et de la formation professionnelle. Cette ouverture, positive en apparence, amorce un

mouvement de dispersion des responsabilités qui caractérisera les évolutions ultérieures.

1993-2000 : L'inflation procédurale

La version de l'article 8 en vigueur du 21 décembre 1993 au 22 juin 2000 marque une nouvelle étape dans l'évolution du texte (Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993). Cette modification, la plus substantielle, multiplie les dispositions relatives à l'information et à l'accompagnement des élèves.

Le texte précise désormais que "les élèves disposent de l'ensemble des informations de nature à permettre l'élaboration d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle" et qu'ils "bénéficient notamment d'une information sur les professions et les formations qui y préparent sous contrat de travail de type particulier et sous statut scolaire" (Article 8, version du 21 décembre 1993).

Cette inflation procédurale s'accompagne d'une définition précise des modalités d'organisation : "Cette information est organisée sous la responsabilité des chefs d'établissement, dans le cadre des projets d'établissement ou de projets communs à plusieurs établissements. Elle est conjointement réalisée par les conseillers d'orientation psychologues, les personnels enseignants, les conseillers de l'enseignement technologique et les représentants des organisations professionnelles et des chambres de commerce et d'industrie, de métiers et d'agriculture" (Article 8, version du 21 décembre 1993).

Paradoxalement, cette précision croissante du texte légal s'accompagne d'un éloignement de la réalité du terrain. Plus la loi détaille les procédures, moins elle semble en mesure d'en garantir l'application effective. Cette inflation normative traduit, en creux, les difficultés croissantes de l'État à faire respecter ses orientations par les acteurs de terrain.

2000 : L'abrogation silencieuse

L'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000 abroge purement et simplement l'article 8 (Ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000). Cette abrogation, passée largement inaperçue, marque la fin d'une conception ambitieuse de l'orientation scolaire comme droit fondamental de l'élève et service public de l'État.

Cette disparition n'est accompagnée d'aucun texte de remplacement équivalent. Les dispositions relatives à l'orientation sont désormais dispersées dans différents codes et règlements, perdant leur cohérence d'ensemble et leur force symbolique. Cette fragmentation normative facilite les contournements et rend plus difficile l'évaluation de l'action publique en matière d'orientation.

Les mécanismes de la résistance

L'analyse de l'évolution de l'article 8 révèle les mécanismes par lesquels le système éducatif résiste aux injonctions législatives. Cette résistance ne prend pas la forme d'une opposition frontale, mais celle d'une érosion progressive qui vide les textes de leur substance.

Le premier mécanisme est celui de l'inflation procédurale : face aux difficultés d'application, le législateur multiplie les dispositions détaillées, créant une complexité croissante qui facilite paradoxalement les contournements. Le deuxième mécanisme est celui de la dispersion des responsabilités : l'élargissement du champ d'intervention et la multiplication des acteurs diluent les responsabilités et rendent plus difficile l'évaluation des résultats.

Le troisième mécanisme, le plus radical, est celui de l'abrogation silencieuse : plutôt que de réformer un texte devenu inapplicable, le législateur préfère le faire disparaître, évitant ainsi d'avoir à rendre compte de son échec.

Cette analyse de l'article 8 de la loi de 1989 illustre parfaitement la logique générale du désengagement de l'État dans l'orientation. Les ambitions initiales, aussi louables soient-elles, se heurtent aux résistances du système et finissent par être abandonnées. Cette évolution, présentée comme une adaptation pragmatique aux réalités

du terrain, masque en réalité un renoncement progressif aux objectifs d'égalité et de service public qui fondaient l'action de l'État en matière d'orientation.

Chapitre 2 - La réduction de l'aide à l'orientation

Si le retrait du contrôle de l'orientation par l'État constitue une première dimension du désengagement, la réduction de l'aide à l'orientation en représente une seconde, tout aussi significative. Cette réduction ne prend pas la forme d'une suppression brutale des services, mais celle d'une érosion progressive des moyens, d'une fragmentation des responsabilités et d'une transformation de la nature même de l'aide apportée. Le réseau des Centres d'Information et d'Orientation (CIO), pilier historique du service public d'orientation, cristallise ces évolutions et témoigne d'un changement profond dans la conception de l'aide à l'orientation.

2.1 Le démantèlement du réseau des CIO

Le réseau des CIO, constitué progressivement depuis les années 1960, a longtemps incarné la volonté de l'État de garantir un accès égalitaire à l'information et au conseil en orientation sur l'ensemble du territoire national. Sa fragilisation actuelle, qui prend la forme d'une réduction continue des effectifs et des moyens, d'une remise en cause de son utilité et d'une tendance à s'en défaire, illustre parfaitement la logique du désengagement étatique.

Une réduction continue des moyens

Depuis le début des années 2000, le réseau des CIO connaît une érosion constante de ses moyens humains et matériels. Les postes de conseillers d'orientation-psychologues ne sont plus systématiquement remplacés lors des départs en retraite, les budgets de fonctionnement sont réduits, les locaux ne sont plus entretenus ou rénovés avec la même attention qu'auparavant.

Cette réduction des moyens s'accompagne d'une dégradation progressive des conditions d'exercice des personnels. Les secteurs d'intervention s'élargissent, les publics à prendre en charge se diversifient, les tâches administratives se multiplient, tandis que le temps disponible pour l'accompagnement individuel des élèves se

réduit. Cette évolution crée un cercle vicieux où la baisse de la qualité du service justifie a posteriori la réduction des moyens alloués.

La remise en cause de l'utilité du réseau

Parallèlement à cette réduction des moyens, s développe un questionnement sur l'utilité même du réseau des CIO. Ce questionnement, porté à la fois par certains responsables administratifs et par des élus locaux, s'appuie sur plusieurs arguments : l'évolution des modes d'accès à l'information (notamment par internet), la transformation des besoins des élèves et de leurs familles, l'existence d'autres acteurs de l'orientation (notamment privés).

Cette remise en cause s'inscrit dans un processus plus large de "disparition progressive de leurs utilités" (Desclaux, 2025), qui touche aux fonctions historiques des CIO : information, conseil, observation du système éducatif local. Ces fonctions, développées dans un contexte où l'information était rare et l'accès aux conseillers limité, semblent perdre de leur pertinence dans un environnement numérisé et où se multiplient les acteurs de l'orientation.

Ces arguments, bien qu'en partie fondés, masquent souvent une méconnaissance des réalités du terrain et des spécificités du service public d'orientation. La facilité d'accès à l'information ne garantit pas sa qualité ni sa pertinence, et l'accompagnement individualisé ne peut être remplacé par une simple consultation de sites internet. De même, l'existence d'acteurs privés de l'orientation ne saurait se substituer à un service public gratuit et accessible à tous.

La tentation de la cession aux collectivités

Face aux difficultés budgétaires et à la remise en cause de l'utilité du réseau, émerge régulièrement la tentation de céder la gestion des CIO aux collectivités territoriales. Cette solution, présentée comme un rapprochement du service des usagers et une meilleure adaptation aux réalités locales, témoigne en réalité d'un désengagement de l'État de ses responsabilités en matière d'orientation.

Le transfert des CIO aux collectivités poserait de nombreuses questions : égalité de traitement sur l'ensemble du territoire, maintien de la gratuité du service, coordination avec les autres services de l'Éducation nationale, formation et statut des personnels. Ces questions, rarement évoquées par les partisans du transfert, révèlent les enjeux cachés de cette évolution : la transformation d'un service public national en services locaux aux moyens et aux ambitions variables.

2.2 Le transfert de compétences aux régions

La loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale a transféré aux régions la compétence en matière d'information et d'orientation professionnelles (Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014). Cette évolution, présentée comme une décentralisation vertueuse permettant une meilleure coordination entre formation et emploi sur les territoires, constitue en réalité une étape majeure du désengagement de l'État dans le champ de l'orientation.

Une décentralisation qui fragmente

Le transfert de compétences aux régions brise l'unité du service public d'orientation en créant une séparation artificielle entre orientation scolaire (qui reste de compétence étatique) et orientation professionnelle (qui devient de compétence régionale). Cette séparation, difficilement compréhensible pour les usagers, crée des zones de flou et des risques de discontinuité dans l'accompagnement.

Cette fragmentation est particulièrement problématique pour les publics les plus fragiles, qui ont besoin d'un accompagnement global et cohérent. Un jeune en situation de décrochage scolaire relève-t-il de l'orientation scolaire ou de l'orientation professionnelle ? Un adulte en reconversion professionnelle qui souhaite reprendre des études dépend-il de l'État ou de la région ? Ces questions, apparemment techniques, révèlent les difficultés concrètes créées par la fragmentation des compétences.

Des moyens inégaux selon les territoires

Le transfert aux régions introduit nécessairement des inégalités territoriales dans l'accès au service public d'orientation. Les régions n'ont ni les mêmes moyens financiers, ni les mêmes priorités politiques, ni la même conception du service public. Cette diversité, présentée comme une richesse, masque le risque d'une rupture de l'égalité républicaine devant le service public.

Certaines régions investissent massivement dans l'orientation et développent des services innovants, tandis que d'autres considèrent cette compétence comme secondaire et y consacrent des moyens limités. Cette disparité crée une géographie inégalitaire de l'orientation qui pénalise les territoires les moins favorisés et contredit les principes fondamentaux du service public.

La logique économique prédomine

Le transfert aux régions s'accompagne d'un changement de perspective dans la conception même de l'orientation. Là où l'État privilégiait (théoriquement) une approche globale de développement de la personne, les régions tendent à adopter une approche plus directement liée aux besoins économiques du territoire.

Cette évolution n'est pas nécessairement négative, mais elle modifie profondément la nature de l'orientation. L'accompagnement vers l'emploi prime sur l'accompagnement vers l'épanouissement personnel, l'adéquation aux besoins du marché du travail local l'emporte sur la réalisation des aspirations individuelles. Cette transformation reflète une conception utilitariste de l'orientation qui rompt avec la tradition humaniste du service public français.

2.3 L'évolution du rôle des personnels d'orientation

L'évolution du rôle des personnels d'orientation constitue un révélateur particulièrement pertinent du désengagement de l'État dans ce domaine. Cette évolution se caractérise par une transformation progressive des missions, une individualisation croissante de la

profession et un affaiblissement de l'identité collective des personnels d'orientation.

De l'orientation collective à l'accompagnement individuel

Historiquement, les conseillers d'orientation-psychologues intervenaient dans une logique collective, au service d'une politique publique d'orientation définie au niveau national. Leur action s'inscrivait dans le cadre des CIO, structures collectives d'intervention, et visait à mettre en œuvre les orientations générales fixées par l'administration centrale.

Cette conception collective de l'orientation cède progressivement la place à une logique d'accompagnement individuel. Les personnels d'orientation ne sont plus les agents d'une politique publique, mais les accompagnateurs de projets individuels. Cette évolution, cohérente avec la logique générale d'individualisation qui caractérise le désengagement étatique, transforme profondément la nature du métier.

L'accompagnement individuel, aussi nécessaire soit-il, ne peut se substituer à une politique publique d'orientation. Il risque de reproduire et d'amplifier les inégalités sociales et culturelles, les élèves les mieux dotés étant les mieux à même de tirer profit de cet accompagnement. Cette évolution illustre la manière dont le désengagement de l'État transfère sur les individus et les familles des responsabilités qui relevaient auparavant de la collectivité.

L'individualisation de la profession

L'évolution des textes réglementaires témoigne de cette individualisation croissante de la profession. Là où les circulaires anciennes évoquaient les missions et le fonctionnement des CIO, les textes récents se focalisent sur les compétences et les activités individuelles des conseillers d'orientation-psychologues.

Cette individualisation se manifeste également dans l'évolution des pratiques professionnelles. Les réunions d'équipe se raréfient, les projets collectifs se font plus rares, chaque conseiller développe ses

propres méthodes et ses propres outils. Cette autonomisation, positive en apparence, s'accompagne d'une perte de cohérence d'ensemble et d'un affaiblissement de l'identité professionnelle collective.

Le statut de psychologue, obtenu par les conseillers d'orientation depuis les années 1990, renforce cette tendance à l'individualisation. La référence à la déontologie du psychologue, centrée sur la relation duelle praticien-client, tend à supplanter la référence au service public, fondée sur la notion d'intérêt général.

Du CIO institution au CIO lieu

Cette évolution des personnels s'accompagne d'une transformation de la nature même des CIO. Conçus initialement comme des institutions collectives au service d'une politique publique, les CIO tendent à devenir de simples lieux de regroupement de professionnels individuels.

Cette transformation se manifeste concrètement par l'affaiblissement du projet de centre, la raréfaction des actions collectives, la diminution du temps consacré aux réunions d'équipe. Le CIO perd progressivement sa fonction d'institution structurante pour devenir un simple support logistique à l'activité individuelle des conseillers.

Cette évolution illustre parfaitement la logique du désengagement étatique : maintenir les structures tout en vidant les institutions de leur substance. Le CIO continue d'exister physiquement, mais il a perdu sa fonction institutionnelle de mise en œuvre d'une politique publique d'orientation.

Les résistances individuelles et collectives

Face à ces évolutions, se développent des résistances, tant individuelles que collectives. Certains professionnels tentent de maintenir une conception collective de leur métier en développant des projets d'équipe innovants, en préservant des temps de réflexion commune, en réaffirmant la dimension institutionnelle de leur action.

Ces résistances, bien que méritoires, demeurent fragiles face à la logique générale du système. Elles témoignent de l'attachement des professionnels aux valeurs du service public, mais elles ne peuvent, à elles seules, compenser l'affaiblissement institutionnel du service public d'orientation.

L'évolution du rôle des personnels d'orientation révèle ainsi les contradictions du désengagement étatique : l'État maintient les structures et les personnels, mais il renonce à définir une politique d'orientation cohérente et ambitieuse. Cette évolution, loin d'être technique, questionne la conception même du service public et de l'action publique en matière d'orientation.

Chapitre 3 - L'abandon de l'éducation à l'orientation

Le désengagement de l'État dans l'orientation scolaire et professionnelle présente une dimension paradoxale particulièrement frappante dans le domaine de l'éducation à l'orientation. Alors que les textes officiels multiplient les références à cette mission et que se succèdent les dispositifs censés la mettre en œuvre, la réalité du terrain révèle un abandon progressif de cette ambition éducative. Ce paradoxe entre l'inflation discursive et le désengagement pratique constitue l'une des manifestations les plus révélatrices de la logique générale qui caractérise l'évolution des politiques publiques d'orientation.

3.1 Le paradoxe du "Parcours Avenir"

Le "Parcours Avenir", mis en place à la rentrée 2015, illustre parfaitement cette contradiction entre ambitions affichées et moyens alloués. Présenté comme la réponse de l'institution aux besoins d'éducation à l'orientation des élèves, ce dispositif témoigne en réalité d'un désengagement masqué de l'État, qui transfère sur les établissements et les enseignants des responsabilités sans leur donner les moyens de les assumer.

Une ambition éducative réaffirmée

Le "Parcours Avenir" s'inscrit officiellement dans une ambition éducative forte : "permettre à chaque élève de la sixième à la terminale de construire progressivement son orientation et de découvrir le monde économique et professionnel" (Arrêté du 1er juillet 2015). Cette formulation place l'éducation à l'orientation au cœur du projet éducatif et en fait une mission transversale de l'ensemble du système scolaire.

Cette réaffirmation de l'ambition éducative s'accompagne d'objectifs précis : développer l'esprit d'initiative et la compétence à entreprendre, permettre à l'élève d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle, favoriser la mixité des filières et l'égalité entre les filles et les garçons. Ces objectifs, louables en eux-mêmes, témoignent

d'une conception ambitieuse de l'éducation à l'orientation qui dépasse la simple information pour viser une véritable formation de l'élève.

L'absence de moyens spécifiques

Cette ambition éducative ne s'accompagne cependant d'aucun moyen spécifique nouveau. Le "Parcours Avenir" doit être mis en œuvre dans le cadre de l'horaire réglementaire existant, sans création de postes supplémentaires, sans formation spécifique des enseignants, sans dotation budgétaire particulière pour les établissements.

Cette absence de moyens révèle la nature véritable du dispositif : il ne s'agit pas d'une politique publique volontariste dotée des moyens de ses ambitions, mais d'une injonction faite aux acteurs de terrain de "faire plus avec autant". Cette logique, caractéristique du désengagement étatique, maintient l'affichage d'une ambition tout en reportant sur les établissements et les enseignants la responsabilité de sa mise en œuvre.

Le transfert de responsabilité vers les établissements

Le "Parcours Avenir" illustre parfaitement la logique de transfert de responsabilité qui caractérise le désengagement de l'État. Chaque établissement doit désormais organiser son propre parcours, définir ses propres modalités de mise en œuvre, mobiliser ses propres ressources. Cette autonomisation, présentée comme une adaptation aux réalités locales, masque en réalité un désengagement de l'État de ses responsabilités de pilotage et d'animation du système.

Cette logique de transfert se retrouve également dans l'implication demandée aux enseignants de toutes disciplines. L'éducation à l'orientation ne relève plus de spécialistes (les conseillers d'orientation-psychologues), mais devient une mission transversale de l'ensemble de la communauté éducative. Cette évolution, positive en théorie, pose en pratique de nombreuses questions de formation, de coordination et d'évaluation qui demeurent sans réponse.

Les limites de la mise en œuvre

L'évaluation de la mise en œuvre du "Parcours Avenir" révèle les limites d'une politique publique sans moyens. Les inégalités entre établissements se creusent, les actions se multiplient sans cohérence d'ensemble, la qualité des interventions varie considérablement selon les ressources locales disponibles.

Ces difficultés de mise en œuvre ne relèvent pas d'un dysfonctionnement temporaire, mais d'un vice de conception : comment mettre en œuvre une ambition éducative sans moyens spécifiques ? Cette question, évitée par les concepteurs du dispositif, révèle la logique générale du désengagement : maintenir l'ambition dans les textes tout en se désengageant de sa réalisation effective.

3.2 L'absence de contraintes et de moyens

L'analyse des dispositifs d'éducation à l'orientation révèle une caractéristique constante : l'absence de contraintes réelles et de moyens spécifiques. Cette absence, loin d'être accidentelle, constitue la traduction concrète de la logique de désengagement qui caractérise l'évolution des politiques publiques dans ce domaine.

Des injonctions sans sanctions

Les textes officiels multiplient les injonctions aux établissements et aux enseignants en matière d'éducation à l'orientation, mais ces injonctions ne s'accompagnent d'aucun mécanisme de contrôle ni de sanction. Les établissements qui ne mettent pas en œuvre le "Parcours Avenir" ou qui le font de manière superficielle ne s'exposent à aucune conséquence particulière.

Cette absence de contraintes révèle l'ambiguïté fondamentale de ces dispositifs : ils relèvent davantage de l'affichage politique que de la politique publique effective. L'État peut revendiquer une action volontariste en matière d'éducation à l'orientation tout en sachant qu'il n'a pas les moyens (et peut-être pas la volonté) d'en garantir la mise en œuvre effective.

La formation des enseignants : un enjeu évité

L'éducation à l'orientation suppose des compétences spécifiques que la plupart des enseignants ne possèdent pas naturellement. La connaissance du système éducatif, des filières de formation, du monde professionnel, des techniques d'accompagnement à l'orientation nécessite une formation adaptée qui n'est généralement pas dispensée.

L'État évite soigneusement cette question en renvoyant à l'initiative locale la formation des enseignants à ces nouvelles missions. Cet évitement révèle une fois de plus la logique du désengagement : confier des missions nouvelles sans donner les moyens de les assumer, puis laisser les acteurs de terrain se débrouiller avec les difficultés qui en résultent.

Le financement des actions d'orientation

Les actions d'éducation à l'orientation (visites d'entreprises, interventions de professionnels, forums des métiers, etc.) nécessitent des financements spécifiques que les établissements peinent souvent à trouver. Ces financements dépendent de la bonne volonté des collectivités territoriales, du tissu économique local, de la capacité des établissements à mobiliser des partenaires.

Cette logique de financement par projets introduit nécessairement des inégalités territoriales et sociales. Les établissements situés dans des zones favorisées, disposant de réseaux économiques développés et de parents d'élèves influents, peuvent proposer des actions d'orientation de qualité. Les autres se contentent d'actions minimales qui respectent formellement les textes sans répondre véritablement aux besoins des élèves.

L'évaluation : un angle mort

L'évaluation des dispositifs d'éducation à l'orientation constitue un angle mort des politiques publiques dans ce domaine. Aucun indicateur précis ne permet de mesurer l'efficacité du "Parcours Avenir", aucune enquête systématique n'évalue l'impact des actions menées, aucun bilan critique n'interroge la pertinence des dispositifs mis en place.

Cette absence d'évaluation n'est pas accidentelle. Elle permet à l'État de maintenir l'affichage d'une politique volontariste sans avoir à rendre compte de ses résultats. Elle évite les questions embarrassantes sur l'efficacité de dispositifs conçus sans moyens et pilotés sans contraintes.

3.3 La réduction globale des moyens financiers

L'abandon de l'éducation à l'orientation s'inscrit dans un contexte plus large de réduction des moyens financiers consacrés par l'État à l'éducation et à l'orientation. Cette réduction, particulièrement marquée dans l'enseignement supérieur mais qui touche également l'ensemble du système éducatif, constitue la toile de fond sur laquelle s'opère le désengagement dans le domaine spécifique de l'orientation.

Le désengagement progressif dans l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur constitue un révélateur particulièrement net de l'évolution des financements publics. Comme le souligne une analyse d'Alternatives Économiques, l'État se désengage progressivement du financement de l'enseignement supérieur, reportant sur les étudiants et leurs familles une part croissante du coût des études (Parienty, 2024).

Cette évolution du financement de l'enseignement supérieur a des répercussions directes sur l'orientation. Elle accentue l'importance des choix d'orientation en les transformant en véritables investissements financiers familiaux. Elle renforce les inégalités sociales face à l'orientation en limitant l'accès de certaines formations aux élèves dont les familles peuvent assumer le coût. Elle modifie la nature même de l'orientation en introduisant des logiques de rentabilité économique qui étaient auparavant secondaires.

L'impact sur les services d'orientation

La réduction des moyens financiers touche directement les services d'orientation à tous les niveaux. Les postes de conseillers d'orientation-psychologues ne sont plus systématiquement remplacés,

les budgets de fonctionnement des CIO sont réduits, les crédits alloués aux actions d'information et d'orientation dans les établissements diminuent.

Cette réduction des moyens s'accompagne d'une dégradation progressive de la qualité du service rendu. Les délais d'attente pour obtenir un rendez-vous avec un conseiller s'allongent, les actions collectives d'information se raréfient, l'accompagnement individualisé devient plus superficiel. Cette dégradation, en partie organisée, facilite la remise en cause de l'utilité des services publics d'orientation et justifie a posteriori leur affaiblissement.

Le recours croissant au secteur privé

Face à l'affaiblissement du service public d'orientation, se développe un secteur privé de l'orientation qui propose ses services aux familles qui en ont les moyens. Ce secteur, en forte croissance, témoigne à la fois de la demande persistante d'accompagnement à l'orientation et de l'insuffisance de l'offre publique.

Cette privatisation de fait de l'orientation introduit une nouvelle forme d'inégalité : entre les familles qui peuvent s'offrir les services d'un conseiller privé et celles qui dépendent du service public affaibli. Cette évolution, cohérente avec la logique générale du désengagement étatique, transforme l'orientation en bien de consommation accessible selon les moyens familiaux plutôt qu'en service public universel.

Les conséquences sur l'égalité des chances

Cette réduction des moyens consacrés à l'éducation à l'orientation a des conséquences directes sur l'égalité des chances. Les élèves issus de milieux favorisés, dont les familles maîtrisent les codes du système éducatif et peuvent compenser l'affaiblissement du service public par des ressources privées, maintiennent leurs avantages. Les autres subissent de plein fouet les conséquences du désengagement étatique.

Cette évolution contredit les objectifs officiels d'égalité des chances et de démocratisation de l'enseignement. Elle révèle la contradiction

fondamentale d'un système qui affiche des ambitions égalitaires tout en se privant des moyens de les réaliser. Cette contradiction, loin d'être accidentelle, révèle les limites de politiques publiques conçues davantage pour l'affichage que pour l'efficacité.

L'abandon de l'éducation à l'orientation illustre ainsi parfaitement la logique générale du désengagement étatique : maintenir l'ambition dans les textes tout en supprimant les moyens de sa réalisation, transférer sur les acteurs de terrain des responsabilités nouvelles sans leur donner les outils pour les assumer, introduire des mécanismes de marché là où prévalaient auparavant les logiques de service public. Cette évolution, présentée comme une modernisation nécessaire, constitue en réalité un renoncement aux ambitions égalitaires qui fondaient l'action publique en matière d'orientation.

PARTIE II - LES MÉCANISMES DE DÉCONSTRUCTION

Chapitre 4 - L'affaiblissement de la formation

L'affaiblissement de la formation des personnels de l'Éducation nationale constitue l'un des mécanismes les plus profonds du désengagement de l'État. Cette dégradation ne résulte pas d'un abandon brutal, mais d'une érosion progressive qui touche à la fois la formation initiale et la formation continue des enseignants et des personnels d'orientation. Cette évolution, qui s'étale sur plusieurs décennies, révèle un changement de conception du métier d'enseignant et, plus largement, de la professionnalité dans l'Éducation nationale.

4.1 De l'IUFM à l'INSPE : une professionnalisation contrariée

La transformation successive des institutions de formation des enseignants – des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) aux Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), puis aux Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) – illustre parfaitement les hésitations et les renoncements de l'État en matière de formation des personnels éducatifs.

L'expérience des IUFM : une ambition de professionnalisation

Créés en 1991, les IUFM incarnaient une ambition de professionnalisation du métier d'enseignant. Ils visaient à dépasser le modèle traditionnel français de formation des enseignants, fondé sur la seule maîtrise disciplinaire, pour intégrer une dimension proprement professionnelle : didactique, pédagogie, connaissance des publics scolaires, analyse des pratiques.

Cette ambition se heurtait cependant à de nombreuses résistances. Comme le soulignent Rayou et van Zanten (2004), les étudiants eux-

mêmes vivaient souvent "la culture de l'IUFM comme une greffe illégitime" sur leur formation universitaire traditionnelle. Le modèle français successif – formation disciplinaire d'abord, formation professionnelle ensuite – imposait "un changement de posture assez radical d'une année sur l'autre" qui rendait difficile l'intégration des deux dimensions (Rayou & van Zanten, 2004).

La réforme ESPE : l'universitarisation comme fuite en avant

La transformation des IUFM en ESPE en 2013 témoigne d'une nouvelle approche : l'universitarisation de la formation. Cette évolution, présentée comme un renforcement de la formation par son ancrage universitaire, masque en réalité un affaiblissement de la dimension professionnelle au profit d'une logique plus académique.

Cette universitarisation s'accompagne d'une mastérisation de la formation qui pose de nouveaux problèmes. Les étudiants doivent désormais concilier préparation au concours et rédaction d'un mémoire de master, souvent sans lien direct avec leur future pratique professionnelle. Cette logique universitaire tend à éloigner la formation des réalités du terrain et à reproduire le modèle traditionnel français centré sur la maîtrise disciplinaire.

Les INSPE : le retour du balancier

La création des INSPE en 2019 marque un nouveau changement d'appellation qui révèle l'instabilité chronique des politiques de formation. Cette transformation, largement cosmétique, ne résout aucun des problèmes structurels de la formation des enseignants : articulation entre formation disciplinaire et formation professionnelle, lien entre théorie et pratique, préparation aux réalités du métier.

Cette instabilité institutionnelle témoigne d'une absence de vision cohérente et durable de la formation des enseignants. Chaque changement politique s'accompagne de réformes qui défont ce que les précédentes avaient construit, sans jamais stabiliser un modèle efficace de formation professionnelle.

Le temps de formation réduit au profit du "terrain"

Une tendance constante traverse ces transformations successives : la réduction du temps consacré à la formation théorique au profit d'une mise en situation sur le terrain. Cette évolution, présentée comme un rapprochement avec les réalités du métier, traduit en réalité une conception appauvrie de la formation professionnelle.

Le "stage" devient progressivement l'élément central de la formation, au détriment de l'analyse des pratiques, de la réflexion pédagogique et de l'acquisition des savoirs professionnels. Cette logique de l'immersion précoce fait l'économie d'une véritable formation professionnelle et reproduit un modèle artisanal d'apprentissage par imitation.

4.2 La réduction de la formation continue

Parallèlement à l'affaiblissement de la formation initiale, la formation continue des personnels de l'Éducation nationale connaît une dégradation continue qui prive les enseignants et les personnels d'orientation des outils nécessaires à l'adaptation de leurs pratiques et à l'évolution de leur professionnalité.

La diminution quantitative

La réduction du temps consacré à la formation continue constitue la manifestation la plus visible de ce désengagement. Les stages de formation se raréfient, leur durée diminue, les remplacements ne sont plus systématiquement assurés. Cette évolution s'accompagne d'une dégradation des conditions de formation : stages organisés hors temps scolaire, formation à distance privilégiée au détriment de la formation présentielle, suppression des formations longues au profit de formations courtes et ponctuelles.

Cette réduction quantitative s'inscrit dans une logique budgétaire de réduction des coûts qui fait l'économie d'une réflexion sur les besoins réels de formation des personnels. Elle témoigne d'une conception gestionnaire de l'éducation qui privilégie l'optimisation des moyens à

court terme au détriment de l'investissement dans la formation professionnelle.

La dégradation qualitative

Au-delà de la réduction quantitative, c'est la conception même de la formation continue qui évolue. Les formations longues, qui permettaient une véritable appropriation de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques, cèdent la place à des formations courtes, souvent réduites à de l'information ou à de la sensibilisation.

Cette évolution s'accompagne d'une individualisation croissante de la formation. Le plan académique de formation, qui organisait une offre cohérente à l'échelle du territoire, laisse la place à des formations à la carte où chaque enseignant est supposé construire son propre parcours de formation. Cette individualisation, présentée comme une personnalisation, masque en réalité un désengagement de l'institution dans la définition des priorités de formation.

L'impact sur les personnels d'orientation

Les personnels d'orientation subissent de plein fouet cette dégradation de la formation continue. Leur métier, qui exige une actualisation constante des connaissances sur les filières de formation et les évolutions du marché du travail, nécessite une formation continue particulièrement soutenue.

La raréfaction des formations spécialisées, la suppression des stages nationaux, l'affaiblissement des formations académiques privent ces personnels des outils nécessaires à l'évolution de leurs pratiques. Cette situation est d'autant plus problématique que les missions des conseillers d'orientation-psychologues se sont considérablement élargies et complexifiées au cours des dernières décennies.

4.3 Les effets sur l'état d'esprit des personnels

L'affaiblissement de la formation, initiale comme continue, produit des effets profonds sur l'état d'esprit des personnels de l'Éducation nationale. Ces effets, largement documentés par les enquêtes

sociologiques, révèlent une dégradation du rapport au métier qui va bien au-delà des seules questions techniques de formation.

Le "grand déclassement" des enseignants

Comme le souligne un ouvrage récent coordonné par Géraldine Farges et Igor Martinache (2025), le métier d'enseignant fait l'objet d'une "forte perte d'attractivité", qui se manifeste par "la baisse des candidatures aux concours de recrutement et la hausse des démissions". Ce phénomène, qui touche l'ensemble du système éducatif, révèle une crise profonde de l'identité professionnelle enseignante.

Cette crise s'enracine en partie dans l'affaiblissement de la formation, qui prive les enseignants des outils nécessaires pour faire face aux évolutions de leur métier. Les nouveaux enseignants, insuffisamment préparés aux réalités de la classe, vivent souvent un "choc" qui peut conduire au découragement, voire à l'abandon du métier.

L'expression du "mépris"

L'enquête annuelle menée par Philippe Watrelot (2025) sur "les mots de l'éducation" révèle que le terme "mépris" arrive en tête des mots choisis par les enseignants pour caractériser leur situation professionnelle. Cette récurrence du sentiment de mépris témoigne d'une dégradation profonde du rapport entre les personnels et leur institution.

Ce sentiment de mépris s'alimente notamment de l'inadéquation entre les missions confiées aux enseignants et les moyens de formation mis à leur disposition. Comment ne pas se sentir méprisé quand l'institution confie des missions nouvelles sans donner les outils pour les remplir ? Cette contradiction entre injonctions et formations révèle l'ambiguïté fondamentale du désengagement étatique.

Les nouveaux enseignants face au système

L'enquête de Rayou et van Zanten (2004) sur les nouveaux enseignants révèle l'ampleur du décalage entre les attentes des jeunes

professionnels et la réalité du système. Les auteurs identifient trois types de trajectoires face aux difficultés du métier : les "vocations" (de plus en plus rares), les "stratégies de survie" et la "mise à l'épreuve de soi".

Cette typologie révèle l'évolution profonde du rapport au métier d'enseignant. Là où dominait autrefois la "vocation" – comprise comme adhésion à un projet collectif dépassant la personne individuelle –, se développent des rapports plus instrumentaux ou plus individualistes au métier. Cette évolution, directement liée à l'affaiblissement de la formation et de l'encadrement professionnel, transforme profondément la culture professionnelle de l'Éducation nationale.

Les conséquences sur la qualité du service

Cette dégradation de l'état d'esprit des personnels a des conséquences directes sur la qualité du service éducatif. Comme l'observe Agnès van Zanten, "l'école tient, seulement elle tient, mais ne s'améliore pas". Cette formule saisit parfaitement la situation d'un système qui maintient ses structures tout en perdant sa capacité d'innovation et d'adaptation.

L'affaiblissement de la formation prive le système éducatif de sa capacité de transformation et d'amélioration. Les personnels, insuffisamment formés et de plus en plus démotivés, se contentent souvent de "tenir" plutôt que de chercher à améliorer leurs pratiques. Cette évolution, préoccupante pour la qualité de l'éducation, révèle les limites d'une politique de réduction des coûts qui fait l'économie de l'investissement dans la formation des personnels.

L'affaiblissement de la formation constitue ainsi l'un des mécanismes les plus pernicioeux du désengagement étatique. En privant les personnels des outils nécessaires à l'exercice de leur métier, l'État crée les conditions d'une dégradation du service public qui justifie a posteriori sa remise en cause. Cette logique, particulièrement visible dans le domaine de l'orientation, illustre la manière dont le

désengagement se nourrit de ses propres conséquences pour s'auto-entretenir.

Chapitre 5 - Les effets sur les acteurs

L'affaiblissement de la formation ne constitue qu'un des mécanismes par lesquels s'opère la déconstruction du service public d'orientation et d'éducation. Cette déconstruction produit des effets profonds sur les acteurs eux-mêmes : enseignants, personnels d'orientation, mais aussi élèves et familles. Ces effets, loin d'être de simples conséquences collatérales, révèlent les transformations profondes qui traversent l'ensemble du système éducatif et questionnent les fondements même de l'école républicaine.

5.1 Le "grand déclassement" des enseignants

Le métier d'enseignant traverse une crise d'attractivité sans précédent qui révèle une transformation profonde de sa place dans la société française. Cette crise, analysée par Géraldine Farges et Igor Martinache (2025) sous le terme de "grand déclassement", ne se limite pas à une simple dégradation des conditions matérielles d'exercice du métier, mais touche à son identité même et à sa reconnaissance sociale.

Une crise d'attractivité révélatrice

La baisse des candidatures aux concours de recrutement et la hausse des démissions témoignent d'une perte d'attractivité du métier d'enseignant qui va bien au-delà des difficultés conjoncturelles. Cette évolution révèle un changement profond dans la perception sociale du métier et dans les aspirations professionnelles des jeunes diplômés.

Cette crise d'attractivité s'accompagne d'une dégradation de la qualité du recrutement qui pose des questions fondamentales sur l'avenir du système éducatif. Comme le soulignent Rayou et van Zanten (2004), "l'interférence entre les aléas des recrutements et ceux du marché de l'emploi crée de faibles conditions d'homogénéisation de la qualité des lauréats". Cette situation révèle les limites d'un système qui peine à attirer les candidats les plus qualifiés.

L'inégalité disciplinaire du recrutement

Cette crise d'attractivité ne touche pas également toutes les disciplines. Elle révèle une "offre très inégale selon les disciplines, les concours étant traditionnellement moins sélectifs pour les scientifiques (dont les débouchés sont plus importants à l'extérieur du monde scolaire) que pour les littéraires" (Rayou & van Zanten, 2004).

Cette inégalité disciplinaire crée des tensions internes au système éducatif et questionne l'unité de la profession enseignante. Elle révèle aussi l'évolution du statut social de l'enseignement : là où il constituait autrefois "la voie royale" pour les littéraires, il devient parfois un choix par défaut pour des diplômés qui n'ont pas trouvé d'autres débouchés. Cette évolution transforme profondément le rapport au métier et les motivations professionnelles.

Les conséquences sur l'identité professionnelle

Cette dégradation du recrutement et de l'attractivité a des conséquences profondes sur l'identité professionnelle enseignante. Elle remet en cause l'une des caractéristiques traditionnelles du métier d'enseignant en France : l'excellence disciplinaire comme fondement de la légitimité professionnelle.

Cette évolution s'accompagne d'une transformation des motivations d'entrée dans le métier qui modifie profondément la culture professionnelle. Là où dominaient autrefois des motivations "vocationnelles" – comprises comme adhésion à un projet éducatif dépassant les intérêts individuels –, se développent des motivations plus instrumentales ou plus défensives. Cette transformation révèle un changement profond dans la conception même du service public d'éducation.

5.2 L'expression du malaise professionnel

L'analyse de l'état d'esprit des personnels de l'Éducation nationale révèle l'ampleur du malaise qui traverse le système éducatif. Ce malaise, qui s'exprime de manière récurrente dans les enquêtes et les témoignages, témoigne d'une crise profonde du rapport entre les personnels et leur institution.

Le sentiment de "mépris"

L'enquête annuelle menée par Philippe Watrelot (2025) sur "les mots de l'éducation" révèle une constante frappante : depuis plusieurs années, le mot "mépris" arrive en tête des termes choisis par les enseignants pour caractériser leur situation professionnelle. Cette récurrence témoigne d'une dégradation profonde du rapport entre les personnels et leur hiérarchie, mais aussi entre l'école et la société.

Ce sentiment de mépris s'alimente de multiples sources : réformes imposées sans concertation, dégradation des conditions de travail, remise en cause publique de la compétence professionnelle des enseignants, décalage croissant entre les missions confiées et les moyens alloués. Il révèle une crise de reconnaissance qui va bien au-delà des seules questions matérielles pour toucher à la dignité professionnelle.

La formule de van Zanten : "L'école tient"

La formule d'Agnès van Zanten – "L'école tient, seulement elle tient, mais ne s'améliore pas" – saisit parfaitement la situation du système éducatif français. Cette observation, issue d'une longue expérience de la sociologie de l'éducation, révèle les limites d'un système qui maintient ses structures tout en perdant sa capacité d'innovation et de transformation.

Cette situation de "survie institutionnelle" témoigne de l'épuisement des ressources créatives du système. Les personnels, confrontés à des difficultés croissantes sans disposer des outils pour les surmonter, se contentent souvent de "tenir" plutôt que de chercher à transformer leurs pratiques. Cette logique défensive, compréhensible individuellement, devient problématique collectivement car elle prive le système de sa capacité d'adaptation.

Les stratégies individuelles de résistance

Face à ce malaise, les personnels développent diverses stratégies individuelles de résistance ou d'adaptation. Certains choisissent la

fuite (démissions, reconversions), d'autres l'engagement syndical ou associatif, d'autres encore l'innovation pédagogique comme moyen de retrouver du sens dans leur pratique professionnelle.

Ces stratégies individuelles, bien que témoignant de la vitalité des personnels, ne peuvent compenser l'affaiblissement institutionnel. Elles révèlent même, en creux, l'ampleur du désengagement de l'institution qui laisse ses agents se débrouiller individuellement avec les difficultés du système.

5.3 Les nouveaux enseignants face au système

L'analyse des trajectoires des nouveaux enseignants révèle les tensions qui traversent le système éducatif et les difficultés d'adaptation aux évolutions du métier. Cette analyse, menée par Rayou et van Zanten (2004), met en lumière les transformations profondes du rapport au métier d'enseignant et leurs conséquences sur le fonctionnement du système.

Trois types de trajectoires

L'enquête de Rayou et van Zanten identifie trois configurations principales dans les trajectoires des nouveaux enseignants : les "vocations", les "stratégies de survie" et la "mise à l'épreuve de soi". Cette typologie révèle la diversité des motivations d'entrée dans le métier et des modalités d'adaptation aux réalités professionnelles.

Les "vocations", de plus en plus rares, concernent principalement "des enfants d'enseignants, que leur socialisation familiale a préparés, pour autant qu'ils en acceptent les valeurs, à entrer 'naturellement' dans le métier" (Rayou & van Zanten, 2004). Ces trajectoires, fondées sur une adhésion précoce aux valeurs du service public d'éducation, témoignent d'une conception traditionnelle du métier qui tend à se raréfier.

Les stratégies de survie

Les "stratégies de survie" concernent des enseignants qui voient "surtout dans l'enseignement le moyen de continuer de cultiver une

matière qui leur a plu à l'université et de bénéficier d'une stabilité d'emploi bien appréciable dans un marché du travail globalement peu favorable aux jeunes" (Rayou & van Zanten, 2004).

Ces trajectoires révèlent une transformation profonde des motivations d'entrée dans le métier. L'enseignement n'est plus choisi pour lui-même, mais comme un moyen d'accéder à la sécurité de l'emploi tout en maintenant un lien avec une discipline universitaire. Cette évolution témoigne d'une instrumentalisation du métier qui transforme profondément son identité.

Ces enseignants "découvrent souvent avec une extrême surprise les conditions d'exercice du métier au collège" (Rayou & van Zanten, 2004). Cette surprise révèle l'ampleur du décalage entre les représentations du métier et ses réalités, mais aussi l'insuffisance de la formation à préparer aux conditions concrètes d'exercice professionnel.

La mise à l'épreuve de soi

La troisième configuration identifiée par Rayou et van Zanten concerne des enseignants qui "considèrent que le collège est désormais le lieu dans lequel ils vont, avec d'autres, développer un projet et se donner les moyens de le réaliser" (Rayou & van Zanten, 2004). Pour ces enseignants, "l'établissement, particulièrement en zone difficile, devient, en même temps que le lieu d'exercice professionnel, une occasion de se fortifier par une mise à l'épreuve qu'il ne faut surtout pas chercher à éviter".

Cette configuration révèle une conception renouvelée du métier d'enseignant qui fait de l'engagement dans l'établissement et du travail collectif les fondements de l'identité professionnelle. Elle témoigne d'une capacité d'adaptation et d'innovation qui contraste avec les deux autres configurations, mais elle demeure minoritaire et fragile face aux logiques dominantes du système.

Les conséquences sur les pratiques professionnelles

Cette diversité des trajectoires d'entrée dans le métier a des conséquences importantes sur les pratiques professionnelles et la culture collective de l'Éducation nationale. Elle révèle l'affaiblissement de l'identité professionnelle commune et la fragmentation croissante du corps enseignant.

Les enseignants issus des "stratégies de survie" tendent à développer des pratiques défensives centrées sur la transmission disciplinaire, tandis que ceux engagés dans une "mise à l'épreuve de soi" privilégient l'innovation pédagogique et le travail collectif. Cette diversité, qui pourrait être une richesse, devient problématique dans un système qui peine à organiser la cohérence d'ensemble de l'action éducative.

Le parallèle avec les personnels d'orientation

Cette analyse des trajectoires enseignantes trouve des échos dans l'évolution des personnels d'orientation. Confrontés aux mêmes difficultés de reconnaissance professionnelle et aux mêmes tensions entre mission de service public et logiques individuelles, les conseillers d'orientation-psychologues développent des stratégies similaires d'adaptation.

Certains privilégient une approche technique centrée sur l'information et les procédures, d'autres développent une pratique clinique individualisée, d'autres encore tentent de maintenir une conception collective de leur mission. Cette diversité des pratiques, dans un contexte d'affaiblissement institutionnel, questionne l'unité et la cohérence du service public d'orientation.

L'analyse des effets du désengagement sur les acteurs révèle ainsi l'ampleur des transformations qui traversent le système éducatif. Ces transformations ne se limitent pas aux aspects techniques ou organisationnels, mais touchent à l'identité professionnelle des personnels et à leur rapport au service public. Elles révèlent les limites d'une logique de désengagement qui détruit les conditions collectives

d'exercice des métiers de l'éducation tout en reportant sur les individus la responsabilité de maintenir la qualité du service.

Chapitre 6 - Des réformes non accompagnées

L'une des caractéristiques les plus frappantes du désengagement de l'État dans l'orientation scolaire réside dans sa propension à multiplier les réformes sans les accompagner des moyens nécessaires à leur mise en œuvre effective. Cette logique, qui consiste à transformer les textes sans transformer les pratiques, révèle une conception purement incantatoire de l'action publique. Elle illustre parfaitement la manière dont le désengagement opère : maintenir l'apparence du pilotage tout en se désengageant de ses conditions concrètes de réalisation.

6.1 L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux

L'exemple de l'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux de terminale constitue un cas d'école particulièrement révélateur de cette logique de réforme non accompagnée. L'analyse menée par Paul Lehner et Clément Pin (2024) sur cette question met en lumière les contradictions d'un système qui confie des missions nouvelles sans donner les outils pour les remplir.

Une mission redéfinie sans formation adaptée

La transformation du rôle des professeurs principaux en matière d'orientation s'inscrit dans un mouvement plus large de transfert de responsabilités vers les enseignants. Ces derniers se voient confier des missions d'accompagnement à l'orientation qui dépassent largement leurs compétences initiales et leur formation disciplinaire.

Cette évolution s'opère sans véritable formation spécifique à l'orientation scolaire et professionnelle. Les professeurs principaux doivent maîtriser la complexité des procédures Parcoursup, comprendre les enjeux de l'orientation post-bac, accompagner les élèves dans leurs choix, tout cela sans disposer des connaissances spécialisées que suppose cette mission.

Le décalage entre mission et compétence

L'enquête de Lehner et Pin (2024) révèle l'ampleur du décalage entre les missions confiées aux professeurs principaux et leurs compétences réelles en matière d'orientation. Cette situation crée un malaise professionnel chez des enseignants qui se sentent insuffisamment préparés à ces nouvelles responsabilités.

Ce décalage illustre parfaitement la logique du désengagement étatique : plutôt que d'investir dans la formation des personnels spécialisés ou dans la formation continue des enseignants, l'État préfère transférer des responsabilités nouvelles sur des personnels existants. Cette logique permet de maintenir l'affichage d'un service d'orientation tout en réduisant les coûts de sa mise en œuvre.

Les inégalités de traitement

Cette logique de transfert de responsabilité sans formation adaptée crée nécessairement des inégalités de traitement entre les élèves. La qualité de l'accompagnement à l'orientation dépend désormais largement des compétences personnelles et de l'investissement individuel du professeur principal.

Les élèves dont le professeur principal maîtrise les enjeux de l'orientation et s'investit dans cette mission bénéficient d'un accompagnement de qualité. Les autres subissent les conséquences d'un accompagnement approximatif qui peut avoir des répercussions importantes sur leur parcours scolaire et professionnel. Cette inégalité de traitement contredit les principes fondamentaux du service public d'éducation.

L'impossible évaluation

Cette transformation du rôle des professeurs principaux s'opère sans mise en place d'outils d'évaluation de l'efficacité de ce nouveau dispositif. Comment mesurer la qualité de l'accompagnement à l'orientation ? Comment identifier les bonnes pratiques ? Comment corriger les dysfonctionnements ? Ces questions, pourtant essentielles, demeurent sans réponse.

Cette absence d'évaluation révèle le caractère purement gestionnaire de la réforme : il s'agit moins d'améliorer l'accompagnement à l'orientation que de réduire les coûts en transférant des missions vers des personnels moins spécialisés et moins coûteux.

6.2 L'émergence de nouveaux paradigmes

Parallèlement à ces réformes non accompagnées, émergent de nouveaux mots et de nouveaux concepts qui témoignent d'un changement profond dans la conception de l'orientation. L'analyse de ces évolutions sémantiques révèle les transformations idéologiques qui accompagnent le désengagement de l'État.

Le "parcours" comme nouveau référentiel

Le terme de "parcours" s'impose progressivement comme le nouveau référentiel de l'orientation scolaire et professionnelle. Cette évolution sémantique n'est pas neutre : elle traduit une conception individualisée de l'orientation qui rompt avec la tradition française d'une orientation collective et institutionnalisée.

Le "parcours" renvoie à une logique de cheminement personnel où chaque individu est supposé construire sa propre trajectoire en fonction de ses aspirations et de ses projets. Cette conception, séduisante en apparence, masque les inégalités sociales et culturelles qui déterminent largement les possibilités concrètes de choix.

Elle s'inscrit dans une logique néolibérale qui fait de l'individu l'entrepreneur de sa propre trajectoire, responsable de ses succès comme de ses échecs. Cette évolution idéologique accompagne et justifie le désengagement de l'État : si chacun est responsable de son parcours, pourquoi l'État devrait-il intervenir pour orienter les choix ?

L'"accompagnement" comme nouveau paradigme

L'émergence du terme "accompagnement" révèle une transformation parallèle dans la conception du rôle des professionnels de l'orientation. Là où l'on parlait autrefois de "conseil" ou d'"aide à l'orientation", on privilégie désormais l'"accompagnement".

Cette évolution sémantique traduit une transformation profonde de la relation entre le professionnel et l'utilisateur. Le conseiller ne conseille plus, il accompagne. Il ne propose plus d'orientations, il aide à la construction d'un projet personnel. Cette évolution, présentée comme une démocratisation de la relation, masque en réalité un retrait de l'expertise professionnelle.

L'"accompagnement" suppose en effet que l'utilisateur possède en lui-même les ressources nécessaires à la construction de son projet. Le professionnel ne fait que révéler ou faciliter l'expression de ces ressources. Cette conception, inspirée des techniques de développement personnel, évacue les questions d'inégalités sociales et culturelles face à l'orientation.

L'"accompagnement personnalisé" : un oxymore révélateur

La notion d'"accompagnement personnalisé" qui se développe dans les établissements scolaires illustre parfaitement les contradictions de cette évolution. Comment personnaliser un accompagnement dans un système de masse ? Comment individualiser une prise en charge sans moyens supplémentaires ?

Cette notion révèle l'impasse dans laquelle s'enferme un système qui prétend répondre aux besoins individuels tout en refusant d'investir dans les moyens de cette individualisation. Elle illustre parfaitement la logique du désengagement : promettre plus tout en donnant moins.

L'"accompagnement personnalisé" devient ainsi une formule incantatoire qui permet de maintenir l'illusion d'une prise en charge individualisée tout en organisant sa propre impossibilité par l'absence de moyens spécifiques.

6.3 L'individualisation comme réponse systémique

L'analyse de ces évolutions révèle une logique d'ensemble : l'individualisation progressive de l'orientation comme réponse systémique au désengagement de l'État. Cette individualisation, qui

touche tous les aspects du système d'orientation, constitue à la fois une conséquence et un instrument du désengagement étatique.

De l'orientation collective à l'accompagnement individuel

Historiquement, le système français d'orientation s'organisait autour d'une logique collective : flux d'élèves à répartir entre les filières, critères objectifs de sélection, procédures standardisées d'affectation. Cette logique collective, fondée sur une conception républicaine de l'égalité de traitement, cède progressivement la place à une logique individualisée.

Cette évolution se manifeste par la multiplication des dispositifs d'accompagnement individuel, la personnalisation croissante des procédures, l'importance accordée au "projet personnel" de l'élève. Cette individualisation, présentée comme un progrès démocratique, masque en réalité un transfert de responsabilité vers l'élève et sa famille.

Les limites de l'individualisation

Cette logique d'individualisation se heurte rapidement à ses propres limites. Comment individualiser un accompagnement sans moyens humains suffisants ? Comment personnaliser des procédures dans un système de masse ? Comment prendre en compte les projets personnels sans tenir compte des contraintes structurelles du système éducatif ?

Ces questions révèlent les contradictions d'un système qui prétend individualiser tout en refusant d'investir dans les conditions de cette individualisation. Elles illustrent la manière dont l'individualisation devient un alibi du désengagement plutôt qu'un véritable outil d'amélioration du service.

L'individualisation comme instrument de légitimation

L'individualisation de l'orientation remplit une fonction idéologique importante dans la légitimation du désengagement étatique. Elle

permet de présenter comme un progrès démocratique ce qui constitue en réalité un retrait du service public.

En faisant de l'élève l'acteur principal de son orientation, en valorisant son "projet personnel", en privilégiant l'"accompagnement" sur le "conseil", le système transforme les usagers en clients responsables de leurs choix. Cette transformation idéologique facilite l'acceptation du désengagement en le présentant comme une émancipation.

Les conséquences sur l'égalité des chances

Cette individualisation croissante a des conséquences importantes sur l'égalité des chances. Elle favorise les élèves et les familles qui disposent du capital culturel nécessaire pour décoder les nouveaux codes de l'orientation : capacité à construire un projet, maîtrise des procédures, connaissance des filières et des débouchés.

Les autres, privés de ces ressources, subissent les conséquences d'un système qui fait semblant d'individualiser tout en reproduisant les inégalités sociales. Cette évolution révèle les limites d'une politique qui confond individualisation et égalité des chances.

L'analyse des réformes non accompagnées révèle ainsi les mécanismes profonds par lesquels s'opère le désengagement de l'État dans l'orientation. Ce désengagement ne procède pas par suppression brutale des dispositifs, mais par leur transformation progressive qui en vide le contenu tout en en maintenant l'apparence. Cette logique, particulièrement pernicieuse, permet de maintenir l'affichage d'un service public d'orientation tout en organisant son affaiblissement progressif.

PARTIE III - TRANSFORMATIONS ET RÉSISTANCES

Chapitre 7 - Les CIO : d'un service public à des lieux

L'évolution des Centres d'Information et d'Orientation (CIO) constitue un observatoire privilégié des transformations qui affectent l'ensemble du service public d'orientation. Cette évolution, qui s'étale sur plusieurs décennies, révèle les mécanismes profonds par lesquels s'opère la transformation d'institutions collectives en simples supports logistiques à l'activité individuelle des professionnels. Comme l'analyse Desclaux (2022), les CIO constituent une "structure à la marge de l'Éducation nationale", caractérisée par une "disparition progressive de leurs utilités" (Desclaux, 2025) qui accompagne leur transformation institutionnelle. L'analyse de cette mutation, éclairée par les travaux d'Agnès van Zanten sur les cultures professionnelles, permet de saisir les enjeux plus larges de la transformation du service public d'éducation.

7.1 Comparaison établissements scolaires/CIO

L'analyse comparative entre l'évolution des établissements scolaires et celle des CIO, développée à partir des travaux d'Agnès van Zanten (2003) sur les cultures professionnelles, révèle des parallélismes frappants qui éclairent les transformations générales du système éducatif. Cette comparaison permet de saisir les spécificités des CIO tout en les replaçant dans un mouvement d'ensemble qui affecte l'ensemble de l'institution scolaire.

Les caractéristiques communes de la "communauté auto-gérée"

Comme le souligne van Zanten, la collégialité dans les établissements difficiles peut aller "jusqu'à la notion de communauté auto-gérée" (van Zanten, 2003). Cette observation trouve un écho particulièrement

pertinent dans le fonctionnement des CIO, qui présentent depuis longtemps les caractéristiques de cette forme d'organisation.

Les CIO se distinguent par plusieurs éléments qui favorisent cette logique d'auto-gestion : "absence d'ordre, absence d'évaluation", "définition de l'activité par la participation à un objectif défini en commun", "des conditions matérielles très variables, supposant une adaptation", "un petit groupe", "alternance de situations et de lieux" entre le travail collectif au centre et l'activité individuelle en établissement (Desclaux, 2004).

Cette configuration particulière explique que les CIO aient développé très tôt des modalités de fonctionnement collectif qui ne se retrouvent pas dans les établissements scolaires. L'existence de réunions de centre régulières, l'absence de hiérarchie intermédiaire, l'autonomie relative dans l'organisation du travail créent des conditions favorables au développement d'une culture professionnelle spécifique.

L'évolution contrastée des lieux de travail collectif

Dans les établissements scolaires, van Zanten observe que les lieux de rencontre collective, comme la salle des professeurs, ont "plus une fonction d'exutoire qu'une fonction de préparation collective" (van Zanten, 2003). Cette observation révèle les limites du travail collectif dans des structures où domine l'individualisme professionnel.

Pour les personnels d'orientation, l'alternance entre le travail en établissement et le temps au CIO crée une dynamique différente. Le CIO fonctionne comme un lieu de "coulisses" par opposition aux établissements qui constituent l'espace de "représentation", pour reprendre la théorie de Goffman. Cette alternance permet théoriquement un enrichissement mutuel entre pratique individuelle et réflexion collective.

Cependant, cette potentialité se heurte à l'évolution générale du système qui tend à réduire le temps consacré aux réunions collectives et à privilégier l'activité individuelle directe auprès des usagers. Cette

évolution transforme progressivement le CIO d'un lieu de travail collectif en un simple support logistique à l'activité individuelle.

La question du particularisme local

Van Zanten souligne la tendance des établissements à développer un particularisme local qui se manifeste par la formule récurrente : "ici c'est pas comme ailleurs". Cette tendance au particularisme se retrouve de manière encore plus marquée dans les CIO, où chaque centre revendique ses spécificités locales pour justifier des fonctionnements différenciés.

Ce particularisme, qui peut être interprété comme une manifestation de l'adaptation aux réalités locales, révèle aussi l'affaiblissement des références communes et des normes partagées. Il témoigne d'une fragmentation du service public qui contredit les principes d'égalité de traitement sur l'ensemble du territoire.

L'émergence de normes collectives défensives

Dans les établissements comme dans les CIO, l'émergence de normes collectives répond souvent à des logiques défensives : "lorsqu'il y a le sentiment de débordement, de malaise", "au moment des injonctions de la hiérarchie", "lorsque l'image est attaquée" (Desclaux, 2004). Cette réactivité défensive révèle l'affaiblissement de la capacité proactive des collectifs professionnels.

Cette logique défensive transforme la nature du travail collectif : plutôt que de viser l'amélioration des pratiques ou l'innovation pédagogique, elle se centre sur la protection du groupe et la résistance aux pressions extérieures. Cette évolution appauvrit le potentiel créatif des institutions et contribue à leur sclérose.

7.2 L'individualisation de la profession

L'évolution de la profession de conseiller d'orientation-psychologue illustre parfaitement les mécanismes par lesquels s'opère l'individualisation des métiers du service public. Cette transformation, qui s'étale sur plusieurs décennies, révèle les logiques profondes du

désengagement étatique et ses conséquences sur l'identité professionnelle.

De la responsabilité collective à la compétence individuelle

L'évolution des textes réglementaires témoigne de ce glissement progressif. Là où les circulaires anciennes évoquaient les missions et le fonctionnement des CIO comme institutions collectives, les textes récents se focalisent sur les compétences et les activités individuelles des conseillers d'orientation-psychologues.

Cette évolution textuelle accompagne et légitime une transformation des pratiques professionnelles. Les projets collectifs de centre se raréfient, remplacés par des objectifs individuels de performance. Les réunions d'équipe perdent leur fonction de régulation collective pour devenir des instances de coordination technique. Le temps consacré à la réflexion commune diminue au profit de l'activité directe auprès des usagers.

L'autonomisation comme isolement

Cette individualisation s'accompagne d'une autonomisation croissante des pratiques professionnelles. Chaque conseiller développe ses propres méthodes, ses propres outils, ses propres références théoriques. Cette diversification, positive en apparence car elle témoigne de la vitalité professionnelle, devient problématique quand elle se traduit par une perte de cohérence d'ensemble.

L'autonomisation professionnelle, qui devrait s'accompagner d'un renforcement de la formation continue et des échanges de pratiques, se transforme souvent en isolement. Les conseillers, confrontés individuellement aux difficultés de leur métier, développent des stratégies personnelles d'adaptation qui ne s'articulent plus à une réflexion collective.

L'affaiblissement de l'identité collective

Cette individualisation contribue à l'affaiblissement de l'identité professionnelle collective. Les conseillers d'orientation-psychologues

peinent à définir collectivement les contours de leur métier, ses spécificités, ses évolutions souhaitables. Cette difficulté s'aggrave dans un contexte où se multiplient les remises en cause externes de l'utilité de la profession.

L'affaiblissement de l'identité collective fragilise la capacité de résistance de la profession face aux pressions de transformation. Elle facilite les logiques de désengagement qui peuvent s'appuyer sur la fragmentation professionnelle pour justifier leurs orientations.

L'émergence d'une réclamation professionnelle individualisée

Cette évolution se manifeste par l'émergence d'une revendication d'une profession individualisée. Les textes syndicaux et professionnels évoluent : ils passent de la revendication d'un renforcement des services collectifs à celle d'une reconnaissance de l'expertise individuelle des conseillers.

Cette évolution, cohérente avec les transformations générales du service public, traduit une adaptation défensive de la profession aux nouvelles logiques dominantes. Elle révèle aussi les limites d'une stratégie qui accepte l'individualisation comme cadre de référence plutôt que de questionner cette logique elle-même.

7.3 Du statut de psychologue aux nouvelles pratiques

L'obtention du titre de psychologue par les conseillers d'orientation dans les années 1990 constitue un tournant majeur dans l'évolution de la profession. Cette reconnaissance, longtemps revendiquée, produit des effets ambivalents qui illustrent parfaitement les contradictions du désengagement étatique dans le domaine de l'orientation.

Le statut de psychologue : reconnaissance et enfermement

L'obtention du titre de psychologue répond à une revendication légitime de reconnaissance de l'expertise professionnelle des conseillers d'orientation. Elle valorise la dimension clinique de leur activité et leur confère une légitimité scientifique dans un contexte où se développent les remises en cause de leur utilité.

Cependant, cette reconnaissance s'accompagne d'un enfermement dans une conception purement individuelle de l'activité professionnelle. La référence à la déontologie du psychologue, centrée sur la relation duelle praticien-client, tend à supplanter la référence au service public, fondée sur la notion d'intérêt général.

Cette évolution facilite l'individualisation de la profession en lui donnant une légitimité théorique. Elle justifie le recentrage sur l'accompagnement individuel au détriment des missions collectives d'observation et d'animation du système éducatif local.

La transformation des pratiques professionnelles

Cette évolution statutaire s'accompagne d'une transformation des pratiques professionnelles qui privilégie l'entretien individuel sur les actions collectives, l'accompagnement sur l'information, la dimension clinique sur la dimension éducative.

Cette transformation, cohérente avec la logique générale d'individualisation de l'orientation, modifie profondément la nature du service rendu. Elle tend à transformer les CIO en centres de consultation psychologique plutôt qu'en services publics d'orientation scolaire et professionnelle.

Du CIO institution au CIO lieu

Cette évolution des personnels s'accompagne d'une transformation de la nature même des CIO. Conçus initialement comme des institutions collectives au service d'une politique publique d'orientation, les CIO tendent à devenir de simples lieux de regroupement de professionnels individuels. Cette transformation s'inscrit dans leur statut historique de "structure à la marge de l'Éducation nationale" (Desclaux, 2022), qui les rend particulièrement vulnérables aux logiques de désengagement.

Cette transformation se manifeste concrètement par l'affaiblissement du projet de centre, la raréfaction des actions collectives, la diminution du temps consacré aux réunions d'équipe. Le CIO perd progressivement sa fonction d'institution structurante pour devenir un

simple support logistique à l'activité individuelle des conseillers. Cette évolution accompagne et facilite la "disparition progressive de leurs utilités" (Desclaux, 2025) historiques : information, conseil, observation du système éducatif local.

Cette évolution illustre parfaitement la logique du désengagement étatique : maintenir les structures tout en vidant les institutions de leur substance. Le CIO continue d'exister physiquement, il porte toujours le même nom, mais il a perdu sa fonction institutionnelle de mise en œuvre d'une politique publique d'orientation.

Les résistances et leurs limites

Face à ces évolutions, se développent des résistances, tant individuelles que collectives. Certains professionnels tentent de maintenir une conception collective de leur métier en développant des projets d'équipe innovants, en préservant des temps de réflexion commune, en réaffirmant la dimension institutionnelle de leur action.

Ces résistances, bien que méritoires, demeurent fragiles face à la logique générale du système. Elles témoignent de l'attachement des professionnels aux valeurs du service public, mais elles ne peuvent, à elles seules, compenser l'affaiblissement institutionnel du service public d'orientation.

La question de l'avenir des CIO se pose donc en termes stratégiques : faut-il accepter leur transformation en lieux de consultation individuelle ou tenter de restaurer leur fonction institutionnelle ? Cette question dépasse le seul cadre de l'orientation pour interroger l'avenir même du service public d'éducation.

L'analyse de l'évolution des CIO révèle ainsi les mécanismes profonds par lesquels s'opère la transformation du service public. Cette transformation ne procède pas par suppression brutale des institutions, mais par leur vidage progressif de leur substance collective. Elle illustre parfaitement la logique du désengagement étatique qui maintient l'apparence du service public tout en détruisant les conditions de sa réalisation effective.

Chapitre 8 - La résistance du système

L'analyse du désengagement de l'État dans l'orientation révèle un phénomène paradoxal : malgré la multiplication des réformes et des injonctions au changement, le système éducatif français manifeste une remarquable capacité de résistance aux transformations profondes. Cette résistance ne s'exprime pas sous la forme d'une opposition frontale aux réformes, mais par des mécanismes plus subtils qui permettent d'absorber les changements sans véritablement se transformer. L'analyse de ces mécanismes, éclairée par la théorie systémique, révèle les logiques profondes qui président au fonctionnement de l'institution scolaire française.

8.1 L'exemple post-attentats 2015 : contenu versus structure

L'épisode qui suit les attentats de janvier 2015 constitue un cas d'école particulièrement révélateur de la manière dont le système éducatif français privilégie les réponses en termes de "contenu" plutôt qu'en termes de "structure" ou de "fonctionnement". Cette séquence, remarquablement documentée par l'historien Claude Lelièvre, illustre parfaitement les mécanismes de résistance du système aux transformations profondes.

Les réunions d'anciens ministres : une démarche inédite

Face à la gravité des événements de janvier 2015, la ministre Najat Vallaud-Belkacem organise une réunion inédite de huit anciens ministres de l'Éducation nationale. Cette démarche, exceptionnelle dans l'histoire de la République, témoigne de la conscience que les événements questionnent les fondements mêmes du système éducatif français.

Cette réunion aboutit à l'identification de deux axes prioritaires : "la laïcité" avec de "nouveaux contenus liés à l'enseignement moral et civique (EMC)" et "la réduction des inégalités scolaires pour renforcer le sentiment d'appartenance à la République" (Lelièvre, 2025). Cette formulation révèle déjà la hiérarchisation implicite des priorités et les orientations privilégiées par le système.

Le choix du contenu contre la structure

L'analyse de la mise en œuvre de ces orientations révèle une tendance lourde du système éducatif français : face aux difficultés, privilégier les réponses en termes de contenu plutôt qu'en termes de fonctionnement. Le premier axe – la laïcité et l'EMC – se traduit rapidement par la création de nouveaux programmes, de nouveaux contenus d'enseignement, de nouvelles formations.

Le second axe – la réduction des inégalités scolaires – bien qu'annoncé avec la même solennité, demeure largement lettre morte. Comme le souligne l'analyse critique : "Il est sans doute plus facile de construire du 'contenu' que de s'attaquer au fonctionnement de notre système" (Desclaux, 2025). Cette observation révèle une constante du système éducatif français : sa capacité à absorber les défis par la production de nouveaux contenus plutôt que par la transformation de ses modes de fonctionnement.

Dix ans après : un bilan révélateur

Dix ans après ces événements, le bilan est éloquent. Les contenus relatifs à la laïcité et à l'enseignement moral et civique ont été effectivement mis en place, intégrés dans les programmes, déclinés dans les formations. En revanche, la question des inégalités scolaires demeure "criante et brûlante d'actualité" (Lelièvre, 2025).

Cette persistance révèle les limites d'une approche qui privilégie l'ajout de contenus à la transformation des structures. Elle illustre la capacité du système à donner l'illusion du changement tout en préservant l'essentiel de son fonctionnement. Cette logique, particulièrement visible dans le domaine de l'orientation, explique pourquoi la multiplication des dispositifs et des réformes n'aboutit pas à une transformation effective des pratiques.

Les implications pour l'orientation

Cette logique se retrouve parfaitement dans le domaine de l'orientation. Face aux difficultés du système, la réponse privilégiée

consiste à créer de nouveaux dispositifs (Parcours Avenir), de nouveaux contenus (éducation à l'orientation), de nouvelles procédures (Parcoursup) plutôt qu'à transformer les structures et les moyens du service public d'orientation.

Cette approche permet de maintenir l'illusion d'une action publique volontariste tout en évitant de remettre en cause les logiques profondes du système. Elle illustre parfaitement la manière dont le désengagement peut s'opérer sous couvert de réformes et d'innovations.

8.2 Changement de type I versus changement de type II

L'analyse systémique, développée notamment par l'École de Palo Alto, distingue deux types de changement qui permettent de comprendre les mécanismes de résistance du système éducatif français. Cette distinction, particulièrement éclairante pour comprendre l'évolution des politiques d'orientation, révèle pourquoi tant de réformes échouent à transformer réellement le système.

Le changement de type I : plus de la même chose

Le changement de type I se caractérise par des modifications qui interviennent à l'intérieur du système sans en transformer la logique d'ensemble. Il s'agit d'ajustements, d'améliorations, d'adaptations qui préservent les règles fondamentales de fonctionnement tout en donnant l'illusion du mouvement.

Dans le domaine de l'orientation, la plupart des réformes récentes relèvent de ce type de changement. La création du "Parcours Avenir" ajoute un dispositif supplémentaire sans transformer les logiques d'orientation. Le passage d'APB à Parcoursup modifie les procédures sans questionner les mécanismes de sélection. La multiplication des dispositifs d'accompagnement personnalisé individualise les pratiques sans transformer les structures collectives.

Ces changements de type I présentent l'avantage de rassurer les acteurs en préservant leurs repères fondamentaux. Ils permettent de

répondre aux pressions de changement tout en maintenant l'essentiel du système existant. Ils expliquent pourquoi tant de réformes peuvent être mises en œuvre sans transformer véritablement les pratiques.

Le changement de type II : transformation du cadre

Le changement de type II implique une transformation du cadre de référence lui-même, des règles du jeu, de la logique d'ensemble du système. Il ne s'agit plus d'ajouter des éléments ou de modifier des procédures, mais de changer la nature même du système.

Dans le domaine de l'orientation, un changement de type II supposerait de questionner les logiques fondamentales du système : la sélection précoce, la hiérarchisation des filières, la séparation entre orientation scolaire et orientation professionnelle, le rôle des familles et des élèves dans les processus de choix. Il impliquerait de transformer les structures, les moyens, les formations, pas seulement les contenus et les procédures.

Ce type de changement, beaucoup plus radical, rencontre nécessairement des résistances importantes car il remet en cause les équilibres établis, les habitudes professionnelles, les intérêts constitués. Il explique pourquoi les transformations profondes sont si rares dans le système éducatif français.

L'exemple de l'article 8 de la loi de 1989

L'évolution de l'article 8 de la loi de 1989, analysée précédemment, illustre parfaitement cette distinction. L'ambition initiale du législateur relevait d'un changement de type II : transformer la conception de l'orientation en en faisant un droit fondamental de l'élève, redéfinir les rôles des différents acteurs, créer de nouvelles modalités d'accompagnement.

La résistance du système a consisté à transformer cette ambition en changement de type I : enrichir les textes, multiplier les procédures, préciser les modalités d'organisation, sans transformer réellement les pratiques. L'inflation procédurale puis l'abrogation silencieuse révèlent

l'échec de cette tentative de changement de type II et son absorption par les logiques existantes.

Les conditions du changement de type II

L'analyse systémique révèle que le changement de type II nécessite généralement une crise suffisamment profonde pour remettre en cause les équilibres existants. Dans le domaine de l'éducation, ces crises sont rares car le système dispose de nombreux mécanismes d'absorption des tensions.

Elle nécessite aussi une volonté politique forte et durable, capable de résister aux pressions de retour à l'équilibre antérieur. Or, l'instabilité chronique des politiques éducatives françaises, qui changent au gré des alternances politiques, rend difficile la conduite de transformations de long terme.

Elle suppose enfin l'adhésion des acteurs de terrain, qui ne peut être obtenue que par un travail de formation et d'accompagnement que le système rechigne généralement à entreprendre. Cette condition, particulièrement exigeante en termes de moyens et de temps, explique pourquoi elle est rarement remplie.

8.3 Les mécanismes de résistance aux lois

L'analyse de l'évolution des politiques d'orientation révèle des mécanismes récurrents par lesquels le système éducatif résiste aux injonctions législatives et réglementaires. Ces mécanismes, largement inconscients, permettent d'absorber les pressions de changement tout en préservant les logiques de fonctionnement existantes. Leur compréhension éclaire les limites de l'action publique dans le domaine éducatif.

L'inflation procédurale comme stratégie d'évitement

Face aux difficultés d'application d'une réforme, la réaction habituelle du système consiste à enrichir les textes, à préciser les procédures, à multiplier les dispositions d'application. Cette inflation procédurale présente l'avantage apparent de témoigner du sérieux de l'engagement

public tout en révélant, en creux, les résistances rencontrées sur le terrain.

L'évolution des textes relatifs à l'orientation illustre parfaitement cette logique. Plus les difficultés d'application se révèlent importantes, plus les textes se complexifient et se précisent. Cette complexité croissante, loin de faciliter la mise en œuvre, la rend souvent plus difficile en créant des contradictions internes et en multipliant les possibilités de contournement.

Cette stratégie d'évitement permet de maintenir l'illusion d'une action publique volontariste tout en organisant son propre échec. Elle révèle l'incapacité du système à transformer ses pratiques et sa tendance à reporter sur la norme la responsabilité de ses dysfonctionnements.

La dispersion des responsabilités

Un second mécanisme consiste à élargir le champ d'intervention et à multiplier les acteurs impliqués dans la mise en œuvre des réformes. Cette dispersion des responsabilités permet de diluer les échecs et de rendre plus difficile l'évaluation des résultats.

Dans le domaine de l'orientation, cette logique se manifeste par l'implication croissante des enseignants de toutes disciplines, des chefs d'établissement, des collectivités territoriales, des partenaires économiques dans les missions d'orientation. Cette extension, présentée comme un enrichissement, masque souvent une dilution des compétences et des responsabilités.

Cette dispersion facilite les échappements de responsabilité : chacun peut rejeter sur les autres la responsabilité des dysfonctionnements constatés. Elle rend plus difficile l'identification des bonnes pratiques et leur généralisation. Elle fragmente l'action publique au lieu de la renforcer.

L'abrogation silencieuse

Le mécanisme le plus radical consiste à faire disparaître purement et simplement les textes devenus inapplicables. Cette abrogation

silencieuse évite d'avoir à rendre compte de l'échec des politiques tout en permettant de repartir sur de nouvelles bases.

L'abrogation de l'article 8 de la loi de 1989 illustre parfaitement cette logique. Plutôt que de réformer un texte devenu inapplicable ou d'en tirer les leçons, le système préfère le faire disparaître et disperser ses dispositions dans différents codes. Cette stratégie permet d'éviter le débat sur les causes de l'échec et sur les moyens d'y remédier.

La permanence des pratiques

Ces mécanismes de résistance expliquent la permanence remarquable des pratiques d'orientation malgré la succession des réformes. Les procédures d'orientation au collège et au lycée, mises en place dans les années 1970, traversent les décennies sans modification substantielle de leur logique profonde.

Cette permanence révèle la capacité du système à absorber les réformes sans se transformer. Elle illustre l'écart entre les intentions des réformateurs et les réalités du terrain. Elle questionne l'efficacité de l'action publique dans un domaine où les résistances sont particulièrement fortes.

Cette analyse de la résistance du système éclaire les limites du désengagement étatique lui-même. Car si le système résiste aux réformes, il résiste aussi à la transformation que voudrait impulser le désengagement. Cette résistance explique pourquoi la déconstruction s'opère de manière progressive et souvent contradictoire, par érosion plutôt que par transformation assumée.

Conclusion générale

L'analyse du désengagement de l'État dans l'orientation scolaire révèle un processus complexe qui ne procède ni par suppression brutale des services publics, ni par transformation assumée de leurs missions, mais par une érosion progressive qui vide les institutions de leur substance tout en maintenant leur apparence. Ce mécanisme, particulièrement pernicieux car il masque ses propres effets, constitue l'une des manifestations les plus abouties des mutations contemporaines de l'action publique.

La triple dimension du désengagement

Notre investigation a mis en évidence trois dimensions complémentaires de ce désengagement, qui s'articulent pour transformer profondément la nature du service public d'orientation.

Le retrait du contrôle constitue la première dimension de cette évolution. De l'évolution d'APB vers Parcoursup à l'assouplissement progressif des procédures d'orientation dans le secondaire, l'État abandonne ses fonctions de pilotage et d'arbitrage pour devenir un simple facilitateur technique. Cette transformation, illustrée de manière saisissante par l'évolution puis l'abrogation silencieuse de l'article 8 de la loi de 1989, révèle un changement de paradigme où l'État renonce à assumer ses responsabilités régaliennes en matière d'orientation.

La réduction de l'aide représente la seconde dimension du processus. Le démantèlement progressif du réseau des CIO, le transfert de compétences aux régions, l'individualisation croissante des missions des personnels d'orientation témoignent d'un affaiblissement systémique des moyens consacrés à l'accompagnement des élèves et des familles. Cette réduction s'opère selon une logique qui préserve les structures physiques tout en détruisant leur fonction institutionnelle.

L'abandon de l'éducation à l'orientation constitue la troisième dimension, particulièrement révélatrice des contradictions du

désengagement. Le paradoxe du "Parcours Avenir" illustre parfaitement cette logique : multiplier les injonctions éducatives tout en se désengageant des moyens de leur réalisation. Cette stratégie permet de maintenir l'affichage d'une ambition éducative tout en reportant sur les acteurs de terrain la responsabilité de son échec.

Les mécanismes de la déconstruction

Au-delà de ces manifestations, notre analyse a révélé les mécanismes profonds par lesquels s'opère cette déconstruction du service public d'orientation.

L'affaiblissement de la formation constitue le premier de ces mécanismes. De l'instabilité chronique des institutions de formation des enseignants à la réduction drastique de la formation continue, l'État prive progressivement les personnels des outils nécessaires à l'exercice de leur métier. Cette stratégie, particulièrement insidieuse, crée les conditions d'une dégradation du service qui justifie a posteriori sa remise en cause.

Les effets sur les acteurs révèlent l'ampleur humaine de cette déconstruction. Le "grand déclassement" des enseignants, l'expression récurrente du sentiment de "mépris", la diversification des trajectoires professionnelles témoignent d'une crise profonde de l'identité professionnelle dans l'Éducation nationale. Cette crise, loin d'être accidentelle, résulte directement des politiques de désengagement qui détruisent les conditions collectives d'exercice des métiers de l'éducation.

Les réformes non accompagnées constituent le troisième mécanisme, particulièrement révélateur de la logique générale du désengagement. Confier aux professeurs principaux des missions d'orientation sans formation spécifique, multiplier les dispositifs sans moyens, développer un vocabulaire de l'"accompagnement" et du "parcours" qui individualise les responsabilités : autant de stratégies qui maintiennent l'illusion du changement tout en organisant son impossibilité.

Le paradoxe de la résistance

L'une des découvertes les plus significatives de cette recherche concerne la capacité de résistance du système éducatif français. Cette résistance, loin de constituer un obstacle au désengagement, en révèle la nature profonde et les limites.

L'analyse de l'épisode post-attentats de 2015 illustre parfaitement cette logique : face aux défis les plus graves, le système privilégie systématiquement les réponses en termes de "contenu" plutôt qu'en termes de "structure". Cette préférence révèle une incapacité chronique aux changements de type II, seuls à même de transformer réellement le fonctionnement institutionnel.

Les mécanismes de résistance identifiés – inflation procédurale, dispersion des responsabilités, abrogation silencieuse – expliquent pourquoi les procédures d'orientation traversent les décennies sans modification substantielle malgré la succession des réformes. Ils révèlent aussi les limites du désengagement lui-même : le système résiste à sa propre transformation, ce qui explique que la déconstruction s'opère par érosion progressive plutôt que par changement assumé.

Les conséquences pour les usagers

Cette analyse des mécanismes institutionnels ne doit pas faire oublier ses conséquences concrètes sur les usagers du service public d'orientation. L'individualisation croissante des dispositifs, le transfert des responsabilités vers les élèves et leurs familles, l'affaiblissement de l'accompagnement professionnel créent de nouvelles formes d'inégalités particulièrement pernicieuses car elles se dissimulent derrière un discours de personnalisation et d'émancipation.

Les élèves et les familles qui disposent du capital culturel nécessaire pour décoder les nouvelles règles du jeu tirent profit de cette évolution. Ils savent construire des projets, maîtriser les procédures, mobiliser les ressources privées qui compensent l'affaiblissement du service public. Les autres subissent de plein fouet les conséquences du

désengagement : orientation subie, méconnaissance des filières et des débouchés, accompagnement défaillant.

Cette nouvelle géographie de l'inégalité face à l'orientation contredit les objectifs officiels de démocratisation et d'égalité des chances. Elle révèle l'effet pervers d'une politique qui prétend individualiser tout en refusant d'investir dans les conditions de cette individualisation.

L'avenir du service public d'orientation

Les évolutions analysées dans cet ouvrage posent des questions fondamentales sur l'avenir du service public d'orientation. Trois scénarios semblent se dessiner.

Le premier scénario, que l'on pourrait qualifier de "**poursuite de l'érosion**", prolonge les tendances actuelles : affaiblissement continu des CIO, transfert progressif des compétences aux collectivités territoriales, développement du secteur privé pour les familles qui en ont les moyens, maintien d'un service public minimal et dégradé pour les autres. Ce scénario, qui semble aujourd'hui le plus probable, conduirait à terme à la disparition de facto du service public national d'orientation.

Le second scénario, celui d'une "**refondation**", supposerait une volonté politique forte de reconstruction du service public d'orientation. Il impliquerait un réinvestissement massif dans la formation des personnels, la redéfinition des missions et des moyens des CIO, la création d'une véritable politique publique d'éducation à l'orientation. Ce scénario, séduisant sur le papier, se heurte aux logiques économiques et idéologiques dominantes qui rendent peu probable un tel retournement.

Le troisième scénario, intermédiaire, serait celui d'une "**stabilisation dégradée**" : maintien des structures existantes dans leur forme actuelle, avec leurs dysfonctionnements et leurs inégalités, sans aggravation majeure mais sans amélioration significative. Ce scénario correspondrait à la situation décrite par Agnès van Zanten : "L'école tient, seulement elle tient, mais ne s'améliore pas."

Les défis de l'action

Face à ces évolutions, se posent des questions stratégiques majeures pour tous ceux qui, professionnels de l'orientation, enseignants, responsables éducatifs, élus, citoyens, refusent de se résigner à la dégradation du service public d'orientation.

La première question concerne la **stratégie de résistance** : faut-il accepter les transformations en cours en tentant de préserver ce qui peut l'être, ou développer une opposition frontale au risque de précipiter la disparition des services existants ? Cette question se pose avec une acuité particulière pour les personnels des CIO, confrontés au choix entre adaptation individuelle et résistance collective.

La seconde question porte sur les **alliances possibles** : avec quels acteurs construire une politique alternative ? Les enseignants, eux-mêmes fragilisés par les évolutions du système ? Les collectivités territoriales, tentées par une gestion locale de l'orientation ? Les parents d'élèves, partagés entre demande de service public et recours aux solutions privées ? Ces alliances, nécessaires pour peser sur les évolutions, demeurent largement à construire.

La troisième question concerne les **alternatives concrètes** : quelles propositions formuler pour redonner sens et efficacité au service public d'orientation ? Comment articuler les enjeux d'égalité et de personnalisation, les besoins individuels et les contraintes collectives, les exigences locales et la cohérence nationale ? Ces questions, techniques en apparence, engagent en réalité des choix de société fondamentaux.

Vers une conception renouvelée de l'orientation ?

Au terme de cette analyse, une conviction s'impose : la crise du service public d'orientation ne résulte pas de dysfonctionnements techniques qui pourraient être corrigés par quelques ajustements, mais d'une remise en cause plus profonde de la conception même de l'orientation comme mission de service public.

La sortie de crise supposerait donc une refondation conceptuelle qui questionne les évidences apparentes : l'orientation comme choix individuel, la responsabilité exclusive des familles dans les décisions, la séparation entre orientation scolaire et orientation professionnelle, la hiérarchisation implicite des filières et des métiers.

Cette refondation pourrait s'appuyer sur une conception de l'orientation comme **éducation à la citoyenneté**, qui vise non seulement à accompagner les choix individuels mais aussi à former des citoyens capables de comprendre les enjeux économiques et sociaux de leur époque. Elle supposerait une approche **collective** de l'orientation, qui prenne en compte les besoins du territoire et de la société, pas seulement les aspirations individuelles. Elle impliquerait une **continuité** de l'accompagnement, qui ne s'arrête pas à la sortie du système scolaire mais accompagne les transitions tout au long de la vie.

Une telle refondation ne relève pas de l'utopie. Elle s'enracine dans l'expérience des professionnels de terrain qui, malgré les difficultés, continuent d'inventer au quotidien des formes d'accompagnement innovantes. Elle trouve des appuis dans les recherches qui montrent l'efficacité des approches collectives et continues de l'orientation. Elle répond à une demande sociale forte, exprimée tant par les élèves et leurs familles que par les employeurs et les territoires.

Le désengagement de l'État dans l'orientation n'est pas une fatalité. Il résulte de choix politiques qui peuvent être remis en cause par d'autres choix. L'avenir du service public d'orientation dépend de notre capacité collective à imaginer et à construire ces alternatives. Car au-delà des enjeux techniques de l'orientation, c'est bien la conception de l'égalité républicaine et du service public qui se joue dans cette évolution.

Index des concepts

A

Abrogation silencieuse, 17, 71, 75
Accompagnement, 5, 12, 22, 32, 53, 64, 69, 75
personnalisé, 12, 56, 69
APB (Admission Post-Bac), 8, 11, 69, 75

C

Capital culturel, 58, 78
Changement (type I / type II), 8, 69, 77
CIO (Centres d'information et d'orientation), 7, 21, 34, 59, 75
Cultures professionnelles, 7, 42, 46, 59

D

Décentralisation, 23
Démocratisation, 14, 35, 56, 78
Désengagement de l'État, 5, 11, 21, 29, 37, 48, 53, 62
masqué, 5, 13, 29
Dispersion des responsabilités, 17, 72, 77

E

Égalité des chances, 6, 13, 34, 58, 78
Érosion silencieuse, 9, 15, 21, 37, 73, 75

F

Formation (initiale et continue), 37, 54, 62, 76

G

Grand déclassement, 8, 41, 45, 76

I

Identité professionnelle, 8, 26, 41, 46, 62, 76
Individualisation, 6, 13, 22, 34, 40, 50, 55, 60
Inflation procédurale, 17, 71, 77

L

Logique de marché, 6, 13

M

Mépris (sentiment de), 41, 47, 76

P

Parcours Avenir, 15, 29, 69, 76
Parcoursup, 5, 11, 53, 69, 75
Privatisation, 6, 34
Projet personnel, 6, 12, 56

R

Résistance du système, 6, 18, 26, 38, 47, 61, 67, 77
Responsabilisation, 5, 12

S

Service public d'orientation, 5, 11, 21, 34, 43, 45, 54, 59

Structure, 59

T

Transfert de responsabilité, 30,
53, 77

Index des noms d'auteurs

D

Desclaux, B., 22, 59, 68

F

Farges, G., 41, 45

G

Goffman, E., 60

L

Lehner, P., 53

Lelièvre, C., 67

M

Martinache, I., 41, 45

P

Parienty, A., 33

Pin, C., 53

R

Rayou, P., 38, 45

V

van Zanten, A., 38, 45, 59, 78

W

WatreLOT, P., 41, 47

Bibliographie générale

Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au parcours Avenir. *Journal officiel de la République française*.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030958556/>

Desclaux, B. (2012, octobre 30). Services d'orientation de l'EN : Un virage pour rebondir ou pour disparaître ? *Le blog de Bernard Desclaux*. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2012/10/30/services-d%E2%80%99orientation-de-l%E2%80%99en-un-virage-pour-rebondir-ou-pour-disparaitre/>

Desclaux, B. (2022). *Le centre d'information et d'orientation (CIO) : une structure « à la marge » de l'Education nationale*. L'Harmattan. https://www.editions-harmattan.fr/livre-le_centre_d_information_et_d_orientation_cio_une_structure_a_la_marge_de_l_education_nationale_bernard_desclaux-9782140293375-74281.html

Desclaux, B. (2023, mars 9). Un nouveau paradigme, l'accompagnement à l'orientation ? *Le blog de Bernard Desclaux*. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2023/03/09/un-nouveau-paradigme-laccompagnement-a-lorientation/>

Desclaux, B. (2023, juin 21). Les Nouvelles procédures d'orientation ont cinquante ans (IX) L'assouplissement. *Le blog de Bernard Desclaux*. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2023/06/21/les-nouvelles-procedures-dorientation-ont-cinquante-ans-ix-lassouplissement/>

Desclaux, B. (2024, mai 7). Un rapport proprement révolutionnaire. *Le blog de Bernard Desclaux*. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2024/05/07/un-rapport-proprement-revolutionnaire/>

Desclaux, B. (2025). Les Centres d'information et d'orientation (CIO) : histoire et disparition progressive de leurs utilités. *Éducation et socialisation*, 76. <https://doi.org/10.4000/148n3>

Desclaux, B. (2004, décembre 7). Réflexions à partir de l'article d'Agnès van Zanten : "Les cultures professionnelles dans les établissements d'enseignement : collégialité, division du travail et encadrement". *École supérieure de l'éducation nationale*.

Desclaux, B. (s.d.). Procédures d'orientation au collège et au lycée : Entretien avec Bernard Desclaux. *Tonavenir.net*.
<https://www.tonavenir.net/procedures-dorientation-au-college-et-au-lycee-entretien-avec-bernard-desclaux/>

Farges, G., & Martinache, I. (Coords.). (2025). *Enseignants : le grand déclassement ?* Presses Universitaires de France.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*. Les éditions de Minuit.

Lehner, P., & Pin, C. (2024). L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux de Terminale. *Éducation et socialisation*, 72.
<https://doi.org/10.4000/11w21>

Lelièvre, C. (2025, janvier 8). Janvier 2015 : réunions d'anciens ministres de l'Education nationale rue de Grenelle. *L'Expresso du Café Pédagogique*. https://cafepedagogique.net/2025/01/08/janvier-2015-reunions-danciens-ministres-de-leducation-nationale-rue-de-grenelle/?utm_campaign=Lexpresso_08-01-2025&utm_medium=email&utm_source=Expresso

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. *Journal officiel de la République française*.
https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006434860/1989-07-14

Loi n° 92-675 du 17 juillet 1992 portant diverses dispositions relatives à l'apprentissage, à la formation professionnelle et modifiant le code du travail. *Journal officiel de la République française*.
https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006434861/1992-07-19

Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. *Journal officiel de la République française*.
https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006434862/1993-12-21

Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. *Journal officiel de la République française*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028683576/>

Ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000 relative à la partie Législative du code de l'éducation. *Journal officiel de la République française*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000006435990/2003-04-15/>

Parienty, A. (2024, décembre 16). Enseignement supérieur : un désengagement progressif de l'État. *Alternatives Économiques*.
<https://www.alternatives-economiques.fr/enseignement-superieur-un-desengagement-progressif-de-letat/00113316>

Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'École ?* Bayard.

Service-Public.fr. (s.d.). Qu'est-ce que l'accompagnement personnalisé de l'élève au collège ou au lycée ? <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32761>

van Zanten, A. (2003). Les cultures professionnelles dans les établissements d'enseignement : collégialité, division du travail et encadrement. Dans P.-M. Menger (Dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions* (pp. 155-177). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
<https://books.openedition.org/editionsmsh/5740?lang=fr>

WatreLOT, P. (2025, janvier 7). Les mots de l'éducation 2024. *Le Club de Mediapart*. <https://blogs.mediapart.fr/philippe-watreLOT/blog/070125/les-mots-de-leducation-2024>

Table des matières

Sommaire.....	3
Introduction générale.....	5
PARTIE I - LES MANIFESTATIONS DU DÉSENGAGEMENT	11
Chapitre 1 - Le retrait du contrôle de l'orientation	11
1.1 D'APB à Parcoursup : un changement de paradigme.....	11
1.2 L'évolution contrastée des procédures dans le secondaire ...	13
1.3 L'article 8 de la loi de 1989 : un cas d'école.....	15
Chapitre 2 - La réduction de l'aide à l'orientation	21
2.1 Le démantèlement du réseau des CIO	21
2.2 Le transfert de compétences aux régions	23
2.3 L'évolution du rôle des personnels d'orientation	24
Chapitre 3 - L'abandon de l'éducation à l'orientation	29
3.1 Le paradoxe du "Parcours Avenir"	29
3.2 L'absence de contraintes et de moyens.....	31
3.3 La réduction globale des moyens financiers	33
PARTIE II - LES MÉCANISMES DE DÉCONSTRUCTION.....	37
Chapitre 4 - L'affaiblissement de la formation.....	37
4.1 De l'IUFM à l'INSPE : une professionnalisation contrariée.	37
4.2 La réduction de la formation continue	39
4.3 Les effets sur l'état d'esprit des personnels.....	40
Chapitre 5 - Les effets sur les acteurs.....	45
5.1 Le "grand déclassement" des enseignants	45
5.2 L'expression du malaise professionnel	46
5.3 Les nouveaux enseignants face au système.....	48

Chapitre 6 - Des réformes non accompagnées	53
6.1 L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux	53
6.2 L'émergence de nouveaux paradigmes	55
6.3 L'individualisation comme réponse systémique.....	56
PARTIE III - TRANSFORMATIONS ET RÉSISTANCES.....	59
Chapitre 7 - Les CIO : d'un service public à des lieux	59
7.1 Comparaison établissements scolaires/CIO	59
7.2 L'individualisation de la profession.....	61
7.3 Du statut de psychologue aux nouvelles pratiques.....	63
Chapitre 8 - La résistance du système	67
8.1 L'exemple post-attentats 2015 : contenu versus structure	67
8.2 Changement de type I versus changement de type II	69
8.3 Les mécanismes de résistance aux lois.....	71
Conclusion générale	75
Index des concepts.....	81
Index des noms d'auteurs	83
Bibliographie générale	85
Table des matières	89