



Postface

L'orientation scolaire et professionnelle entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée

Éric Verdier*

1 L'ORIENTATION: DE QUOI PARLE-T-ON ?

En matière d'orientation scolaire et professionnelle (OSP), qu'il s'agisse de concevoir ou d'analyser l'action publique, une étape préliminaire consiste banalement à définir le contenu des actions et le champ des interventions en cause. Les textes rassemblés dans cette livraison de la revue *Formation Emploi* sacrifient à cette exigence: considère-t-on l'affectation des élèves et des adultes aux diverses filières de formation et/ou l'éducation aux choix (« *vocational guidance* ») ainsi que les conseils et informations (« *school and career counselling* ») délivrés aux personnes? Au fil du déploiement - affiché ou réel - de l'orientation tout au long de la vie, les prestations en cause ne cessent de se diversifier puisqu'elles intègrent aussi l'évaluation des compétences, le mentorat et autres tutorat ou parrainage ainsi que les compétences censées favoriser la gestion d'une carrière professionnelle. En fait, au-delà des définitions et des notions plus ou moins stabilisées, se profile un enjeu analytique sans doute plus fondamental qui est celui de la contextualisation, c'est-à-dire l'impossibilité de séparer l'analyse des

techniques et des outils mobilisés du contexte social, institutionnel et politique dans lequel les unes et les autres sont conçus et mis en œuvre. À sa manière, une communication récente des instances européennes explicite cette nécessaire démarche: « *Afin d'éviter toute ambiguïté, dans la mesure où des termes très divers sont utilisés dans les États membres pour désigner les services participant à ces activités, notamment l'orientation scolaire, l'orientation professionnelle, l'orientation (ou la guidance) et le conseil, les services d'orientation professionnelle/de conseil,*

* **Éric Verdier**, est sociologue et économiste, directeur de recherche au Cnrs (LEST- Laboratoire d'économie et de sociologie du travail - Cnrs et université d'Aix-Marseille - , Aix en Provence). Ses travaux portent sur l'action publique en matière de formation, d'emploi et de travail. Il a publié récemment, avec Olivier Mériaux, « Gouvernances territoriales et émergence d'une politique du rapport salarial », *Espaces et sociétés*, nO 136-137, 2009 et fait paraître, en 2010, avec Myriam Catusse et Blandine Destremau (Eds.), *L'État face aux débordements du social au Maghreb : Formation, travail et protection sociale*, chez Karthala Éditions.

etc., le terme ((orientation» est employé tout au long du texte pour désigner l'une de ces prestations de services ou l'ensemble de ces prestations, et les États membres sont invités à interpréter le terme comme faisant référence à la prestation concernée sur leur propre territoire» (souligné par nous)!. Cette invitation à replacer les politiques en matière d'orientation dans leurs contextes sociétaux gagne à ne pas se limiter aux différences nationales mais à prendre également en compte les spécificités des configurations territoriales dans lesquelles ces politiques s'inscrivent; à cet égard, plusieurs textes (Berthet et alii notamment) font ressortir que règles et acteurs de l'orientation se construisent simultanément, au travers de leurs interactions, à l'instar des processus de régulation sociale à l'œuvre dans le champ des relations professionnelles (Reynaud, 1997).

Dans ce texte, nous souhaiterions montrer que prendre en compte acteurs, outils, techniques, processus et niveaux d'intervention dans leurs interrelations conduit à définir des régimes d'action idéaltypiques (Thévenot, 2006) qui confèrent leur sens politique, social et économique aux activités d'OS? Cette approche signifie que l'orientation ne peut être disjointe des dispositifs d'éducation et de formation dans leurs interactions avec la régulation des marchés du travail. Ces idéaux-types sont appuyés prioritairement sur des conventions d'éducation et de formation associées à des conceptions différenciées de l'action légitime en matière d'orientation, sur lesquelles on insistera ici (pour une approche plus systématique des régimes d'action, voir Verdier, 2009). Dans la réalité, tout système de formation et d'orientation est un assemblage, variable dans le temps et l'espace, de ces différentes conventions types qui constituent autant de répertoires susceptibles d'inspirer les réformes en la matière. Le caractère évolutif de cette construction sera illustré dans la seconde partie sur le cas français.

Conseil de l'Union européenne, 2004, *Projet de résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil relative au renforcement des politiques, des systèmes et des pratiques dans le domaine de l'orientation tout au long de la vie en Europe*, Bruxelles, le 18 mai 2004 (19.05),

CONVENTIONS DE FORMATION ET CONCEPTIONS DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Ces conventions relèvent de modalités de justifications (Boltanski, Thévenot, 1991) différentes: le mérite ou la maîtrise professionnelle par exemple. Inscrites dans des régimes d'action qui mobilisent des règles et des acteurs, elles contribuent à construire des réponses à une série d'enjeux sociopolitiques, qui fondent notamment le rapport que les personnes entretiennent avec les dispositifs d'OS? :

- dans quel(s) espace(s) sociaux, les individus sont-ils appelés à s'insérer et à circuler: une communauté professionnelle, une organisation hiérarchique, un réseau sociotechnique ... ~
- qui assume les responsabilités face aux risques de sous-qualification et d'insuffisance des compétences: l'individu, la puissance publique, des dispositifs d'assurances sociales ... ~
- ~ comment est organisé le système d'éducation et de formation : par exemple, y a-t-il continuité ou césure entre formation initiale et formation continue ... ~
- quelle est la conception des savoirs légitimes : primat des savoirs académiques, référence au métier, articulation entre les différents types de connaissance et de compétences ... ')
- comment sont régulés les parcours individuels : règles de sélection, dispositifs de compensation des inégalités initiales, assignation à des places de formation et des modalités d'apprentissage ... ?

Selon les réponses apportées, la conception de l'OSP variera fortement dans les faits, par delà des homologues sémantiques du type « information », « accueil », « conseils », etc. Ainsi quatre conventions (académique, professionnelle, universaliste, marchande) sont successivement présentées dans la perspective de faire ressortir l'économie des dispositifs à l'œuvre aux divers niveaux de régulation de l'action publique.

La convention académique: une orientation qui accompagne la sélection des individus

Cette convention repose sur une compétition sélective régulée par l'évaluation des performances scolaires :

chaque personne est étalonnée par son niveau de diplôme avant de se confronter au marché du travail. Comme Je souligne Solaux (2008), « *cette hiérarchie s'accompagne d'une orientation des élèves dans les voies scolaires qui les destinent aux différents niveaux de la hiérarchie des emplois offerts par le marché du travail* ». Prévaut donc une logique d'affectation aux filières de formation; ces filières séparant ceux qui réussissent en vue d'accéder au modèle de l'excellence, des autres, assignés aux places de formation non académiques, à finalité professionnelle, ou même évincés pour les plus faibles d'entre eux au regard de la norme académique. Cette orientation par défaut est légitimée par le principe du mérite. Dans ce contexte, l'élève en échec est celui qui ne répond pas aux exigences propres de l'institution scolaire (Bernard, 2009).

Tant que l'insertion des jeunes n'est pas érigée en problème public par le chômage, la justification sociale d'une telle orientation sélective tient au fait que si les plus méritants sont distingués des non-méritants par la délivrance des diplômes, ces derniers ont certes pour destin d'occuper des emplois d'exécution mais avec la possibilité de « se faire eux-mêmes », par l'entremise de carrières professionnelles, dans le cadre des marchés internes d'organisations publiques et privées. Ainsi les processus d'orientation au cours de la vie professionnelle se résument pour l'essentiel aux procédures d'affectation des individus aux emplois de ces marchés. Dès lors que l'emploi est rationné et que les promotions internes se grippent, une orientation limitée à l'assignation à des places en fonction du mérite académique devient d'autant moins acceptable que la hiérarchie scolaire est renforcée par des clivages sociaux, sexués ou ethniques. Dans un tel contexte, et la contribution de Landrier et Nakhili, intitulée *Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France*, illustre bien, l'analyse de l'orientation consiste à mesurer les biais de divers ordres que celle-ci occasionne en propre vis-à-vis du principe d'une sélection méritocratique, notamment en faisant ressortir leur impact inégalitaire sur les parcours scolaires.

Cette grammaire de la reproduction peut se concrétiser aux différents paliers de l'orientation sélective. Ainsi que le montre l'article de Zaffran, *Entrer en Segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées*, consacré au dispositif de formation des jeunes

« inadaptés » au sein des collèges français, cette orientation précoce vers des filières de relégation n'est pas réductible aux seuls problèmes scolaires puisque, à performance académique égale, compte également l'environnement familial (par exemple, avoir un seul parent *versus* être issu d'une famille capable de négocier avec l'institution scolaire prédispose un jeune à être affecté à un tel dispositif).

La convention professionnelle l'individu orienté par le marché professionnel

La convention professionnelle s'appuie sur une relation de coopération entre l'école et l'entreprise, en vue de préparer les jeunes à la vie active par le biais de l'apprentissage. Cette construction sociale de la vocation est articulée à un ensemble de règles qui met en équivalence formation et profession sous la forme de référentiels de compétences pour les entreprises formatrices, de certifications articulant pratiques professionnelles et savoirs généraux, ainsi que de règles générales et locales relatives à la qualité de l'encadrement des jeunes dans l'entreprise.

Partiellement encadrée dans le principe de l'alternance, l'orientation participe de la construction d'une identité professionnelle ou de métier, fondée sur une légitimité sociale et économique des compétences. Elle n'est pas indépendante de la convention académique qui, en amont, rythme l'orientation des jeunes vers les filières de formation débouchant sur les spécialités professionnelles préparées en apprentissage, et dont l'accès est partiellement hiérarchisé en fonction de leurs performances générales (électronique *versus* cordonnerie).

En aval, la carrière résulte de mobilités sur un marché professionnel articulé à la qualification acquise en formation initiale: il revient à l'individu de valoriser et de développer son expérience en intégrant des entreprises offrant une meilleure qualité d'emploi. Cette progression s'acquiert aussi par l'accès à des certifications de branche qui, au cours de la vie active, attesteront d'une maîtrise croissante de l'exercice du « métier ». Ces formations tout au long de la vie sont placées sous l'égide d'académies professionnelles - soit nationales et sectorielles et inscrites dans le giron des organisations professionnelles (le modèle de la



profession), soit locales, sous la forme classique des chambres consulaires (le modèle du métier) ~ ; elles ont la double responsabilité d'offrir aux individus les opportunités de formation leur permettant de construire activement leurs carrières sur le marché de la profession en leur délivrant les conseils et les moyens (financement) adéquats. La légitimité de cette grammaire de la qualification professionnelle, gage de mobilités ultérieures d'entreprise à entreprise, est exposée à une critique forte: comment justifier une orientation précoce vers une formation professionnelle spécialisée en séparant ainsi les catégories de jeunes les unes des autres et en rendant les parcours de formation irréversibles (Mons, 2007) ? Telle est aujourd'hui l'une des questions sociales majeures débattues en Allemagne où, comme dans les autres pays germaniques, prévaut une convention professionnelle.

La convention universaliste une orientation intégratrice au service de parcours individualisés

Reposant sur un principe de solidarité qui cherche précocement à compenser les inégalités nées de l'inscription dans un milieu social défavorisé, la convention universaliste fait de l'École l'institution intégratrice majeure et, à ce titre, proscrit une orientation précoce et irréversible vers une voie professionnelle; à l'inverse, l'individualisation de la formation, fondée sur des cheminements adaptés à la diversité des progressions individuelles, vise des objectifs cognitifs communs à l'issue d'un parcours commun de longue durée. Dans cette perspective, les connaissances générales ne sont pas disjointes des autres savoirs, notamment d'ordre professionnel, et de compétences sociales telles l'aptitude à travailler en groupe, à monter avec d'autres des projets d'intérêt collectif. Dans cet esprit, l'École est ouverte sur son environnement, par l'implication de différents partenaires (associations d'intérêt général, milieux professionnels, parents, etc.) et par la participation des acteurs de l'institution éducative à la vie sociale. La transition entre le système éducatif et l'emploi est organisée autour de moyens de financement et de dispositifs de formation souples, afin de favoriser les allers et retours entre les deux « mondes », là encore pour contrebalancer l'irréversibilité des choix et conforter l'autonomie individuelle (l'allocation de 900 euros attribuée durant 60 mois à tous les jeunes

danois de plus de 18 ans, indépendamment du fait de savoir s'ils travaillent ou s'ils étudient. offre un bon exemple d'une telle conception d'une orientation réversible, voir Van de Velde, 2008).

En matière de formation continue, ce régime d'action vise à offrir une deuxième chance récurrente dans la perspective de diminuer les inégalités initiales héritées ou engendrées par les séquences précédentes du parcours de formation initiale ou professionnelle. Les activités d'orientation sont tendues vers l'objectif consistant, dans un cadre collectif (à faire du citoyen un acteur de sa formation et de son parcours professionnel : pour reprendre les mots de Merle (2006), il s'agit, en particulier pour les personnes dont le rapport à la formation est depuis longtemps distendu, de restaurer des conditions favorables au « *désir d'apprendre* » et de donner corps à l'exercice d'un droit subjectif à la formation, par exemple sous la forme d'un droit de tirage social individualisé (voir Supiot, 1999). Son effectivité est suspendue notamment à l'existence d'un service public de l'orientation professionnelle réunissant plusieurs caractéristiques politiques : « *proximité avec les bénéficiaires, gamme de prestations large permettant à la fois la construction de projet, la validation de projet ou l'aide à la mise en œuvre d'un projet, possibilité d'accès indépendamment du statut et conditions tarifaires permettant l'accessibilité à tous* » (Luttringer et Willems, 2009). Cette imbrication de l'individuel et du collectif trouve une traduction à visée opérationnelle dans l'approche en termes de « *marchés transitionnels du travail* » (Gazier, 2003). L'un des écueils de cette approche, fondée sur une orientation active et capacitante pour les individus, tient à l'ampleur des coûts supportés par la collectivité. La récur-ence de la légitimité de ce financement public appelle une rigoureuse évaluation de la qualité des services et des effets à long terme des dispositifs à l'œuvre.

La convention marchande: l'orientation formate la responsabilité individuelle

En soi, la production de l'éducation et de la formation est une activité guère différente des autres activités de service. Néanmoins, le recours au financement public et l'imposition d'une scolarité obligatoire par l'État sont justifiés par les imperfections du marché, et

notamment les externalités négatives attachées à cette ressource², mais à la condition qu'existent des mécanismes de quasi-marché fondés sur le libre choix des usagers et la concurrence entre les établissements. Leur effectivité s'appuie sur la standardisation des produits éducatifs à partir de normes de performance et sur la transparence des résultats des établissements, de telle sorte que les individus s'orientent sur le marché de la formation en étant dotés des informations fiables: par l'exercice de sa rationalité, l'individu est censé construire des projets scolaires et professionnels pertinents. Ainsi l'orientation relève fondamentalement de sa responsabilité individuelle mais il revient à l'intervention publique de garantir, pour tous les protagonistes, la transparence des rapports qualité-prix afin de maîtriser les possibles biais informationnels (à ce sujet, voir Giddens, 2001).

En cours de carrière, cette exigence de qualité du système d'information sur les formations et les emplois, dont les certifications sont une clé de voûte, se fait plus pressante encore, au point de formater l'orientation de telle sorte que l'individu soit effectivement guidé dans ses choix, dans la perspective de le rendre préventif à l'égard des risques que pourrait encourir son employabilité (Gautié, 2003). Dans le cas de l'insertion et de la formation des chômeurs, l'orientation professionnelle cesse d'être une simple possibilité pour devenir une obligation destinée à favoriser un retour à l'emploi le plus rapide possible. Conseils prescriptifs et valorisation du travail (principe du «*first work*») tiennent alors lieu de viatique prééminent en matière d'orientation. Il s'agit d'organiser un marché des compétences individuelles dont la première vertu est la transparence du rapport qualité-prix; cet outillage des marchés externes requière des standards de référence afin que les individus puissent valider des acquis obtenus selon des modalités très diversifiées, allant des apprentissages sur le tas à des cursus temps plein en établissements de formation. Grâce à ces signaux mis au point sous l'égide de la puissance publique, l'indi-

² Dans une logique de marché, les individus sous-estimeront l'intérêt de long terme d'investir dans l'éducation alors que chacun retirerait un bien-être accru si tous augmentaient leurs investissements en la matière.

³ Est ici privilégié et organisé un retour le plus rapide possible vers l'emploi, quitte à ce que les personnes en rabattent sensiblement sur leurs ambitions au regard de l'emploi qu'elles jugent « convenable » et qu'elles mettent de côté des projets personnels de reconversion professionnelle.

vidu-client est appelé à être le vecteur privilégié de sa propre orientation tout au long de la vie.

La représentation spontanée est d'associer un pays à une convention type. S'il est vrai que tel répertoire prédomine au point de fortement structurer telle configuration nationale, il n'en demeure pas moins qu'au fil des réformes s'affirment des assemblages de plus en plus hybrides et complexes. Telle est sans doute l'économie générale de la trajectoire française en matière d'orientation.

LE « VOCATIONALISME INTÉGRÉ » À LA FRANÇAISE: UNE ORIENTATION QUI ASSIGNE À UNE PLACE?

Sous la pression du chômage juvénile et de l'exigence de démocratisation de l'éducation, réforme après réforme, la France a développé, depuis trente ans, des certifications professionnelles intégrées dans la hiérarchie des niveaux d'éducation générale, tout en favorisant la formation en alternance, en apprentissage ou sous statut scolaire; la création du baccalauréat professionnel a constitué un tournant majeur de ce point de vue: pour la première fois, la préparation d'un diplôme professionnel en lycée ne pouvait faire l'impasse sur des périodes de formation en entreprise.

À ce titre, le « vocationalisme intégré » s'est développé comme un compromis, variable dans le temps et selon les Régions qui ont hérité de compétences fortes en matière de formation des jeunes, entre une convention professionnelle et une convention académique: en témoigne ainsi la généralisation de la formule de l'apprentissage à tous les diplômes à finalité professionnelle, y compris pour le titre d'ingénieur et les masters, au point de faire de cette formule contractuelle une voie de formation à part entière puisque rien n'interdit à un jeune d'enchaîner plusieurs contrats de niveau en niveau (ainsi, en 2008, près de 30 % des jeunes franciliens préparant en apprentissage un diplôme professionnel de niveau IV⁴ provenait d'un

⁴ Le niveau IV correspond, en termes de diplôme, au baccalauréat par exemple professionnel. Les CAP et les BEP désignent des diplômes professionnels de niveau V.

autre contrat de ce type) ; de même, la création des licences professionnelles a ouvert des perspectives d'études pour les BTS (brevet de technicien supérieur), comme les bacs professionnels l'avaient fait pour les BEP (brevet d'études professionnelles) quinze ans auparavant.

Pour autant, la mise en équivalence entre formation et emploi, qui caractérise une convention professionnelle, si elle est postulée dans les textes législatifs, n'est que partiellement construite. En effet, la filière professionnelle reste soumise aux normes de l'enseignement général, notamment à la hiérarchie des niveaux de formation, à tel point que l'on a pu parler de « *méritocratisation* » de cette filière (Verdier, 2001). Il reste que désormais, pour être juste, le système éducatif doit garantir à chaque jeune la sortie de la formation initiale avec une « *qualification reconnue* » : la définition de cette qualité est cependant vague puisqu'elle peut recouvrir la certification par le diplôme, une reconnaissance dans la grille de classification d'une convention collective ou même la simple existence de débouchés dans l'emploi visé. Ces incertitudes et la difficulté récurrente à lier formation professionnelle et emploi n'ont fait que renforcer l'exigence politique de construire institutionnellement l'insertion des jeunes, par delà les échecs ou du moins les limites récurrentes de ces dispositifs à endiguer le chômage juvénile.

Dans une telle configuration, le dispositif d'orientation scolaire est appelé à revêtir une importance croissante, bien plus cruciale que dans un passé pas si lointain où l'apprentissage accueillait en CAP (certificat d'aptitude professionnelle) exclusivement les moins méritants des élèves et où les formations professionnelles de niveau V destinaient au marché du travail, sans guère de possibilités de poursuite d'études. Aujourd'hui, ce dispositif doit contribuer à réguler non seulement des parcours de formation initiale sensiblement plus diversifiés mais aussi la phase d'insertion dans l'emploi, elle-même d'autant plus risquée que les jeunes sont d'un plus bas niveau de formation, au point que l'on a pu parler, en l'espèce,

⁵ C'est ainsi que la loi 89-486 du 10 juillet 1989, dite loi d'orientation du système éducatif, met formellement sur le même pied la transmission des savoirs et la qualification des personnes (Bernard, 2009) : « *L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique* » (article 1^{er}, 3^e alinéa).

« *d'alternance sauvage* » (Lichtenberger, 1995). Comme on le verra, l'érection de l'accès des jeunes à l'emploi en problème politique permanent a motivé le déploiement de dispositifs d'accueil, d'information et d'orientation plus fournis qui, pour certains, se sont progressivement étendus aux personnes de plus de 25 ans; ils sont devenus des instruments (Lascombes, Le Galès, 2005) d'un régime « *d'insertion incitée* » (Gautié, 1995), expression qui marque bien l'écart qui continue à prévaloir vis-à-vis de l'effectivité d'une équivalence formation-emploi portée par une convention professionnelle. Précisément, selon une perspective socio-historique (Thelen, 2003), l'incapacité réitérée du vocationalisme à la française à résoudre le problème social et politique du chômage des jeunes a favorisé la prolifération de dispositifs publics de formation et d'orientation à différents niveaux d'action collective. L'enjeu que représente, dès lors, leur coordination au service des parcours individuels reste à ce jour largement inabouti.

Tandis que pour les élèves en difficulté prévaut une logique d'assignation à des places de formation disponibles, lors des phases d'insertion et de transition professionnelles se font jour les linéaments d'une convention marchande qui pèsent autrement plus que de pâles perspectives universalistes. La complexification de l'action publique qui en résulte confine à l'anarchie organisée. À ce stade, malgré des expériences innovantes, la régionalisation ne modifie pas la donne sociétale ; de même, les « stratégies » européennes font ressortir crûment les cloisonnements institutionnels à la française et la distance vis-à-vis d'une orientation qui serait construite « tout au long de la vie ».

La dérive gestionnaire du dispositif d'orientation : remplir les places de formation professionnelle

Dans cette configuration, continue largement à s'exprimer une orientation par défaut, sachant qu'en la matière, les agents les plus décisifs ne sont pas les conseillers d'orientation mais les enseignants qui, en conseil de classe, peuvent fermer l'accès au lycée d'enseignement général pour assigner plus de 30 % des jeunes à la formation professionnelle. Dans un dispositif très majoritairement scolaire, joue une logique de placement plutôt que de vocation.

En témoigne (voir le texte de Arrighi et Gasquet, *Orientation et affectation: la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré*) dans les spécialités de comptabilité-secretariat (40 % des flux) ou encore en textile habillement et cuir, le fait qu'après une orientation pas nécessairement consentie vers la filière professionnelle, seuls 50 à 60 % des jeunes qui y sont formés en avaient fait la destination de leurs premiers vœux (contre près de 90 % en santé-social). Cette gestion administrative des flux d'élèves donne aux «*procédures d'orientation une dimension fortement prescriptive, en particulier pour les jeunes les plus en difficulté*» (Bernard, 2009) ; les décisions d'orientation imposent un choix qui peut contredire leurs vœux, même si ces derniers sont réalistes au regard de leurs «*performances scolaires* ». Il n'est pas exceptionnel ~ voir le texte de Berthet et alii, *La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire* - que des caractéristiques socio-éducatives du territoire soient mobilisées par les acteurs locaux pour justifier le maintien de places dévolues à telle ou telle spécialité, alors même que l'orientation spontanée des jeunes vers ces places offertes est réduite : la gestion démographique des enseignants est en l'espèce un paramètre important, sachant qu'avant d'arrêter la carte des formations professionnelles initiales, tout recteur procède à une consultation des syndicats d'enseignants qui n'a rien de formelle.

Aussi les orientations effectives des jeunes ne sont pas toujours, loin s'en faut, la résultante d'une confrontation entre une offre et une demande de formation indépendantes: les notions de choix, de préférences et de projets en sortent fortement relativisées. Plus exactement, la capacité à choisir est fortement indexée sur le niveau de performance scolaire des élèves, mâtinée du niveau d'éducation des parents; en d'autres termes, plus le jeune est éligible au regard du critère méritocratique, plus il accède à une diversité de choix, sachant que sa performance résulte pour partie des choix éclairés qu'auront pu construire en amont ses parents en fonction du degré de maîtrise qu'ils ont de l'information secrétée par un système de formation au fil du temps de plus en plus complexe. À l'inverse, les moins dotés à cet égard sont sujets à une auto-sélection qui bride les ambitions qu'ils auraient pu légitimement formuler au regard de leurs performances; ils sont dès

lors d'autant plus soumis à une logique d'assignation engendrée par un système qui doit gérer des places de formation organisées, selon des dispositifs fortement différenciés, en filières et spécialités distinctes. À cet égard, joue fortement une logique de genre qui voit, en haut de l'échelle des niveaux, nombre de filles «*performantes*» s'auto-exclurent des voies les plus prestigieuses, tandis qu'en bas de l'échelle des niveaux, leurs camarades, orientées vers l'enseignement professionnel, sont fréquemment assignées à des spécialités tertiaires peu valorisantes (secretariat) qu'elles n'ont pas choisies, si ce n'est par défaut (Voir Nakhili et Landrier).

Ainsi la massification du système éducatif est intimement liée à une différenciation sans cesse renouvelée d'un niveau et/ou d'une filière de formation à l'autre qui offre des opportunités d'itinéraires certes plus diversifiées mais empreintes d'une imposition gestionnaire (voir l'article de Coinaud et Vivent, *Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation*). À cet égard, près de 20 % des jeunes de l'échantillon utilisé par Gérard Boudesseul (*La segmentation par l'orientation? Comment l'orientation préfigure les inégalités d'emploi*) sont ceux qui bénéficient le moins des aides à l'orientation, alors que leurs difficultés scolaires sont plus aiguës; le paradoxe n'est qu'apparent: difficultés scolaires et vœux d'orientation inaboutis se cumulent, sans que les acteurs de l'aide à l'orientation leur soient d'un grand secours; il s'agit de jeunes qui, après des redoublements, se sont vu non seulement refuser l'accès à l'enseignement général ou technologique mais aussi à certaines spécialités de l'enseignement professionnel. Ces jeunes sont exposés à d'importants risques de décrochage scolaire et constituent l'un des publics types de la mission générale d'insertion de l'Éducation nationale.

D'ailleurs, le déploiement de cette structure, sous différents vocables à compter du milieu des années 80, est en soi révélatrice des limites du compromis à la française et des tentatives, plutôt manquées jusqu'à ce jour, pour faire advenir une orientation scolaire et professionnelle moins sélective. En aval d'une sélection préalable de nature académique, elle s'efforce de donner corps au discours politique promouvant, depuis vingt ans, un accès généralisé à une qualification de niveau V comme norme minimale d'achèvement de

la scolarité; ce positionnement fait qu'elle développe une action plus réparatrice que préventive mais qui tente de dépasser la problématique stigmatisante de l'échec scolaire pour celle du décrochage, c'est-à-dire la construction d'un retour vers la formation. À ce jour, il reste que, malgré un assemblage complexe de mesures relevant de l'information sur les filières accessibles, du conseil à l'élaboration d'un projet, d'une aide à la remise à niveau, etc., les parcours effectifs des usagers montrent que « *les ressources culturelles, les réseaux sociaux, les attentes [des individus] vis-à-vis de la formation sont autant d'éléments qui structurent le choix entre accès au marché du travail ou retour en formation, (...) qu'on analyse ces dispositions en termes stratégiques, ou en termes de déterminismes sociaux* » (Bernard, *ibid.*). Ces analyses rejoignent les constats récents, quelque peu désabusés, du Conseil d'orientation de l'emploi: « *On choisit le plus souvent son orientation (quand on la choisit) en fonction des informations disponibles au sein de son environnement familial et les familles sont très inégalement dotées en informations. De nombreux jeunes ont besoin d'être aidés non seulement pour faire leurs choix, mais aussi plus simplement pour accéder à l'information* »⁶.

L'essor donné récemment à ce type de dispositif, en tentant d'ailleurs de le rendre plus préventif (voir les expérimentations promues cet automne 2009 par le Haut Commissariat à la Jeunesse), témoigne d'un affaiblissement accentué de la légitimité sociale et politique du processus dit méritocratique d'orientation sélective qui doit composer de plus en plus explicitement avec une norme d'achèvement de la formation initiale, assortie pour tous d'une certification professionnelle. Les injonctions officielles récentes sont assez symptomatiques : « *Les équipes éducatives veilleront à dissiper tout malentendu en rappelant [que l'orientation active n'est] en aucun cas une forme de sélection mais un nouveau droit offert aux lycéens, leur permettant [...] de choisir la filière dans laquelle ils souhaitent s'inscrire à la lumière d'une analyse éclairée et d'une réelle connaissance des formations proposées* » (circulaire 26 janvier 2009 de l'Éducation nationale aux proviseurs).

Ainsi les sorties sans diplôme sont progressivement passées du statut de problème social à celui de problème public (Jobert, 1994), sous l'effet d'une convergence entre trois types de discours: celui des chercheurs, qui pointe les contradictions réitérées entre une rhétorique de « *la société de la connaissance* » et la reconstitution, au sein même des dispositifs censés contrebattre les inégalités, de processus sélectifs; celui émanant d'instances de débat où se discutent et s'élaborent des recettes et des pratiques formalisées ensuite par des indicateurs de *benchmarking* européens exprimant des objectifs partagés par les États membres (par exemple le pourcentage des jeunes de 18 à 25 ans sans diplôme, vis-à-vis duquel la position de la France est médiocre et surtout ne fait l'objet d'aucun progrès depuis le début de la décennie 2000, ce qui constitue une singularité en Europe) : la méthode ouverte de coordination promue par la « *stratégie de Lisbonne* » est à cet égard exemplaire (voir plus bas) ; celui enfin d'autorités politiques qui légitiment de nouvelles approches des enjeux: il est patent que, tant du point de vue des rhétoriques que de l'instrumentation, les expérimentations les plus notables viennent d'autres niveaux de régulation que le national, de l'Europe et des Régions en particulier (voir le texte de Borrás et Romani, *Orientations politiques publiques - Évolutions nationales, enjeux internationaux*). Aujourd'hui, la lutte contre le décrochage scolaire devient une priorité de l'action en matière d'orientation, au point d'engendrer une réponse institutionnelle qui ne manque pas d'ambiguïté quant à la qualité des engagements souscrits, à savoir la re-création massive de CAP dans les lycées professionnels, avec le risque de renforcer la logique du placement des jeunes en passe de décrocher dans des filières qu'ils n'auront pas nécessairement privilégiées dans leurs choix et dont, par ailleurs, le lien avec l'emploi n'est pas nécessairement avéré.

La tentation de la convention marchande

Par plus d'un aspect, l'OSP « à la française » semble tenter d'évoluer vers un régime d'action relevant du marché organisé (voir ci-dessus 1^{ère} partie) mais au rabais pourrait-on dire, sans y engager les moyens correspondant aux normes de qualité requises par cette configuration sociopolitique prônée par les chantres de la troisième voie.

⁶ « L'orientation scolaire et professionnelle des jeunes », Propositions du Conseil d'orientation pour l'emploi, 20 janvier 2009.

D'une manière générale, la prescription faite à chaque individu d'élaborer son projet professionnel, si ce n'est de vie, se fait plus pressante, en particulier vis-à-vis des personnes; il y a là un risque de transfert subreptice de responsabilité juridique et morale quant à la couverture des *aléas* sociaux et économiques de l'existence. En outre, dans le contexte français, l'exercice de cette responsabilité est profondément asymétrique selon le niveau d'éducation sélective auquel sont parvenues les personnes: pour les plus méritants, une large palette de choix assure l'exercice d'une véritable responsabilité; pour les plus faiblement dotés en capitaux scolaires et sociaux, joue une canalisation des perspectives vers des places en partie pré-déterminées par l'offre existante. Enfin, la qualité de l'information et des conseils est loin d'être toujours au rendez-vous, malgré les efforts produits à l'initiative des Régions le plus souvent (voir ci-dessous). Ne peut-on d'ailleurs se demander si l'explicitation du processus de sélection-orientation serait totalement compatible avec l'affichage d'une véritable égalité des chances?

Ainsi les travaux rassemblés dans cette livraison montrent à quel point nombre de jeunes se sentent mal informés lors de leur parcours de formation initiale. La typologie présentée par Gérard Boudesseul explicite les inégalités d'accès aux informations et aux conseils, sachant que les jeunes issus de milieux plus favorisés tirent une large partie de leurs ressources en la matière des conseils prodigués par leurs proches; on est là bien loin d'une convention universaliste selon laquelle il revient à l'intervention publique de compenser les inégalités de condition liées à l'origine sociale et/ou ethnique. Dans son travail sur la mission générale d'insertion de l'Éducation nationale, Bernard (2009) va plus loin encore, en concluant que « *dans le système éducatif français aujourd'hui, beaucoup de jeunes visiblement se sentent mal informés, estiment avoir fait des choix de formation sans en connaître les véritables enjeux, ou, plus grave encore, estiment avoir été trompés sur les orientations proposées* » (p. 422). De ce point de vue, l'influence exercée par l'offre de formation locale sur les orientations effectives (voir les articles de Berthet et *alii* et Nakhili et Landrier déjà cités) n'exprime pas nécessairement les vertus de la proximité mais (aussi) la force de persuasion des acteurs locaux de l'orientation pour faire occuper des places disponibles.

Cette logique est clairement affirmée en matière d'orientation professionnelle des demandeurs d'emploi. Non seulement l'orientation professionnelle cesse d'être une possibilité offerte mais elle s'impose comme une obligation pour qui veut accéder à une formation; en outre, dès 1991, le droit à la qualification se limite (Luttringer et Willems, *op. cit.*) « *aux qualifications correspondant aux besoins de l'économie prévisibles à court et à moyen terme* ». Depuis lors, les évolutions normatives ont tendu à éloigner les usages sociaux de ce dispositif institutionnel de l'exercice d'un droit différé à l'éducation et à la qualification qui serait soutenu par une orientation valorisant les capacités de libre choix des personnes; ces usages sociaux ont en effet conforté la nécessité de s'inscrire dans des cadres prescrits par la politique de l'emploi. Même si elles ne se résument pas à de tels processus comminatoires, les régulations émergentes aux échelles régionale et européenne ne tranchent pas, à ce stade tout du moins, avec la force de ces assignations, sachant que l'illisibilité institutionnelle de l'OSP favorise la prééminence des logiques d'appareil sur les droits des individus à une orientation maîtrisée par eux-mêmes.

De l'anarchie organisée à la reconfiguration des échelles pertinentes de l'action publique?

En France, l'histoire de l'action publique en matière d'OSP est celle de segments disjoints de l'intervention publique au sein desquels, de surcroît, le pilotage par l'État s'avère en réalité faible. C'est manifeste pour ce qui est de l'Éducation nationale, et cela l'a longtemps été pour l'AFPA (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes). En outre, comme l'a bien montré Le Bianic (2005) à propos des psychologues en charge de l'OSP, l'affirmation de l'autonomie des professionnels s'est plus réalisée par la conquête de statuts aussi fractionnés que les administrations dans lesquelles ils prennent pied que par l'élaboration d'un « mandat » ancré dans un savoir spécifique. Pourtant, comme le montrent Berthet et *alii* dans ce numéro, les capacités organisationnelles des acteurs de l'orientation contribuent territorialement à modeler l'offre de prestations en matière d'orientation, compte tenu de la large latitude d'action dont ils disposent,

compte tenu de l'insigne faiblesse du pilotage national de l'action publique en ce domaine.

Mais outre que cette offre est dépendante, en l'occurrence, des logiques propres des établissements scolaires, une régulation professionnelle autonome ne parvient pas à s'établir dans la mesure où le facteur d'unité potentielle que constitue la discipline psychologique pèse finalement assez peu vis-à-vis des décisions de ceux qui sont les orienteurs de fait, les enseignants en conseils de classe. Plus largement, comme le soulignent ici Romani et Borrás, les années 80 sont caractérisées par la prégnance croissante des politiques d'insertion sur les dispositifs d'orientation qui vont se déployer prioritairement en direction des jeunes avec les missions locales, les PAIO (Permanences d'accueil, d'information et d'orientation), la MG! (mission générale d'insertion). C'est ainsi que la dimension conseil de l'OSP est intégrée dans une prestation plus large d'accueil des personnes en vue de leur entrée dans les dispositifs d'aide à l'insertion.

Ultérieurement, des liens similaires vont s'établir avec les instances des dispositifs qui auront quelque mal à soutenir effectivement les parcours professionnels des individus - bilans de compétence pour l'aide au projet professionnel et VAE (validation des acquis de l'expérience) pour valider les acquis ou encore conseils dispensés par les Fongecif (Fonds de gestion du congé individuel de formation) en vue de l'accès au congé individuel de formation -. Mais cette prolifération instrumentale ne construit pas une cohérence et, en tout cas, ne permet pas d'échafauder un véritable droit individuel à l'orientation, d'autant qu'il ne peut s'appuyer sur un droit individuel à une formation différée: il est symptomatique que jusqu'alors, la mise en œuvre du DIF (droit individuel à la formation), créé par l'accord interprofessionnel sur la formation tout au long de la vie de septembre 2003, n'ait pas été soutenue par d'autres ressources relevant de l'OSP qu'un simple entretien professionnel, par ailleurs guère défini dans ses modalités.

Il ressort de cette chronique institutionnelle qu'en France, l'OSP n'a pas été construite pour prendre en compte les individus dans la singularité de leur trajectoire mais plutôt en fonction de découpages administrativo-juridiques engendrés par les cloisonnements des sous-secteurs de l'action publique, selon

les spécificités de leurs catégories cibles (Luttringer et Willems, 2009) : les scolaires, les jeunes en insertion, les demandeurs d'emploi, les salariés en reconversion, les travailleurs handicapés, etc. De la sorte, cette anarchie organisée (March 1988)⁷ s'est imposée au détriment de l'affirmation politique d'une orientation professionnelle comme élément clé du droit à la qualification affirmé de manière récurrente depuis plus de vingt ans.

De cette configuration découle le constat, maintenant très classique pour l'analyse de l'action publique (Massardier, 2004), d'une dé-hiérarchisation des acteurs (experts et profanes) et de leurs logiques respectives d'action qui témoigne d'une banalisation des acteurs publics nationaux, qu'auparavant l'on pouvait considérer d'emblée comme structurants. La politique en matière d'OSP se caractérise par une forte dispersion des acteurs efficaces, des actes et des référents, ainsi que par une insécurité cyclique des institutions administratives dans l'espace étatique dont témoignent par exemple les restructurations successives de l'ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions)⁸ et de l'AFPA. Au final, ne faudrait-il pas aller plus loin encore dans la déconstruction pour faire référence au modèle bien connu de March et Olsen (1976), celui de la « *poubelle* » où acteurs et actions auraient été superposés sans ordre ni rationalité apparente? L'OSP n'est-elle pas sous l'emprise de référents politiques peu explicites sur lesquels de multiples acteurs plaquent des pratiques, des intérêts et des représentations disparates, mais si enchevêtrés ou éloignés les uns des autres que leur articulation ne saurait construire une cohérence globale centrée sur l'exercice d'un droit individuel à l'orientation?

En tout cas, cette crise de gouvernementalité prolongée de l'OSP a sans doute favorisé l'affirmation, encore émergente, de cette action publique aux deux autres niveaux de régulation vers lesquels sont par ailleurs

L'OSP relèverait de cette caractérisation, c'est-à-dire d'une action aux préférences (objectifs) finalement incertaines (promouvoir des projets individuels ou assigner à des places disponibles de formation professionnelle, délaissées), une technologie floue (voir les contradictions entre le ciblage catégoriel étroit et la prise en compte de parcours individuels diversifiés) et enfin, une participation fluctuante des acteurs, du fait notamment d'une relative inconstance du pilotage et de la coordination de multiples dispositifs.

, Aux yeux de Solam (*op. cit.*), cet établissement public serait désormais placé « dans une démarche concurrentielle ».

transférées ou développées des compétences en matière d'éducation, de formation et d'emploi: le régional et l'europeen.

La fortune d'une idée floue l'orientation tout au long de la vie

Sous l'influence notamment de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), l'Union européenne préconise d'institutionnaliser une orientation tout au long de la vie dans une logique de décloisonnement des instances en charge de l'orientation (voir ci-dessus en introduction et plus largement l'article de Borrás et Romani), en vue de promouvoir des personnes autonomes.

La promotion de procédures d'assurance qualité et d'évaluation témoigne d'une volonté de rendre les processus actuellement à l'œuvre dans les pays de l'Union plus explicites aux yeux des usagers des dispositifs d'orientation. D'aucuns y verront l'expression d'une régulation managériale destinée à réduire l'autonomie des corps professionnels en charge de cette action publique et de favoriser une convergence européenne. C'est sans doute vrai, mais dans le contexte français, où autonomie rime souvent avec balkanisation et imposition de procédures assez opaques, une telle invitation communautaire pourrait constituer un réel progrès en incitant à une ré-explicitation des critères mise en œuvre pour justifier de tel ou tel chemin imposé jusqu'alors selon des formes plus ou moins contraignantes, comme on l'a vu,

L'insistance mise sur l'élaboration de compétences individuelles pour préparer et conduire un parcours de formation et professionnel répond au souci de doter les individus d'une capacité à être acteurs de leur (ré)orientation⁹. Là encore, on peut y voir la volonté d'inscrire les individus dans une responsabilisation croissante à l'égard de leur employabilité,

⁹ « Dans le *COll*texte de l'éducation et de la formation /out au long de la vie, l'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment/ de leur l'le. de déterminer leurs capacités, leurs compétences e/ leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces capacités e/ compétences" (Conseil de l'Union européenne, 18 mai 2004).

Outre que ce transfert n'est pas forcément unilatéral si, dans le même temps, les pouvoirs publics sont réellement appelés à assumer leurs responsabilités quant à la qualité des services rendus en la matière, une pluralité de constructions sociopolitiques peut émerger. Comme l'ont déjà montré Barbier (2002), à propos des politiques actives de l'emploi, et Verdier (2009), à l'endroit de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, ces perspectives européennes ne sauraient être rabattues sur la seule perspective néo-libérale; elles-mêmes, elles ont été travaillées par diverses influences, pour l'essentiel par les logiques universaliste et du marché organisé, et laissent prises à des interprétations diversifiées selon les contextes nationaux et locaux, même si dans l'immédiat, en France, la notion d'orientation tout au long de la vie, promue par l'Union européenne, est relativisée par le clivage sociétal entre les dispositifs propres au système scolaire et les réseaux fortement balkanisés qui interviennent lors des parcours d'insertion et de cheminement professionnels,

Une régionalisation inaboutie

En 2004, l'échec du transfert des conseillers d'orientation psychologues aux Régions a rappelé que prédominent les logiques statutaires propres aux divers groupes professionnels attachés aux dispositifs existants. D'une certaine manière, la loi de 1993 instaurant le Plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes (*PRDFPI*) était déjà porteuse de cet échec à venir, incapable qu'elle avait été de clarifier les responsabilités en la matière, l'insertion, à la différence de la formation, restant l'apanage de l'État.

Néanmoins, des expériences régionales révèlent que des évolutions sensibles de l'économie du dispositif sont possibles. La plus emblématique est certainement la politique mise en œuvre en Rhône Alpes, dans une logique partenariale, avec la création du pôle Rhône Alpes de l'orientation (*PRAO*). Là encore, cette initiative est liée à un contexte particulier marqué par l'effectivité d'un tripartisme (État dans ses différentes composantes, Partenaires sociaux et Région) dans la gestion de dispositifs de formation innovants, comme l'ont été les diverses variantes des unités de formation en alternance (*UFA*) qui ont conduit au développement de l'apprentissage dans les lycées professionnels et technologiques (voir Brochier et *alii*, 1993),

Ce réseau, qui fédère lui-même 21 «réseaux et services d'orientation », témoigne d'une option majeure de la politique de la Région, qui consiste à soutenir la construction des parcours individuels par une « *orientation tout au long de la vie* » (CESR, 2004) pour contribuer, à terme, à la sécurisation des trajectoires. Cette réorganisation vise à fournir des services opérationnels aux acteurs de la relation formation-emploi: une « *information pertinente et lisible* » pour les professionnels de l'orientation, à « *apporter un appui aux décideurs* », à développer, sur l'ensemble du territoire, l'accès à la validation des acquis de l'expérience (VAE). Pour l'instant, et il s'agit là d'une forte différence vis-à-vis d'une logique de marché organisé, ce pôle est tourné vers les professionnels de l'orientation sans que le grand public puisse accéder directement à ses services (à ce sujet, voir Healy et Verdier, 2009).

La création du PRAO témoigne d'une inflexion de la politique régionale en matière d'emploi-formation. Sans négliger l'entrée par les branches professionnelles, le référentiel d'action publique régional met désormais l'accent sur la construction des parcours professionnels des individus en pointant « *la territorialisation pour une efficacité et une cohérence renforcées de l'action régionale* » ; à cet effet, il a développé une approche des territoires à finalité opérationnelle au niveau des 27 zones d'emploi¹⁰ composant la région Rhône Alpes. La focalisation croissante du référentiel régional sur l'accompagnement des personnes, lors de leurs transitions sur le marché du travail, appelle à court-moyen terme des innovations méthodologiques et statistiques dans la mesure où les sources d'information adéquates n'existent pas au niveau régional et *a fortiori* local. En outre, le croisement des dimensions individuelles et territoriales s'avère être d'une grande complexité, que ce soit du point de vue des connaissances, des procédures de mise en débat et de la régulation politique. Enfin, comme dans bien d'autres régions françaises, le statut des usagers reste à ce stade ambigu; s'agit-il de le promouvoir avant tout pour bousculer les diverses composantes d'une anarchie organisée qui tend à prévaloir, ou s'agit-il de

¹⁰ « Une zone d'emploi est un espace géographique où la plupart des actifs résident et travaillent. Effectuée par l'Insee et les services statistiques du Ministère en charge du travail, le découpage en zones d'emploi constitue une partition du territoire adaptée aux études locales sur l'emploi et son environnement » (définition de l'Insee).

mettre en avant une capacité d'action des individus qui serait portée par un service public de l'orientation, lui-même soumis à de fortes exigences de qualité et d'évaluation?

* *
*

Cette contribution a proposé une grille d'analyse destinée à montrer que l'orientation scolaire et professionnelle relève d'une pluralité de régimes d'action publique. Elle invite à la mise en contexte des pratiques sociales et des dispositifs institutionnels qui, en règle générale, sont constitués d'un assemblage de principes différents, élaborés au fil du temps pour constituer des configurations sociétales originales.

En la matière, la situation française se caractérise par la prédominance d'une orientation qui est un adjuvant aux logiques sélectives qui régulent le système éducatif et les marchés internes. Depuis 25 ans, la professionnalisation croissante de la formation des jeunes a profondément complexifié les dispositifs d'orientation en en renforçant sensiblement, pour les moins « méritants » à l'aune des critères académiques, la force d'assignation à des places de formation pré-existantes. Cette grammaire de la reproduction est ainsi assurée sous des formes d'une sophistication croissante par ce mixage entre la méritocratie scolaire et le modèle de la vocation professionnelle, dénommé ici « vocationnalisme intégré ».

Ceci dit, cette lecture ne saurait suffire tant s'exerce aussi la force de comportements stratégiques d'une configuration d'acteurs diversifiés et dont la conquête d'autonomie, notamment au niveau local, éloigne d'eux, pour l'instant du moins, les contrôles et les évaluations d'autorités publiques bien en mal de piloter de manière assurée et assumée cette organisation de plus en plus protéiforme. En effet, l'intrusion des logiques de politiques d'insertion et d'emploi sédimentées a multiplié et dé-hiérarchisé les intervenants et les acteurs (auto-proclamés) comme légitimes. Cette balkanisation de l'action publique expose les individus à des formes d'arbitraire administratif et local qu'il ne faudrait pas confondre avec l'intrusion d'une régulation marchande aussi explicite et organisée qu'en Grande-Bretagne.

À ce stade, on serait même tenté d'avancer que l'introduction de normes de qualité promues conjointement par la régulation européenne et certaines expériences régionales n'exprime pas tant le déploiement d'un modèle managérial d'inspiration néo-libérale que la recherche tâtonnante d'une plus forte maîtrise de ces dispositifs par les autorités politiques et, éventuellement, une possibilité d'une plus grande transparence

à l'égard des individus usagers. Une chose semble sûre : n'est pas près d'émerger un droit individuel à l'orientation qui serait adossé à une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie d'inspiration universaliste, c'est-à-dire apte à contrebattre et à compenser les inégalités héritées ou subies au cours de la vie active en matière de formation et de carrière professionnelle.

Bibliographie

Bernard P.-Y. (2009), *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale*, thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, université de Nantes, CREN.

Boltanski L., Thévenot L. (1991), *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*, Paris, Gallimard.

Barbier J.-c. (2002), « Peut-on parler d'activation » de la protection sociale en Europe? », *Revue Française de Sociologie*, vol. 43, n° 2, pp. 307-332.

Brochier D., Causse L., Richard A. & Verdier E. (1994), « L'apprentissage coopératif en Rhône-Alpes, portée et limites d'une politique novatrice (1988-1993) », Marseille, *Études-66*, Céreq.

CESR Rhône Alpes (2004), *L'espace régional comme espace de dialogue et de négociation sociale*, rapport n° 2004, Lyon.

Gautié J. (1995), *La politique de l'emploi en faveur des jeunes en France : déploiement et effet sur les bénéficiaires*, thèse soutenue à l'université Paris-I, décembre 1995.

Gautié J. (2003), « Marché du travail et protection sociale: quelles voies pour l'après-fordisme ? », *Esprit*, novembre, pp. 78-115.

Gazier B. (2003), *Tous sublimes: pour un nouveau plein emploi*, Paris, Flammarion.

Giddens A. (2001), *The Global Third Way Debate*, Polity Press.

Healy A., Verdier E. (2009), « Dispositifs de connaissance et action publique en région: les Observatoires régionaux emploi-formation. Rhône Alpes versus Provence-Alpes-Côte d'Azur », à paraître dans la *Revue française de socio-économie*.

Jobert B. (Éd.) (1994), *Le tournant néo-libéral en Europe*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques politiques ».

Lascombes P., Le Galès P. (Éds.) (2005), *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po.

Le Bianic T. (2005), *Les « ingénieurs des âmes ». Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l'entre-deux-guerres à nos jours*, université de la Méditerranée (École Doctorale n° 372), Laboratoire d'économie et de sociologie du travail.

Lichtenberger Y. (1995), « Alternance en France et qualification professionnelle » in Lichtenberger Y., Luttringer J.-M., Poupard R., *Alternance et formation professionnelle. Les enjeux*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

- Luttringer J.-M., Willems J.-P. (2009), « L'orientation, de quel droit' », *Chronique pour l'AEF* (Association d'économie financière).
- March IG. (1988), *Decisions and Organizations*, Blackwell.
- March J.G., Olsen IP. (1976), *Ambiguity and Choice in Organizations*, Universitetsforlaget.
- Massardier G. (2004), *Politiques et actions publiques*, coll. « Science Politique U », Armand Colin, Paris.
- Merle V. (2006), « La formation tout au long de la vie, une proposition pour les sociétés démocratiques » in Morvan Y. (coord.), *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, PUR, Rennes, pp. 23-38.
- Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, coll. « Éducation et société ».
- Reynaud I.-D. (1997), *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, coll.« Sociologie », Armand Colin, 2^e édition, Paris.
- Solaux G. (2008), « Orientation des élèves » in Van Zanten A. (Éd.) *Dictionnaire de l'éducation*, coll. « Quadrige », PUF, Paris, pp. 509-512.
- Supiot A. (1999), *Au-delà de l'emploi, rapport pour la Commission européenne*, Paris, Flammarion.
- Thelen K. (2003), « Comment les institutions évoluent: perspectives de l'analyse comparative historique », *L'année de la Régulation* nO7, pp. 13-43.
- Thévenot L. (2006), *L'action au pluriel, sociologie des régimes d'engagement*, La Découverte, 2006.
- Van de Velde C. (2007), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, PUF, Paris.
- Verdier E. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation? », *Formation Emploi*, n° 76, pp. 11-34.
- Verdier E. (2009), « L'Éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, pp. 195-225.