

# L'orientation dans les établissements scolaires : une ambition entravée

MAI 2026

Enquête nationale  
auprès des personnels de direction

LYCÉE COLLEGIUM TISEE

**Isabelle Andrieu**  
Présidente du  
Collectif Orientation

&

**Sébastien Gurung**  
Délégué général du  
Collectif Orientation



Pourquoi consacrer aujourd'hui une étude sur l'organisation de l'orientation au sein des établissements scolaires ? La réponse tient en une conviction simple : **mieux comprendre ce qui se joue réellement dans les établissements, c'est se donner les moyens d'agir concrètement, au plus près des besoins des élèves et des équipes éducatives.** Les établissements scolaires demeurent, plus que jamais, le lieu éducatif par excellence. C'est en leur sein que se construisent les premiers choix, que se dessinent les trajectoires, que se nouent les dialogues et les rencontres entre les élèves, les équipes éducatives et les familles. Et pourtant, malgré la bonne volonté de tous, la construction d'un projet d'avenir reste marquée du sceau du stress et des inégalités.

Si l'orientation occupe une place centrale pour les jeunes et les familles, elle reste parfois abordée de manière périphérique, fragmentée ou contrainte dans les établissements scolaires : le sujet est pourtant **prioritaire pour les personnels de direction, mais il se heurte encore aux réalités concrètes d'application.** En donnant la parole à celles et ceux qui pilotent l'orientation au quotidien, en s'ancrant dans la réalité du terrain, cette étude entend interroger l'écart entre les ambitions affichées et les conditions réelles de mise en œuvre.

Il nous a donc semblé essentiel de porter notre regard là où se joue, concrètement, une grande partie de l'avenir de notre jeunesse. Ce choix répond également à une réalité que nul ne peut ignorer : les chefs d'établissement et les enseignants ont de plus en plus de missions à assurer. À leurs responsabilités pédagogiques s'ajoutent des attentes croissantes en matière d'accompagnement (éducation à la laïcité, à la transition écologique, au numérique, lutte contre le harcèlement...), alors même que la question de leur bien-être professionnel devient inévitable. Les personnels de direction et les équipes éducatives, dont l'engagement est indéniable, ne peuvent pas tout et ont besoin de pouvoir trouver des relais et des solutions concrètes. **Ainsi, comment accompagner efficacement les jeunes, sans prendre le temps de comprendre les réalités des établissements scolaires et de leurs personnels ?** Cette étude est née de cette exigence : écouter, documenter et rendre visibles les défis quotidiens auxquels ils et elles font face.

Dans un monde en mutation, traversé par de multiples crises, la capacité à s'orienter et se réorienter devient une condition d'émancipation, d'employabilité et de souveraineté ainsi qu'un levier stratégique pour relever les défis à venir. Au-delà d'une question éducative, l'orientation doit devenir une responsabilité et une priorité collective. **Ce n'est que par la coopération que nous pourrions redonner du sens et du pouvoir d'agir à tous les jeunes, sans laisser personne de côté.**



# SOMMAIRE

- 6** INTRODUCTION
- 10** I. UNE AMBITION AFFICHÉE À LA MISE EN OEUVRE INÉGALE
  - UNE PRIORITÉ REVENDIQUÉE AUX FINALITÉS DIFFÉRENTES
  - UNE TRADUCTION OPÉRATIONNELLE ENCORE PARTIELLE ET HÉTÉROGÈNE
- 22** II. UN SYSTÈME D'ACTEURS ET DE RESSOURCES SOUS CONTRAINTES
  - DES MOYENS CONTRAINTS IMPOSANT DES ARBITRAGES
  - UN PILOTAGE FRAGMENTÉ NE FACILITANT PAS LA MOBILISATION DES ÉQUIPES
  - DES PARTENARIATS EXTÉRIEURS STRUCTURANTS QUI RESTENT À CONSOLIDER
- 46** III. LES PRIORITÉS ET PRATIQUES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT
  - LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LES PRIORITÉS IDENTIFIÉES
  - LES PRATIQUES ET ACTIONS PLÉBISCITÉES
- 56** IV. NOS RECOMMANDATIONS
- 60** SYNTHÈSE
- 62** ANNEXES
- 66** REMERCIEMENTS
- 68** LE COLLECTIF ORIENTATION ET SES MEMBRES

# INTRODUCTION

En juin 2025, le nouveau Plan Avenir est présenté par le Ministère de l'Éducation nationale, basé sur les résultats d'une concertation nationale menée pendant plusieurs mois. L'ambition est claire : « l'orientation ne doit plus être une série de choix subis, mais un parcours construit et accompagné. ». Projet éducatif d'accompagnement à l'orientation, demi-journées dédiées, formation des enseignants, plateforme Avenir(s) : autant de mesures pour faire de l'orientation une expérience vivante, concrète et partagée. Selon l'enquête de rentrée du SNPDEN-UNSA (Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale - Union nationale des syndicats autonomes) publiée quelques mois plus tard, 72 % des chefs d'établissement déclarent ne pas être en mesure de mettre en œuvre ce plan sur l'orientation, ou ne savent pas encore s'ils pourront le faire.

Cette statistique met en lumière les difficultés concrètes d'application des mesures annoncées. Elle invite aussi à **questionner l'effectivité des temps dédiés à l'orientation dans les établissements, ainsi qu'à mieux cerner les freins et les leviers perçus par les personnels de direction pour assurer cet accompagnement**. La dernière étude approfondie interrogeant les chefs d'établissement sur ce sujet, menée par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESEO) en 2018, précède la mise en œuvre de plusieurs évolutions majeures : la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) avec la création de Parcoursup ; la redéfinition des compétences en matière d'information et d'orientation entre l'État et les Régions ; plusieurs réformes des lycées, généraux et technologiques comme professionnels ; l'introduction d'un stage en seconde générale et technologique ; le Plan Avenir... Dans ce contexte, ce travail propose une analyse complémentaire prolongeant cette étude, sous forme d'un état des lieux actualisé, conçu dans une perspective de suivi longitudinal, susceptible d'être reconduit à chaque rentrée.

Il ne s'agit pas ici de définir ce qu'est une orientation réussie, ni d'examiner les modalités pédagogiques d'un accompagnement efficace. **L'analyse porte sur les dimensions organisationnelles de cet accompagnement : les moyens financiers, humains et partenariaux qui structurent les choix opérés dans les établissements**. L'objectif est de mieux comprendre les freins perçus par les personnels de direction, et les leviers mobilisés pour y répondre.



## MÉTHODOLOGIE

Cette étude repose sur une démarche mixte combinant un volet quantitatif (questionnaire) et un volet qualitatif (entretiens). Les deux approches sont mobilisées conjointement : les données quantitatives dégagent des tendances générales, tandis que les entretiens viennent les éclairer, les nuancer et les illustrer.

Le volet quantitatif s'appuie sur un questionnaire en ligne diffusé entre septembre et décembre 2025 auprès des personnels de direction des établissements publics du second degré (chefs d'établissement, adjoints, directeurs de sections d'enseignement général et professionnel adapté - SEGPA). Au total, 726 réponses ont été retenues : ces données reposent sur les déclarations de personnels ayant répondu sur la base du volontariat. L'échantillon présente une grande diversité de contextes, ce qui permet d'explorer les associations et variations entre sous-groupes. L'analyse statistique descriptive (tris à plat et tris croisés) repose sur des tests statistiques standards (khi-deux), afin d'identifier les différences significatives entre groupes.

Le volet qualitatif repose sur 23 entretiens semi-directifs menés auprès de personnels de direction exerçant dans des contextes variés (types et tailles d'établissement, académies, territoires, dispositifs d'éducation prioritaire).

Les catégories mobilisées pour les analyses selon la taille des établissements (nombre d'élèves) ont été construites à partir des seuils observés dans les données publiques disponibles, en particulier les repères et références statistiques de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Adaptées aux spécificités de notre échantillon, elles visent à garantir la cohérence analytique des regroupements et leur robustesse statistique :

| NOMBRE D'ÉLÈVES   | Petit | Moyen    | Grand  |
|---|-------|----------|--------|
| Collèges  | < 400 | 400-600  | > 600  |
| Lycées généraux et technologiques et lycées polyvalents | < 800 | 800-1200 | > 1200 |
| Lycées professionnels et lycées agricoles               | < 300 | 300-500  | > 500  |

L'analyse croisée des variables structurelles révèle que certaines caractéristiques institutionnelles ou territoriales tendent à se recouvrir partiellement. En particulier, les établissements relevant de l'éducation prioritaire (réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +) correspondent exclusivement à des collèges, très majoritairement situés en zones urbaines ou périurbaines, le plus souvent de taille moyenne ou grande. À l'inverse, les établissements localisés en territoires ruraux isolés sont principalement des collèges de petite taille, souvent hors dispositif ou relevant de dispositifs spécifiques comme les territoires éducatifs ruraux (TER).

Ces configurations reflètent des logiques structurelles du système éducatif (répartition territoriale des populations, organisation de l'offre scolaire, ciblage des politiques publiques) et non un hasard statistique. Plusieurs variables analysées renvoient ainsi à des ensembles de caractéristiques étroitement imbriquées. Dans ce contexte, les effets observés pour une variable donnée ont été interprétés avec prudence, car ils peuvent refléter des effets de concomitance entre plusieurs dimensions (type d'établissement, localisation, taille, dispositif d'éducation prioritaire).

# PRÉSENTATION DU PANEL

Enquête nationale auprès des personnels de direction



**726**  
réponses au  
questionnaire

## LOCALISATION



Urbain = **190**  
Périurbain = **183**  
Petite ville = **98**  
Rural connecté = **104**  
Rural isolé = **151**

## TYPE D'ÉTABLISSEMENT



Collège = **525**  
Lycée polyvalent = **61**  
Lycée général et technologique = **47**  
Lycée professionnel = **70**  
Lycée agricole = **11**  
Cité scolaire = **12**

Petit = **271**  
Moyen = **237**  
Grand = **218**



ACADÉMIES  
REPRÉSENTÉES



**23**  
entretiens menés



Collège = **13**  
Lycée général et technologique = **4**  
Lycée professionnel = **4**  
Cité scolaire = **2**



Urbain = **11**  
Périurbain = **2**  
Petite ville = **3**  
Rural connecté = **4**  
Rural isolé = **3**



POLVILLE = **5**  
REP/REP+ = **4**  
TER = **1**  
Hors dispositif = **13**

## Territoires ultramarins

Guadeloupe  
Guyane  
La Réunion  
Martinique  
Mayotte  
Polynésie Française  
Nouvelle-Calédonie



## DISPOSITIF

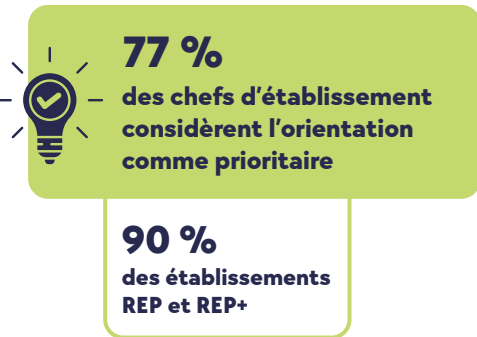


POLVILLE = **190**  
REP/REP+ = **107**  
TER = **26**  
Hors dispositif = **503**

# I. UNE AMBITION AFFICHÉE À LA MISE EN OEUVRE INÉGALE

L'orientation fait aujourd'hui l'objet d'une ambition largement partagée, déclarée comme une priorité par une majorité des chefs d'établissement. Cette convergence masque toutefois des réalités de mise en œuvre beaucoup plus contrastées. Des finalités différentes se dessinent et infléchissent la traduction concrète de cet accompagnement. Sous l'effet de contraintes organisationnelles et d'une concurrence avec de multiples impératifs, un écart important persiste entre l'ambition affichée et la mise en œuvre réelle des dispositifs d'orientation. L'enjeu n'est donc pas seulement de savoir si l'orientation est considérée comme prioritaire, mais de comprendre ce que cette priorité recouvre concrètement, comment elle s'incarne dans les pratiques et dans quelle mesure elle parvient réellement à structurer les parcours des élèves.

## UNE PRIORITÉ REVENDIQUÉE AUX FINALITÉS DIFFÉRENTES



**EN REP+, ON A DÉJÀ UN PUBLIC ACQUIS AU FAIT D'ÉDUCUER AU-DELÀ D'ENSEIGNER : TOUS LES REP+ INTÈGRENT LE SUJET DE L'ORIENTATION.**

*Principal d'un collège en REP+ de l'académie de Paris*

En dehors du statut d'éducation prioritaire, le type d'établissement, la localisation et la taille n'influencent pas significativement cette priorisation déclarée. Néanmoins, les établissements en REP ou REP+ étant majoritairement des collèges urbains de taille moyenne à grande, l'effet observé peut refléter un effet combiné du contexte urbain, de la taille et du type d'établissement, plutôt que le seul effet de l'appartenance à l'éducation prioritaire.

Ces résultats doivent être lus avec précaution : les chefs d'établissement répondant à une enquête spécifiquement consacrée à l'orientation sont, par définition, des acteurs déjà sensibilisés au sujet et le considèrent plus facilement comme prioritaire. **Par ailleurs, la donnée reste déclarative et expose à un biais de désirabilité sociale : affirmer une priorité ne dit rien de sa traduction effective.**

Derrière ce consensus, les discours des personnels de direction révèlent **des conceptions très différentes de ce que signifie concrètement faire de l'orientation une priorité.**

Une première tension porte sur les modalités de l'accompagnement. Certains personnels de direction privilégient une entrée par l'accompagnement individuel, centré sur la construction du projet personnel de l'élève, son autonomisation progressive, sa connaissance de lui-même. D'autres s'appuient davantage sur des dynamiques collectives, en développant des

actions groupées, visant à structurer une culture commune de l'orientation au sein de l'établissement.

Ces deux approches traduisent moins une opposition qu'une différence de point d'entrée vers une même finalité : l'élève et son parcours. Selon les contextes, les ressources disponibles et les contraintes d'organisation, l'accent porte sur un type d'accompagnement. La difficulté à généraliser un suivi individualisé conduit souvent les établissements à recourir à des actions collectives, par souci de faisabilité.

Dans les faits, ces deux logiques sont le plus souvent articulées plutôt qu'opposées. **Les actions collectives permettent de poser un cadre commun, de diffuser une information large et d'entretenir le lien avec les familles ; tandis que les temps individualisés viennent affiner, ajuster et sécuriser les trajectoires.**

**LES ACTIONS COLLECTIVES SERVENT À DONNER LES "GROS TRAITS" ET MAINTENIR LE LIEN AVEC LES FAMILLES, MAIS L'ACTION CIBLÉE EN FACE À FACE AVEC L'ÉLÈVE EST ESSENTIELLE.**

*Principal d'un collège REP+ de l'académie de Nantes*

Au-delà de ces modalités d'accompagnement, **les finalités que les chefs d'établissement assignent à l'orientation varient profondément selon le contexte.** D'un côté, dans les établissements situés dans des contextes favorisés, l'orientation est pensée comme une vitrine de l'excellence.

**« Pour nous, l'orientation est une preuve de l'excellence du lycée. Si les élèves sont très bons, on les pousse vers des doubles licences ou des prépas. »** déclare le proviseur d'un lycée français à l'étranger. Dans ces contextes, l'accompagnement individualisé n'existe le plus souvent que pour les quelques élèves qui dévient de la trajectoire attendue - la majorité effectuant le « choix des autres comme soi »<sup>1</sup>.

De l'autre côté, dans les établissements d'éducation prioritaire ou de territoires fragilisés, l'accompagnement à l'orientation est envisagé

comme un levier de compensation sociale et d'émancipation. Un principal de collège en REP+ parisien la définit ainsi : l'orientation est pensée comme **« une éducation dans et par les parcours, pour donner du sens et compenser ce que le jeune n'a pas »** - bien au-delà d'une simple préparation à l'affectation. Entre ces deux pôles, la plupart des établissements portent une vision intermédiaire centrée sur l'ouverture des possibles et la lutte contre l'auto-censure, avec une attention particulière aux freins territoriaux. « Nous voulons ouvrir le champ des possibles de tous les élèves : même les élèves de milieux favorisés ne connaissent pas toutes les niches et les passerelles », confie le principal d'un collège en REP de l'académie de Paris.

Ces finalités sociales et symboliques se doublent d'une tension structurelle que plusieurs chefs d'établissement formulent explicitement. Les efforts d'individualisation et d'élargissement des horizons se heurtent à des **barrières psychologiques, économiques et sociales**, que les dispositifs d'orientation ne suffisent pas toujours à lever. S'y ajoute une **inégaie distribution du droit à l'erreur** : certains élèves peuvent expérimenter, se réorienter ou ajuster leur parcours sans conséquences majeures, tandis que d'autres s'inscrivent dans des trajectoires plus contraintes, où chaque choix apparaît plus décisif, et moins réversible - voire impossible. L'idéal d'une orientation pleinement choisie se heurte ainsi aux trajectoires réelles : résignation, ajustements contraints, représentations hiérarchisées des filières ; certains parcours relèvent moins du choix que de la contrainte.

**« LA PLUPART DES ÉLÈVES ONT DU MAL À COMPRENDRE LES DIPLÔMES ET LES FILIÈRES, LEURS CHOIX D'ORIENTATION SONT FAITS PAR DÉFAUT : ILS SE RETROUVENT À DEMANDER DES RÉORIENTATION DÈS LA PREMIÈRE ANNÉE. »**

*Proviseur d'un lycée professionnel de l'académie d'Aix-Marseille*

<sup>1</sup> VAN ZANTEN, Agnès, 2009. « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. », Actes de la recherche en sciences sociales, 2009/5, n° 180, pp. 24-34.

## I.

Les trajectoires des élèves restent largement déterminées par leurs résultats scolaires, qui agissent comme des verdicts sur les possibles. Or, le poids de ces verdicts est socialement différencié : plus contraignant pour les élèves issus de milieux populaires, il est davantage négociable pour ceux disposant de ressources familiales et culturelles. Cette prépondérance de la note entre en tension avec l'injonction institutionnelle à se connaître et construire un projet personnel. **Les élèves les plus fragiles se trouvent confrontés à une double contrainte : des verdicts scolaires plus sévères d'un côté, une responsabilisation individuelle accrue de l'autre.**

**Là où l'avenir semble fermé, l'orientation est pensée comme un outil d'ouverture ; quand les parcours semblent tracés, elle est utilisée comme une vitrine.**

Ces fractures dans les finalités se prolongent dans les manières de piloter l'orientation. Plutôt que deux modèles opposés, on observe deux pôles dans les discours des chefs : **d'un côté, l'orientation pensée comme une éducation au choix, centrée sur la construction progressive du projet de l'élève ; de l'autre, une orientation focalisée sur l'affectation, structurée par les échéances de fin de cycle.** Les établissements se situent rarement à l'un ou l'autre de ces extrêmes, mais gravitent autour selon leurs priorités et leurs contraintes. Cette polarisation se traduit notamment dans la temporalité des actions mises en place : certaines équipes inscrivent l'orientation dans une progression continue, dès le début du cycle, tandis que d'autres concentrent leurs efforts sur les moments de transition, lorsque les choix deviennent décisifs.

Le rôle des indicateurs contribue à structurer ces équilibres. Lorsqu'ils occupent une place centrale (taux d'affectation au premier vœu, réussite aux examens, insertion ou poursuite d'études), ils peuvent orienter les pratiques vers une logique de résultat. Ce pilotage par les résultats tend à

réduire l'évaluation de l'accompagnement à l'atteinte d'objectifs quantifiables, alors même que les moments décisifs d'orientation restent concentrés sur quelques niveaux clés. Le risque est alors que la mesure se substitue à la finalité : les comportements s'ajustent pour atteindre l'indicateur au détriment de ce qu'il était censé mesurer - phénomène connu sous le nom de loi de Goodhart. Le Plan Avenir lui-même entretient cette tension en invitant les chefs d'établissement à s'appuyer sur un ensemble d'indicateurs mis à leur disposition pour piloter l'orientation : taux de réussite aux examens, taux de poursuite d'études, taux d'insertion...

**ON REGARDE LES CHIFFRES ET ON SE POSE LA QUESTION DE NOTRE POLITIQUE D'ORIENTATION "QUE" QUAND ÇA NE VA PAS. SI TOUS MES ÉLÈVES SONT AFFECTÉS, JE ME DIS QUE ÇA VA ; LE JOUR OÙ CERTAINS N'ONT PAS D'AFFECTATION, JE ME POSE LA QUESTION DE L'ACCOMPAGNEMENT QUE L'ON PROPOSE.**

*Ancien proviseur de l'académie de Créteil*

Ces arbitrages ne sont pas sans effet sur les élèves. Une politique d'orientation fortement pilotée par les chiffres peut conduire à privilégier des choix jugés réalistes plutôt qu'ambitieux, ou à laisser de côté les élèves dont les trajectoires cadrent mal avec les attendus institutionnels. À l'inverse, lorsque l'orientation est pensée comme un processus éducatif, les dispositifs tendent à être plus progressifs, plus cohérents et plus lisibles. Dans les deux cas, l'implication du chef d'établissement joue un rôle déterminant : selon qu'il privilégie une logique de sécurisation des parcours ou de construction du choix, il infléchit durablement la manière dont l'orientation est pensée, organisée et vécue dans l'établissement.

**Si l'orientation constitue un enjeu majeur partagé, elle reste une priorité parmi d'autres.** Dans les établissements, elle entre en concurrence permanente avec d'autres missions et parcours éducatifs. **Au-delà des enseignements, les chefs d'établissement doivent orchestrer plusieurs parcours éducatifs simultanément : orientation, éducation artistique et culturelle, éducation à la santé et à la citoyenneté.** Le sentiment de saturation exprimé par nombre d'entre eux dépasse largement la seule question de l'orientation.

**ON EN DEMANDE TOUJOURS PLUS À L'ÉCOLE (EVARS, SANTÉ MENTALE, LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT...), OR ON N'A PAS LES ÉQUIPES FORMÉES POUR. IL FAUDRAIT PLUS DE TEMPS ET PLUS DE MOYENS POUR AVOIR DES PERSONNES RESSOURCES EFFICACES.**

*Principal d'un collège issu d'un territoire rural isolé de l'académie de Nantes*

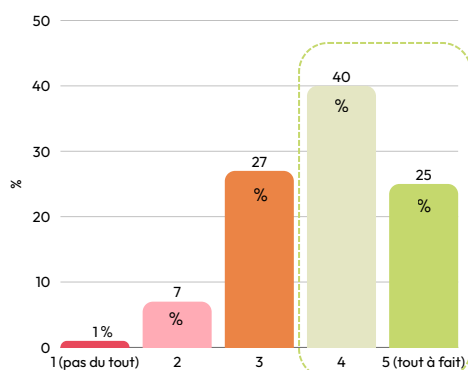
L'accumulation de missions sans ressources supplémentaires conditionne directement la place que les équipes peuvent réellement consacrer à l'orientation. La priorisation exprimée apparaît ainsi moins comme le reflet d'une mise en œuvre effective que comme un consensus de principe, que les contraintes du terrain peinent à concrétiser.



## UNE TRADUCTION OPÉRATIONNELLE ENCORE PARTIELLE ET HÉTÉROGÈNE

Les textes officiels et réformes éducatives indiquent des volumes horaires de référence pour l'accompagnement à l'orientation. Pour le collège et le lycée général et technologique, ces volumes sont mentionnés à titre indicatif dans les textes réglementaires, sans caractère contraignant ni inscription dans les grilles horaires obligatoires ; au lycée professionnel, ils sont spécifiés dans les grilles horaires des enseignements pour chaque niveau.

### Dans quelle mesure appliquez-vous les heures d'orientation telles que prévues dans les textes ?



**65 %** des chefs d'établissement estiment globalement bien appliquer ces heures dédiées à l'orientation

Seul un quart déclare une application complète (25 %)

Au lycée professionnel, le soutien au parcours représente 94 heures sur l'ensemble du cycle. À ces volumes s'ajoutent les périodes d'immersion ou les semaines réservées au parcours personnalisé en fin de terminale professionnelle. Au collège, 12 heures annuelles sont préconisées en quatrième et 36 heures en troisième. Au lycée général et technologique, 54 heures annuelles sont indiquées. Le Plan Avenir est venu compléter ces références en introduisant quatre demi-journées dédiées à l'exploration du monde professionnel, de la cinquième à la terminale. Ces demi-journées s'ajoutent aux heures de vie de classe consacrées notamment à l'éducation à l'orientation, au stage de troisième (30 heures) et au stage de seconde générale et technologique (60 heures), autant de temps destinés à l'éducation à l'orientation et à faire découvrir le monde professionnel hors des murs de la classe.

Dans un contexte marqué par un cadrage horaire à la fois indicatif et évolutif, l'enquête a cherché à interroger la manière dont les chefs d'établissement s'approprient concrètement ces prescriptions. Les réponses éclairent avant tout la perception déclarée de leur mise en œuvre, plus que leur application stricte.

Deux tiers des chefs d'établissement estiment globalement bien appliquer ces heures (65 %), mais seul un quart déclare une application complète (25 %). Un autre quart se situe dans une position intermédiaire (27 %), et moins de 8 % reconnaissent une faible ou non-application de ces heures prévues dans les textes. Ces résultats suggèrent moins une application uniforme qu'un alignement déclaratif sur le cadre : compte tenu des biais de désirabilité sociale, un taux d'application complète plus élevé aurait pu être attendu.

Ces résultats s'éclairent à la lumière de la diversité des contextes, qui conditionnent fortement les

possibilités de mise en œuvre. Dans plusieurs établissements, notamment de petite taille ou situés en territoire rural, l'application des heures réglementaires est jugée structurellement difficile.



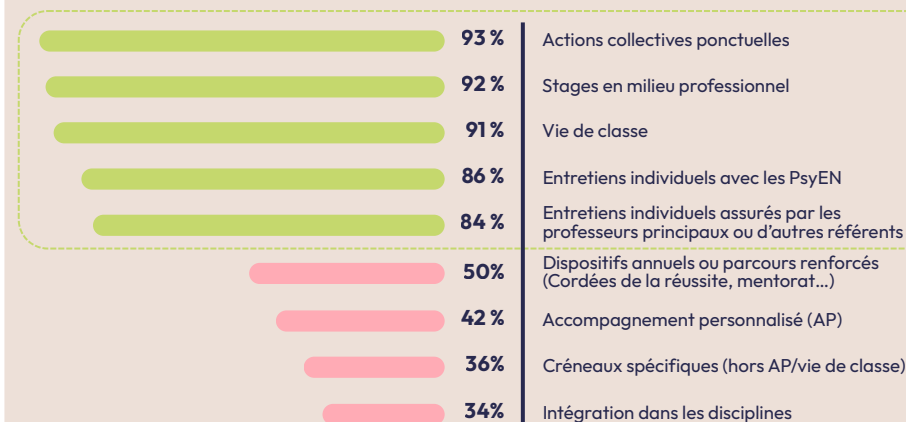
**« ON NOUS DEMANDE DE FAIRE 36 HEURES EN TROISIÈME MAIS CE N'EST PAS PRÉVU DANS LA GRILLE HORAIRE : IL FAUT LE FAIRE HORS PROGRAMME, SANS RAJOUTER DES HEURES NI AUX ÉLÈVES, NI AUX ENSEIGNANTS. »**

Principale d'un collège rural de l'académie de Toulouse

Cette difficulté renvoie directement aux contraintes organisationnelles : **le manque de temps dans les emplois du temps des élèves constitue le premier obstacle cité (62 %)**, loin devant les enjeux de coordination ou de cadrage institutionnel. La difficulté n'est pas tant le respect formel des volumes horaires que leur inscription effective dans des emplois du temps déjà saturés. Pour nombre de chefs d'établissement, le respect du volume horaire n'est d'ailleurs pas une fin en soi. Ils insistent davantage sur la construction de parcours cohérents et sur les obstacles de fond (mobilité, reproduction sociale, orientation contrainte). **L'enjeu est de dégager des temps qui soient utiles et pertinents pour accompagner les élèves.**

Les heures d'orientation apparaissent comme un cadre de référence théorique, dont la mise en œuvre dépend des contraintes locales : c'est ce que révèle l'analyse des dispositifs effectivement mobilisés.

### Quels dispositifs ou temps sont réellement utilisés pour l'orientation dans votre établissement ?



Les données recueillies permettent d'identifier les dispositifs mobilisés dans les établissements. Elles ne renseignent pas sur leur volume ni leur contenu réel, mais révèlent une **distinction nette entre dispositifs courants et dispositifs structurants**.

**Les dispositifs les plus répandus (plus de 80 %) correspondent à des temps existants dans le fonctionnement ordinaire des établissements** (actions collectives ponctuelles, stages, vie de classe et entretiens individuels). Leur mobilisation ne suppose pas d'organisation spécifique ni de ressources supplémentaires, expliquant leur utilisation. À l'inverse, **les dispositifs les moins fréquents sont aussi les plus structurants** : créneaux spécifiques dans l'emploi du temps, dispositifs annuels ou accompagnement

## I.

personnalisé sur l'orientation supposent un investissement spécifique en temps, en coordination et en moyens. **Malgré les contraintes, un tiers des équipes ont franchi le pas d'inscrire l'orientation explicitement dans l'emploi du temps des élèves, en y dédiant un créneau spécifique, ce qui peut être vu comme un signal encourageant.**

Néanmoins, cette distinction dessine une ligne de partage claire : ce qui est le plus mobilisé est ce qui tient dans l'existant, ce qui suppose une organisation dédiée reste minoritaire. Les contraintes de temps et de ressources pèsent ainsi directement sur les choix des établissements, au détriment des dispositifs les plus intégrateurs.



### Vie de classe et accompagnement personnalisé : des espaces fortement mobilisés, mais non dédiés à l'orientation

La vie de classe (95 % au collège) et l'accompagnement personnalisé (83 % au lycée) constituent des espaces essentiels pour travailler l'orientation. Ils n'y sont pourtant pas exclusivement dédiés. Assurée par le professeur principal, la vie de classe couvre de nombreux sujets comme la vie scolaire, le suivi pédagogique transversal et la citoyenneté, entre autres sujets ; l'accompagnement personnalisé est conçu comme un temps de soutien méthodologique, dont l'un des trois objectifs concerne le projet d'orientation. **Leur mobilisation traduit davantage l'absence de créneaux dédiés à l'orientation qu'un véritable choix pédagogique.**

Les établissements déclarent en moyenne six actions différentes : une offre en apparence dense, qui masque des différences profondes dans la nature des dispositifs et leur articulation. Derrière cette densité apparente, les pratiques relèvent souvent d'une logique d'ajustement : **les actions s'additionnent plus qu'elles ne s'inscrivent dans une progression construite.** Faute de temps et de moyens, l'orientation est fréquemment traitée par "opportunité", à partir des espaces disponibles et des initiatives spontanées, plutôt que comme un parcours structuré.

**Ces écarts apparaissent plus nettement lorsqu'on observe la composition des dispositifs selon les contextes.**



**Le type d'établissement est le facteur le plus déterminant.** Les collèges s'appuient massivement sur des dispositifs collectifs et institutionnels : les actions collectives ponctuelles (96 %), la vie de classe (95 %), les stages (95 %) et les entretiens avec la PsyEN (92 %) y occupent une place centrale. À l'inverse, les lycées mobilisent davantage l'accompagnement personnalisé (83 %, contre 30 % en collège), au-delà des actions collectives ponctuelles (86 %), des stages (84 %) ou des entretiens avec les professeurs principaux ou d'autres référents (83 %).



**La taille de l'établissement conditionne l'accès aux ressources spécialisées.** Les établissements les plus grands bénéficient plus régulièrement de la présence des PsyEN, tandis que les plus petits compensent davantage par des dispositifs annuels ou partenariaux.



**La localisation joue moins sur le volume que sur la forme des actions.** Dans les territoires ruraux, les établissements développent des stratégies d'adaptation spécifiques pour pallier les contraintes de déplacement et d'offres limitées : visites virtuelles d'entreprises, partenariats avec des acteurs de proximité, mutualisation entre établissements d'un même territoire.



**Les établissements de l'éducation prioritaire et, plus généralement, en zone urbaine, se distinguent par une offre d'actions plus diversifiée.** Les établissements en REP ou REP+ et relevant de la politique de la ville mobilisent plus souvent l'accompagnement personnalisé, l'intégration de l'orientation dans les disciplines, les dispositifs annuels et les interventions des PsyEN. Cette configuration s'inscrit dans une logique explicite de compensation des inégalités.



### Les stages : un dispositif central, mais inégalement effectif

Les stages sont largement mobilisés (92 % en moyenne), mais leur mise en œuvre varie fortement selon les établissements : 95 % en collège, 86 % dans les lycées professionnels ou lycées polyvalents et 72 % en lycée général et technologique. Dans un contexte où ces stages sont obligatoires pour les élèves de troisième et de seconde générale et technologique, ces écarts interrogent l'application réelle de ces temps d'immersion, les conditions et les barrières de mise en œuvre.

Plusieurs facteurs expliquent ces limites. La concurrence entre établissements pour l'accès aux stages, renforcée par la généralisation du dispositif, accentue les inégalités d'accès, selon le réseau professionnel existant et l'établissement d'origine. Ces stages entrent en tension avec d'autres dispositifs existants, comme les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) des élèves en voie professionnelle, ou plus largement avec les contraintes de calendrier de fin d'année. Se pose alors la question des élèves qui ne parviennent pas à trouver un stage, mais aussi du sens même de la réforme. Si l'objectif affiché était de "reconquérir le mois de juin", l'enjeu pédagogique réel réside dans la qualité de l'accompagnement : préparation en amont, exploitation au retour, articulation avec le parcours d'orientation. Ces dimensions restent pourtant très inégalement développées, et l'organisation du dispositif entre parfois en contradiction avec les conditions de sa réussite.

## I.

### Ces résultats pris ensemble montrent que la diversité apparente de l'offre ne suffit pas à rendre compte des inégalités réelles.

Ce qui différencie les établissements, ce n'est pas le nombre d'actions mais leurs conditions de mise en œuvre et leur articulation. L'analyse met en évidence le poids des inégalités cumulatives sur l'orientation (sociales, territoriales, genrées, ethnoraciales), qui se traduisent par un accès différencié aux dispositifs et des parcours contrastés. **Un paradoxe en découle : malgré la multiplication des actions, ce sont souvent les élèves déjà les mieux dotés (ressources sociales, familiales, informationnelles) qui en bénéficient le plus et peuvent en tirer le meilleur parti.**

On distingue ainsi deux dynamiques. D'un côté, ce qui limite : un manque de temps identifié comme obstacle principal, une faible institutionnalisation de l'orientation dans les emplois du temps, et une tendance à cumuler des actions faute de pouvoir les structurer. **Dans ce cadre, les contraintes produisent une orientation peu lisible, reposant sur des initiatives individuelles et révélant une logique de juxtaposition plutôt que de construction.** De l'autre, ce qui fonctionne : des dispositifs pensés dans la durée, avec une logique de progressivité entre les niveaux, des temps identifiés collectivement, repères symboliques donnant de la visibilité à l'orientation, et, plus rarement, des créneaux explicitement dédiés dans les emplois du temps. Ces configurations rendent l'accompagnement plus explicite pour les élèves et plus structuré pour les équipes. **Les établissements qui accompagnent le mieux leurs élèves ne sont pas ceux qui multiplient les dispositifs, mais ceux qui parviennent à les articuler dans une logique d'ensemble :** la cohérence prime sur l'accumulation. Reste une question centrale : dans quelles conditions cette articulation est-elle possible ?





## II.

# UN SYSTÈME D'ACTEURS ET DE RESSOURCES SOUS CONTRAINTE

*« Selon nombre de chefs d'établissement, l'absence de moyens fléchés et la charge de travail expliquent la difficulté à concrétiser une politique d'orientation. »\**

**L'analyse des ressources et acteurs mobilisés dans les établissements permet de mieux saisir l'hétérogénéité des configurations locales : les moyens disponibles, le pilotage, la mobilisation des équipes et les partenariats noués varient fortement d'un établissement à l'autre, produisant des inégalités entre territoires que les données de cette enquête permettent de documenter.**

## DES MOYENS CONTRAINTS IMPOSANT DES ARBITRAGES

**En l'absence d'heures dédiées à l'orientation dans les volumes horaires des enseignements obligatoires, les établissements doivent absorber l'orientation dans les dispositifs existants, mobiliser des ressources supplémentaires ponctuelles ou rechercher des appuis extérieurs.** Ces arbitrages ne sont pas neutres : ils déterminent directement la nature, la diversité et la cohérence des dispositifs mis en place et produisent des inégalités entre les établissements, selon leur capacité à mobiliser ces différentes sources.

La dotation horaire globale (DHG) constitue la principale ressource dont dispose un établissement pour organiser ses enseignements. Transmise par les services académiques, elle est calculée à partir du nombre d'élèves, de la structure de l'établissement et de critères correctifs tels que l'appartenance à l'éducation prioritaire. C'est à partir de cet ensemble que le chef d'établissement, après avis du conseil pédagogique et vote du conseil d'administration, opère ses arbitrages pédagogiques : répartition entre disciplines, groupes à effectifs réduits, accompagnement personnalisé, options, et, le cas échéant, temps dédiés à l'orientation.

Dans les collèges et les lycées généraux et technologiques, la Cour des comptes souligne une difficulté structurelle : ces heures d'orientation ne figurent pas dans les volumes des enseignements obligatoires et ne font l'objet d'aucun financement spécifique. Chaque établissement doit donc les dégager sur sa marge d'autonomie, en arbitrant avec d'autres priorités pédagogiques. Dès lors, **« certains établissements peuvent décider de compléter ces heures sur leur marge d'autonomie mais la réalité des heures ainsi mobilisées pour les élèves est éloignée de la cible et ne peut couvrir le besoin d'accompagnement individuel des jeunes »<sup>2</sup>.**

**Cette situation place l'orientation dans une position structurellement secondaire : dépendante des marges disponibles, elle n'est pas garantie par un cadre réglementaire contraignant.**

Au collège, la marge d'autonomie représente au minimum trois heures par semaine et par division, intégrées à la DHG, dont l'usage est laissé à l'initiative de l'établissement. Elle peut être mobilisée pour organiser des groupes à effectifs réduits, des co-interventions, des enseignements facultatifs ou des actions d'accompagnement à l'orientation. Au lycée général et technologique, des volumes horaires comparables existent également, permettant de financer l'accompagnement personnalisé, des dédoublements, des options ou, le cas échéant, des actions liées à l'orientation.

**Dans les faits, ces heures ne constituent pas un financement dédié à l'orientation : elles relèvent d'arbitrages locaux, en concurrence avec d'autres priorités pédagogiques.**

**UNE FOIS LES HEURES DE SPÉCIALITÉS ET D'OPTIONS POSÉES, IL NE ME RESTE QU'ASIMIL PLUS DE DOTATION HORAIRE GLOBALE POUR FAIRE DE L'ORIENTATION.**

*Bruno Bobkiewicz, Proviseur et Secrétaire général du SNPDEN-UNSA, auditionné dans le Rapport sur l'autonomie des établissements du Sénat (2023)*

Dans ce contexte, de quelles marges d'autonomie réelles les établissements disposent-ils, et quels moyens sont effectivement consacrés à l'orientation ?



### Le cas particulier des lycées professionnels

La situation est différente dans les lycées professionnels, où l'accompagnement à l'orientation est intégré dans les grilles horaires du baccalauréat professionnel sous la forme d'un "soutien au parcours". Celui-ci représente 94 heures sur tout le cycle. À ce volume s'ajoutent des temps spécifiques, initialement conçus comme des "parcours différenciés" de six semaines en fin de cycle, permettant aux élèves de se préparer à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études, selon une logique de "parcours en Y". Pour la rentrée 2026, le ministère a reconduit ce dispositif sous le nom de "parcours personnalisé", en le réduisant à deux semaines et en le repositionnant avant la clôture de Parcoursup. Pour les élèves préparent un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), l'accompagnement au choix d'orientation est mutualisé avec les heures de consolidation et d'accompagnement personnalisé, pour représenter 192 heures sur les deux années.

Intégrés aux moyens de l'établissement, ces dispositifs constituent un cadre de financement plus stable et identifié que dans les autres voies. En complément, la réforme de 2023 a instauré un bureau des entreprises dans chaque lycée professionnel ou polyvalent, piloté par un référent dédié (responsable du bureau des entreprises - RBDE), pour structurer les liens avec le monde économique. **Ce modèle contribue à "sanctuariser" les moyens de l'orientation en lycée professionnel, par l'intégration structurelle du volume horaire dans les formations, ce qui facilite leur identification et leur mobilisation par les équipes.**

#### Comment ces heures consacrées à l'orientation sont-elles financées dans votre établissement ?

| FINANCEMENTS                                     | Prioritaire |
|--|-------------|
| Intégration dans l'existant                      | 87 %        |
| Intégrés aux missions ordinaires des personnels  | 73 %        |
| Intégrés aux enseignements ou à la vie de classe | 70 %        |
| Moyens humains rémunérés supplémentaires         | 78 %        |
| Pactes   | 54 %        |
| Heures supplémentaires effectives (HSE)          | 40 %        |
| Indemnités pour missions particulières (IMP)     | 33 %        |
| Heures supplémentaires annualisées (HSA)         | 15 %        |
| Moyens externes mobilisés                        | 62 %        |
| Partenaires externes bénévoles                   | 50 %        |
| Dispositifs spécifiques                          | 38 %        |
| Fonds propres                                    | 15 %        |
| Mutualisés avec d'autres dispositifs             | 10 %        |

<sup>2</sup> Cour des Comptes, 2025. Rapport public annuel. Les politiques publiques en faveur des jeunes, p. 109.

## II.

**Le premier levier financier réside dans l'intégration de cette mission dans l'existant (87 %) :** via les missions ordinaires de leurs équipes (73 %) ou les enseignements et heures de vie de classe (70 %). Ce mode de financement n'implique pas l'allocation de ressources supplémentaires. En effet, au titre de leurs fonctions, les enseignants et professeurs principaux perçoivent une part fixe ou modulable de l'indemnité pour le suivi et l'orientation des élèves (ISOE). Cette rémunération couvre une tâche de coordination du suivi des élèves et de la préparation de leur orientation. **Ces modes de financement intégrés, largement majoritaires, confirment que l'orientation repose avant tout sur une logique d'intégration plutôt que sur des moyens supplémentaires dédiés, identifiés et fléchés.** En plus de cette intégration dans les enseignements obligatoires, certains chefs déclarent utiliser d'autres dispositifs (projets interdisciplinaires et parcours éducatifs) pour travailler l'orientation (10 %). Il en résulte une faible visibilité de l'accompagnement à l'orientation dans l'organisation du travail enseignant, ainsi qu'une forte dépendance à l'engagement individuel des personnels, en particulier des professeurs principaux.

**Le deuxième levier repose sur la mobilisation de moyens humains rémunérés supplémentaires, mobilisés par 78 % des établissements.** La prépondérance du Pacte enseignant (54 %) est notable. Créé en 2023, il rémunère les missions complémentaires que les personnels acceptent de prendre en charge, au-delà de leur service ordinaire. Ils s'engagent à assurer des missions définies dans un volume pouvant aller de 18 à 24 heures annuelles. Parmi elles, apparaissent notamment des missions d'accompagnement ou d'orientation des élèves. Or, les orientations nationales et académiques font des remplacements de courte durée (RCD) un usage prioritaire du Pacte enseignant. Dans les faits, les chefs d'établissement sont incités à mobiliser en premier lieu les parts de Pacte pour couvrir ces besoins ; lorsque le volume disponible est insuffisant, cette priorisation peut reléguer d'autres missions au second plan. Cette hiérarchisation implicite oriente les moyens vers la gestion des absences, au détriment d'actions potentiellement plus structurantes, comme l'accompagnement à l'orientation. Par ailleurs, les chiffres observés confirment que le Pacte tend à se substituer aux heures supplémentaires effectives (HSE), qui restent mobilisées par 40 % des répondants, et aux indemnités pour missions particulières (IMP), toujours utilisées par 33 % des répondants. Les heures supplémentaires annualisées (HSA), inscrites sur l'emploi du temps, ne sont utilisées que par 15 % des chefs d'établissement, signe de la rareté des dispositifs d'orientation stabilisés dans les emplois du temps. Plus marginalement, certains chefs complètent ces leviers humains rémunérés par un recours aux fonds propres (15 %). **Cette configuration traduit un recours privilégié à des financements internes souples, ponctuels, au détriment de formes plus pérennes d'organisation : l'orientation apparaît ainsi largement dépendante de dispositifs flexibles, mobilisés à la marge, plutôt que d'un cadre structurel inscrit dans la durée.**

**Le troisième levier repose sur le recours à des ressources externes, mobilisées par 62 % des établissements.** La moitié s'appuie sur des partenaires extérieurs mobilisés sans coût supplémentaire (50 %), et 38 % sur des dispositifs spécifiques labellisés. Cette mobilisation permet d'élargir l'offre proposée aux élèves et de compenser partiellement l'absence de moyens internes. Elle peut toutefois renforcer les disparités, selon la capacité des établissements à activer des réseaux locaux ou à accéder à des dispositifs structurés.

**L'analyse des modes de financement fait apparaître des effets différenciés sur la nature des actions d'orientation mises en place.** Les moyens intégrés à l'existant sont ainsi davantage associés à des formats d'intervention inscrits dans le quotidien scolaire, tels que les heures de vie de classe ou l'intégration de l'orientation dans les disciplines. La mobilisation de moyens humains rémunérés supplémentaires est, quant à elle, associée à une intensification globale des actions mises en œuvre : les établissements qui y recourent mobilisent davantage de dispositifs annuels ou parcours renforcés, des créneaux spécifiques dans l'emploi du temps et l'accompagnement personnalisé. Ces écarts sont particulièrement marqués pour les dispositifs reposant sur des temps identifiés dans l'emploi du temps, en lien avec le recours aux HSA et au Pacte. À l'inverse, le recours aux IMP apparaît davantage lié à une intégration de l'orientation dans les missions ordinaires, ce qui est cohérent avec leur logique de reconnaissance de fonctions spécifiques.

Enfin, les modes de financement externalisés sont corrélés à une structuration plus formalisée des actions, avec une présence nettement plus fréquente de dispositifs annuels (90 % contre 25 % en leur absence). Pour autant, les entretiens conduits avec les chefs d'établissement invitent à nuancer cette lecture : la relation entre financement et diversité des actions n'est pas mécanique. Certains établissements disposant de moyens humains supplémentaires ne développent pas nécessairement une offre plus diversifiée, faute de pilotage structuré ou de stratégie explicite. En revanche, d'autres, moins dotés, parviennent à construire une offre riche en s'appuyant sur des dynamiques de mutualisation ou des partenaires extérieurs. **La richesse des dispositifs ne dépend donc pas du seul niveau de financement : elle tient aussi à la capacité des établissements à organiser et articuler les ressources disponibles. Néanmoins, l'insuffisance de moyens peut constituer un frein structurel, surtout dans les contextes les plus contraints.**



**Les collèges et les lycées ne mobilisent pas les mêmes leviers financiers, et cette différence reflète la nature de leurs actions d'orientation.** Les collèges recourent massivement aux HSE (43 % contre 29 % pour les lycées) et aux IMP (36 % contre 24 %). À l'inverse, les lycées s'appuient davantage sur les HSA (21 % contre 12 %), avec une différence particulièrement marquée pour les lycées généraux et technologiques (26 %). Les collèges mobilisent également davantage leurs fonds propres (16 % contre 11 % pour les lycées). Ces écarts reflètent la nature des actions menées dans chaque type d'établissement : les collèges organisent davantage d'actions collectives ponctuelles financées par HSE, non annualisées ; les lycées, confrontés à des enjeux d'orientation plus continus (accompagnement Parcoursup, choix de spécialités, suivi individualisé), tendent à intégrer davantage ces missions dans des fonctions annualisées, comme l'accompagnement personnalisé.



### Lycée professionnel

Les lycées professionnels présentent un profil financier singulier, mobilisant moins de sources diversifiées que les autres établissements. Ils s'appuient moins sur des moyens humains rémunérés supplémentaires, sur leurs fonds propres ou sur les financements par dispositifs spécifiques. Cela s'explique notamment par la présence de dispositifs encadrés (voir encart "Le cas particulier des lycées professionnels" p. 25). Cette réalité explique en partie **la plus grande proportion de chefs à estimer les moyens comme suffisants dans les lycées professionnels (56% contre 33% en moyenne dans les autres établissements).**



### Lycée polyvalent

Les lycées polyvalents se distinguent par leur capacité à mutualiser et à capter les dispositifs spécifiques, leur permettant de diversifier davantage leurs sources. Cette aptitude tient à leur complexité propre : combiner des logiques générales, technologiques et professionnelles. Leur taille, souvent supérieure, facilite à la fois la coordination et l'accès aux financements académiques et territoriaux. Cet effet de levier explique en partie que **43 % des proviseurs de lycées polyvalents estiment les moyens suffisants pour assurer un accompagnement à l'orientation efficace.**

### Taille de l'établissement

La taille de l'établissement joue sur sa capacité à financer les actions d'orientation. Les plus grands établissements mobilisent plus facilement les HSE et intègrent davantage l'orientation dans les missions courantes de ses personnels. **Plus l'établissement est grand, plus il combine des sources de financement variées, internes comme externes.**



### Territoire rural isolé

La localisation influe peu sur les modes de financement, à une exception notable : les territoires ruraux isolés. Ces établissements recourent nettement moins aux HSA pour financer l'accompagnement à l'orientation (deux à trois fois moins que sur les autres territoires). Les chefs d'établissement y jugent plus souvent leurs moyens insuffisants pour assurer un accompagnement à l'orientation efficace. Ces difficultés s'inscrivent dans un contexte plus large d'inégalités socio-spatiales : offre de formation moins dense, mobilité réduite et accès limité aux activités extérieures, ce qui contraint les possibilités d'orientation des élèves. Le principal d'un collège rural de l'académie de Toulouse souligne que les transports pour les visites et sorties constituent le premier poste de dépense non couvert, freinant directement la mise en œuvre d'actions d'orientation. Dans ce contexte, le dispositif "Territoires éducatifs ruraux" (TER), lancé en 2021, vise à répondre à ces enjeux en coordonnant les acteurs et adaptant les réponses aux spécificités locales. La principale d'un collège situé dans un TER de l'académie de Toulouse souligne l'intérêt de ce dispositif :

**« Le cadre offert par le TER est utile pour articuler les projets et mutualiser les ressources, dont l'orientation est un des axes prioritaires. Surtout, on a vraiment des moyens et la mainmise sur les budgets ; c'est nous qui gérons les finances donc ça nous permet de choisir ce sur quoi on veut travailler ; on priorise et on choisit en fonction des projets et du budget disponible restant. »**

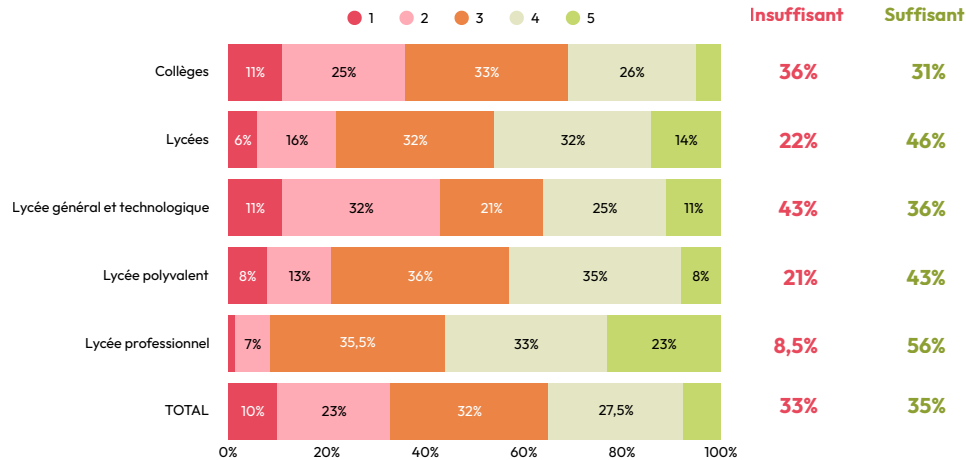
Avec ou sans dispositif spécifique, la question du financement reste un enjeu particulièrement structurant dans les territoires ruraux isolés.



### Éducation prioritaire

En cohérence avec les politiques nationales, les établissements d'éducation prioritaire bénéficient d'un surcroît de ressources. À titre d'exemple, les collèges en REP+ disposent d'allègements des obligations de service, d'indemnités spécifiques et d'un accompagnement renforcé par des formateurs dédiés. Les Cités éducatives, lancées en 2019, mettent en lien les préfetures, collectivités, partenaires territoriaux et établissements, leur permettant de s'appuyer sur ces réseaux pour le financement et la coordination d'actions, notamment en lien avec l'orientation. **Dans les territoires d'éducation prioritaire, le recours à des moyens humains rémunérés pour financer l'accompagnement à l'orientation est nettement plus fréquent : 76 % des établissements hors dispositif, contre 82 % pour les collèges en REP et relevant de la politique de la ville, 89 % pour les établissements situés dans un TER et jusqu'à 93 % pour les collèges en REP+. Moins dotés structurellement que les établissements en REP ou REP+, ceux relevant de la politique de la ville adoptent une logique de compensation en s'appuyant davantage sur le tissu associatif local et sur les IMP pour assurer les missions d'orientation.**

### Dans votre établissement, considérez-vous que les moyens actuels sont suffisants pour assurer un accompagnement à l'orientation efficace ?



# 1/3

**des chefs d'établissement estiment leurs moyens suffisants pour garantir un accompagnement à l'orientation efficace**



Seul un tiers des chefs d'établissement considère disposer de moyens suffisants pour garantir un accompagnement à l'orientation efficace, un autre tiers les juge intermédiaires, tandis que le dernier les estime insuffisants. Les positions plus polarisées demeurent minoritaires mais sont loin d'être négligeables : 8 % affichent une satisfaction pleine et entière, contre 10 % qui jugent leurs moyens "pas du tout" suffisants.

Cette répartition des réponses en trois blocs équilibrés masque une diversité de perceptions qui varie significativement selon le type d'établissement. Les collèges sont plus critiques (31 % les estiment suffisants), tandis que les lycées professionnels affichent un niveau supérieur (56 %). Les lycées généraux et technologiques constituent un cas particulier : ils sont plus nombreux à exprimer l'insuffisance des moyens (43 %), devant même les collèges sur ce point.

Ces écarts s'expliquent par des réalités structurelles différentes. Le sentiment de moyens "suffisants" exprimé par les proviseurs de lycées professionnels tient à plusieurs facteurs : des moyens dédiés identifiés (voir encart "Le cas particulier des lycées professionnels" p. 25), un modèle d'accompagnement centré sur la tension insertion ou poursuite d'études et un accès naturel à des réseaux de partenaires économiques. Le proviseur d'un lycée professionnel rural de l'académie de Rennes illustre cette logique : sa DHG est utilisée intégralement pour des dédoublements de classe et des investissements stratégiques, afin de cultiver l'attractivité du lycée ; pour travailler l'orientation, il s'appuie plutôt sur un réseau (très dense) d'entreprises présentes dans le bassin.

À l'inverse, les collèges, particulièrement dans les territoires ruraux, peuvent cumuler contraintes

budgétaires et absence de partenariats extérieurs structurels, sans ressources dédiées pour financer les heures d'orientation. Les autres variables (localisation, taille, statut d'éducation prioritaire) n'ont pas d'effet significatif sur la perception des moyens, ce qui est en soi notable : même les établissements en éducation prioritaire, pourtant mieux dotés en ressources spécifiques mais faisant face à des enjeux liés à l'orientation très structurants, ne se distinguent pas sur ce point.

**Cette perception de la suffisance des moyens a des conséquences sur la réalité des dispositifs mis en place.** Les établissements qui estiment leurs moyens suffisants ont davantage recours à des ressources humaines rémunérées et mobilisent plus souvent des dispositifs novateurs ou structurants : 47 % des établissements déclarant les moyens "tout à fait" suffisants proposent des créneaux spécifiques dédiés à l'orientation, contre seulement 26 % chez ceux qui les considèrent insuffisants. Les dispositifs annuels suivent la même logique (58 % contre 34 %). À l'inverse, les établissements qui s'estiment insuffisamment dotés s'appuient davantage sur la vie de classe (94 % contre 82 % quand les moyens sont jugés suffisants).

L'ensemble de ces constats invitent, en prolongement, à dépasser une lecture strictement financière pour interroger les conditions concrètes de mise en œuvre des actions d'orientation, en particulier les modalités de pilotage interne et les formes de mobilisation des acteurs.



## UN PILOTAGE FRAGMENTÉ NE FACILITANT PAS LA MOBILISATION DES ÉQUIPES

Le cadre institutionnel pose les bases d'un pilotage structuré de l'orientation. Le Plan Avenir annoncé en juin 2025 rappelle l'organisation de l'accompagnement à l'orientation dans un établissement : **sous l'autorité du chef d'établissement, les professeurs principaux assurent un rôle central d'accompagnement des élèves et de leurs familles sur la question de l'orientation, en lien étroit avec les psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN).** Cette architecture repose sur un pilotage partagé, articulant direction, équipes pédagogiques et personnels spécialisés.

Ces trois acteurs se retrouvent dans les réponses des chefs d'établissement. À la question « **Dans votre établissement, quelle personne est référente de l'orientation ?** », à laquelle plusieurs réponses pouvaient être données, le professeur principal est l'acteur le plus souvent cité (77 %), devant le chef d'établissement (64 %) et le PsyEN (54 %), suivis des enseignants référents spécifiques (41 %), des CPE (31 %), des professeurs documentalistes (16 %) et des RBDE (6 %). Au total, 11 % des répondants déclarent n'avoir pas de personne clairement identifiée et partager ce rôle sans coordination formelle. **En moyenne, ils identifient trois personnels référents**, témoignant d'une certaine mobilisation collective, bien que cela ne préjuge ni du degré de coordination entre les acteurs, ni de l'existence d'un pilotage effectivement structuré.

Dans les faits, les configurations observées s'écartent sensiblement des textes officiels et dessinent moins des modèles stabilisés que des équilibres variables, situés sur un **continuum entre pilotage resserré et diffus, centralisation et délégation, logique individuelle et dynamique collective.**

**ON PEUT CONFIER DES MISSIONS AU PSYEN, MAIS AUSSI LES PP PEUVENT PRENDRE LE RELAIS, LA CHEFFE DES TRAVAUX, LE RBDE, LES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES : TOUT NE REPOSE PAS QUE SUR UNE PERSONNE, TOUT LE MONDE PREND SA PART, C'EST UN TRAVAIL COLLECTIF.**

*Provisseure d'un lycée professionnel périurbain de l'académie de Lille*

Dans certains établissements, le pilotage est fortement incarné par la direction, qui s'approprie la question de l'orientation et en fait un axe structurant du projet d'établissement. Cette implication se traduit notamment dans la capacité à donner une cohérence d'ensemble aux actions, et à favoriser des dispositifs lisibles et bien articulés. Comme le souligne la proviseure d'un lycée professionnel périurbain de l'académie de Lille :

**« L'ÉCRITURE, C'EST LA DIRECTION : LE FAIT DE TENIR LE CRAYON, C'EST UNE MANIÈRE DE PILOTER. IL FAUT SAVOIR SYNTHÉTISER, REPÉRER LES MANQUES ET NE PAS ÊTRE DANS UNE LOGIQUE DE CATALOGUE. »**

Ces propos sont confirmés par le principal d'un collège en REP+ de l'académie de Paris :

**« LE PILOTE, NORMALEMENT, C'EST LA DIRECTION, LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT : IL POSE LE CAP ET S'APPUIE SUR LES PROFESSEURS PRINCIPAUX. »**

À l'inverse, dans d'autres contextes, la direction peut déléguer tout ou partie du pilotage à une personne référente (enseignant, PsyEN, adjoint, vie scolaire), sans toujours formaliser de cadre collectif stabilisé. Cette délégation peut permettre une plus grande souplesse et l'émergence d'initiatives, mais elle rend aussi le dispositif plus vulnérable.

Quand elle n'est pas adossée à un cadrage partagé, cette délégation tend à produire un pilotage implicite, peu lisible et fortement dépendant des individus. Lorsqu'il repose essentiellement sur un individu, tout pilotage devient étroitement dépendant de la disponibilité, de la légitimité et de l'engagement de ce personnel.

Cette centralité peut aussi révéler d'autres limites : **quand le pilotage reste concentré à un niveau décisionnel restreint, l'appropriation par les équipes devient plus incertaine.** Les équipes peuvent ne pas adhérer complètement au projet proposé : parce qu'elles n'ont pas été impliquées dans la construction de celui-ci, parce que les missions se cumulent et le temps manque pour toutes les réaliser ou faute de mutualisation et de moyens suffisants. Comme le précise le principal d'un collège rural de l'académie de Poitiers, « *il faut du temps et des personnels motivés pour mener des actions dans un établissement public local d'enseignement. Malgré tout, cela reste marginal, voire peut être mal perçu par les équipes.* ».

Entre ces deux pôles, des configurations hybrides émergent, reposant notamment sur des formes de pilotage partagé. C'est dans des configurations intermédiaires, où le cadrage institutionnel rencontre l'engagement des acteurs de terrain, que les dispositifs apparaissent les plus robustes : **la direction conserve un rôle d'impulsion et de cadrage, tandis que les PsyEN, les professeurs principaux et parfois d'autres référents participent à la définition et à la mise en œuvre des actions.** Lorsque cette coordination est effective, elle permet une meilleure répartition des rôles et une plus grande continuité dans l'accompagnement. **C'est précisément parce qu'il ne repose pas sur un seul acteur que ce fonctionnement partagé apparaît comme le plus solide.**

**LE CADRAGE N'A PAS BESOIN D'ÊTRE INUTILEMENT RIGORISTE : POUR QUE LE FONCTIONNEMENT SOIT FLUIDE, IL FAUT QUE L'INFORMATION CIRCULE EFFICACEMENT ENTRE PLUSIEURS PERSONNES IMPLIQUÉES, À TRAVERS DES ÉCHANGES INFORMELS ET FORMALISÉS, FONDÉS SUR UNE POLITIQUE GÉNÉRALE FIXÉE EN DÉBUT D'ANNÉE.**

*Provisseur d'un lycée professionnel rural de l'académie de Rennes*

Néanmoins, **cette apparente mobilisation collective masque des réalités plus contrastées** : la mission d'orientation a été progressivement confiée en priorité au professeur principal, tandis que les PsyEN se recentrent sur le suivi individuel des élèves les plus en difficulté. Ce déplacement des rôles reconfigure en profondeur les équilibres de pilotage, sans que les conditions d'exercice soient toujours réunies (clarté et coordination des missions, formation, temps, moyens).



## PP, PsyEN : une répartition des rôles, entre textes et réalités ?

Les évolutions du cadre institutionnel ont déplacé le centre de gravité de l'accompagnement à l'orientation vers le professeur principal, tandis que les PsyEN voient leur action évoluer vers le suivi psychologique et l'accompagnement individuel des élèves les plus en difficulté.

Sur le terrain, ce pilotage par le professeur principal apparaît souvent comme "par défaut", reposant davantage sur la bonne volonté que sur une structuration formalisée. Plusieurs chefs d'établissement pointent les **difficultés à mobiliser ces acteurs, empêchés par la surcharge de travail, le manque de légitimité perçue ou de formation spécifique**. Le principal d'un collège en REP situé dans une zone rurale isolée de l'académie de Lille alerte : « On indique à la communauté éducative que l'orientation, c'est l'affaire de tous, mais de nombreux collègues disent ne pas savoir faire et se réfugient derrière les professeurs principaux. Nouveau problème : de moins en moins d'enseignants souhaitent endosser le rôle de PP... ».

Du côté des PsyEN, le rôle d'appui aux équipes et d'expertise sur les situations complexes se heurte à des contraintes fortes. Si les textes confirment leur "pleine mobilisation", leur présence reste très variable : **les PsyEN peuvent assurer des permanences dans plusieurs établissements, au-delà de leur rattachement au Centre d'Information et d'Orientation (CIO), et suivent en moyenne 1 147 élèves chaque année.**<sup>3</sup> Héritiers de la fonction de conseillers d'orientation-psychologues, renommés en 2017 « psychologues de l'éducation nationale, éducation, développement, conseil en orientation scolaire et professionnelle », leur rôle s'est recentré sur le suivi psychologique des élèves. Bernard Desclaux, ancien conseiller d'orientation et directeur de CIO, définit le PsyEN comme « un professionnel officiellement redéfini dans un sens, mais socialement attendu dans les deux, avec des moyens insuffisants pour l'un comme pour l'autre ».

Dans cette enquête, les PsyEN sont plus souvent identifiés comme référents au collège qu'au lycée (58 % contre 47 %). Les petits établissements mobilisent moins les entretiens avec le PsyEN (77 % d'entre eux, contre 91-93 % pour les grands et moyens). Lorsqu'ils occupent une place de référence, les effets sont nets : davantage de dispositifs structurés et un meilleur accès aux entretiens individuels. À l'inverse, en leur absence, les chefs d'établissement témoignent de difficultés à créer de la cohérence et des liens avec les partenaires extérieurs.

La montée des besoins liés à la santé mentale, à l'inclusion et à la lutte contre le harcèlement, combinée au nombre d'élèves suivis, réduit les marges d'actions et contraint les priorités des PsyEN. Le cumul du temps partiel et de l'instabilité structurelle des postes produit des tensions difficilement soutenables.

**Le type d'établissement joue un rôle important dans la manière dont l'orientation est pilotée.** Dans les collèges, l'organisation repose le plus souvent sur un noyau restreint d'acteurs, principalement les professeurs principaux, les enseignants référents ("découverte des métiers" ou "référents pour l'insertion professionnelle et la relation école-entreprise (RIPREE)" par exemple) et les PsyEN, avec une coordination souvent peu formalisée. Dans les lycées, le pilotage tend à mobiliser un éventail plus large de professionnels, sollicitant particulièrement la vie scolaire (51 % contre 24 % dans les collèges), tandis que les enseignants référents y sont moins cités (23 % contre 47 % dans les collèges).



## Le responsable du bureau des entreprises (RBDE), nouveau référent ?

La réforme de la voie professionnelle de 2023 a introduit un bureau des entreprises, piloté par un responsable (RBDE), dans chaque lycée professionnel ou polyvalent. Son rôle s'inscrit dans une logique de renforcement des liens entre les établissements et le monde économique.

Dans les faits, l'identification comme le rôle de ce personnel restent questionnés : **seul un tiers des proviseurs de lycées professionnels ou polyvalents interrogés identifie le RBDE comme personne référente de l'orientation.**

Dans les lycées où le RBDE est identifié comme référent, 90 % des proviseurs déclarent des partenariats avec des associations et des entreprises. Cette proportion descend à 70 % dans les établissements professionnels et polyvalents où le RBDE n'est pas cité comme référent. L'écart est comparable pour les collectivités territoriales (56 % contre 38 %) et les services du rectorat (49 % contre 30 %). **Le RBDE apparaît ainsi comme un levier déclencheur de dynamiques partenariales.** Les entretiens montrent qu'il peut jouer un rôle d'impulsion, en structurant une démarche et en donnant une visibilité aux relations avec le monde économique. Toutefois, cette fonction demeure fragile dans ses conditions d'exercice. Dans plusieurs établissements, elle se heurte à des difficultés de recrutement, de stabilisation des postes et de reconnaissance du rôle. Comme le souligne le proviseur d'un lycée professionnel de l'académie d'Aix-Marseille, le poste est « difficile à pourvoir et à stabiliser » : les personnes nommées doivent souvent se former en arrivant, sans toujours disposer des compétences ou de l'accompagnement nécessaires. **Ce n'est donc pas tant l'existence du poste que son inscription dans un collectif de travail et sa pérennisation qui conditionnent son impact réel.**

**Dans les établissements situés en milieu rural, le pilotage repose sur un nombre plus restreint d'acteurs que sur les autres territoires.** Les chefs d'établissement y sont moins souvent cités comme référents en la matière (55 %, contre 63 % à 71 % ailleurs), souvent parce qu'ils cumulent déjà de nombreuses responsabilités dans des structures peu dotées en personnels d'encadrement. À l'inverse, les professeurs documentalistes occupent une place plus centrale, en raison de leur présence régulière dans l'établissement et de leur rôle de ressource disponible au quotidien : ils sont cités comme référents par 35 % des collèges en TER, 23 % des établissements ruraux isolés et 21 % des établissements ruraux connectés, contre 11 % à 14 % ailleurs. On retrouve ces différences lorsque la taille de l'établissement est la variable d'analyse : les petits établissements identifient moins le chef d'établissement comme référent (46 %) que les grands ou les moyens établissements (68 % et 72 %), mais davantage le professeur documentaliste (23 % contre 12 % et 13%).

**Dans ces contextes, l'orientation repose sur quelques personnes clés, voire parfois sur une seule. Cette organisation permet de faire tenir le fonctionnement au quotidien, mais reste fragile dès qu'elle n'est pas suffisamment partagée.**

<sup>3</sup> Cour des Comptes, 2025. Rapport public annuel. Les politiques publiques en faveur des jeunes, p. 109.

## II.

Dans tous ces contextes, l'affirmation d'un pilotage collectif peut parfois masquer une forme de dilution des responsabilités. À l'inverse, des pilotages plus resserrés ne garantissent pas nécessairement une meilleure mise en œuvre. Au-delà des configurations observées, ce sont moins des modèles que des tensions structurantes qui se dessinent : entre cadrage et appropriation, entre formalisation et fluidité, entre responsabilité individuelle et dynamique collective. La capacité des établissements à articuler ces dimensions reste déterminante pour construire un accompagnement cohérent et durable.

**À date, le pilotage de l'orientation manque de repères pour objectiver les pratiques et assurer le suivi des élèves.** Il s'appuie aujourd'hui principalement sur des indicateurs centrés sur les flux d'élèves (affectation, vœux...), moins sur l'évaluation de l'accompagnement proposé. L'absence de suivi longitudinal des parcours, de prise en compte des ressentis des élèves ou d'évaluation de la cohérence des actions menées limite la capacité des équipes à ajuster leurs pratiques dans le temps. Dans ce contexte, la plateforme Avenir(s), déployée par l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), ouvre une perspective intéressante de structuration de ce suivi, à condition qu'elle soit effectivement intégrée aux pratiques pédagogiques.

Quelle que soit sa forme, le pilotage de l'orientation repose très souvent sur la mobilisation de quelques acteurs. La continuité des actions devient ainsi sensible aux départs, aux évolutions de poste ou à la réduction des temps d'intervention. Cette instabilité est renforcée par le turnover sur les fonctions les plus impliquées (PsyEN, référents) et par des conditions d'exercice qui limitent la stabilisation des pratiques dans le temps. **Même lorsque les acteurs sont identifiés et organisés, la coordination formelle ne suffit pas à garantir l'efficacité des dispositifs.**

Certains établissements parviennent néanmoins à combiner souplesse et régularité, en s'appuyant sur des routines collectives et des espaces de régulation informels, qui permettent de maintenir une certaine cohérence sans formalisation excessive.

**Néanmoins, cette répartition implicite des rôles génère des malentendus récurrents et des décalages d'attentes autour de l'orientation.** Si la coordination institutionnelle reste limitée, les acteurs évoluent dans des zones de mandat flou, générant des tensions : l'orientation devient un espace où se rejouent rapports de domination, stratégies d'ajustement et émotions socialement situées.

**Outre l'organisation interne, ces fragilités révèlent aussi les limites d'un pilotage dont l'analyse demeure largement centrée sur l'établissement, alors même que l'orientation se construit à l'interface de plusieurs sphères.** Les enseignants, investis d'un "mandat non revendiqué"<sup>4</sup>, peuvent laisser aux familles le rôle de transmission d'informations sur les parcours. Or, celles-ci s'impliquent de façon très différenciée selon leurs ressources et leur capital culturel, et se sentent jugées à travers les résultats de leurs enfants. Dans le même temps, la coordination entre acteurs du territoire reste globalement peu formalisée à l'échelle des écosystèmes locaux. Les interactions entre établissements, services académiques d'orientation, collectivités et partenaires extérieurs se construisent davantage par opportunités que par organisation structurée.



<sup>4</sup> LEHNER, Paul et PIN, Clément, 2024. « L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux de Terminale ». Éducation et socialisation, n° 72.

## DES PARTENARIATS EXTÉRIEURS STRUCTURANTS QUI RESTENT À CONSOLIDER



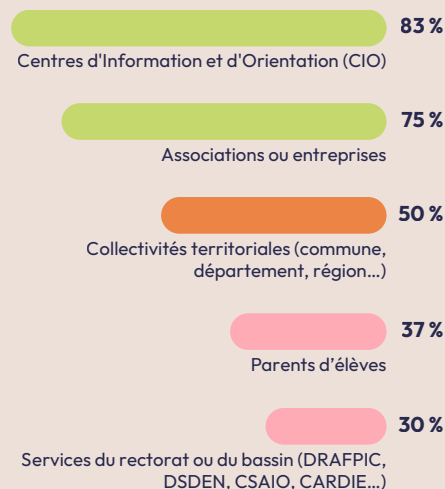
Les partenaires extérieurs occupent une place significative dans l'accompagnement à l'orientation. **Tous les chefs d'établissement interrogés mobilisent au moins un partenaire, avec une moyenne de trois partenaires différents cités.**

En premier lieu, les personnels de direction déclarent mobiliser les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) à 83 %, puis les associations et entreprises (75 %), ensuite les collectivités territoriales (50 %), les parents d'élèves (37 %) et, enfin, les services du rectorat ou du bassin (30 %). Les autres établissements (lycées, enseignement supérieur), bien que non explicitement proposés dans la liste initiale, sont également fréquemment cités dans les réponses ouvertes.

Ce recours important aux partenariats se confirme également dans la question des difficultés rencontrées : **84 % des chefs d'établissement indiquent ne pas manquer de partenaires locaux.**

Derrière cette apparente homogénéité, les chiffres ne renseignent pas la nature précise des partenaires mobilisés, leur fréquence ou les formes concrètes que prennent ces collaborations.

**Quels sont les partenaires mobilisés dans votre établissement pour contribuer à l'accompagnement à l'orientation des élèves ?**



**La diversité des partenaires mobilisés ne se limite pas à une opposition stricte entre acteurs institutionnels et opérationnels.** Elle renvoie plutôt à deux grandes fonctions complémentaires dans l'accompagnement à l'orientation : d'une part, des acteurs qui contribuent à structurer, encadrer et outiller les politiques d'orientation ; d'autre part, des acteurs qui interviennent plus directement auprès des élèves, au plus près des pratiques et des expériences. Ces deux dimensions sont souvent imbriquées dans les faits. Les collectivités territoriales et les services du rectorat ou du bassin participent à la définition des cadres d'action, à la mise en cohérence des dispositifs et au financement des initiatives, tout en impulsant des actions concrètes (forums, réseaux d'acteurs, projets spécifiques). Les associations, les entreprises et les familles interviennent dans la mise en œuvre d'actions au contact direct des élèves, tout en contribuant, par leurs engagements, à orienter les priorités et les formes que prennent ces actions. Dans ce paysage, le CIO occupe une position charnière : partenaire de référence, à la fois inscrit dans l'institution et ancré dans les pratiques de terrain, il assure une continuité entre ces deux fonctions. Les PsyEN, en particulier, jouent un rôle de médiation en facilitant l'articulation entre les ressources institutionnelles du CIO et les besoins des établissements, tout en intervenant directement auprès des élèves et des familles.

**Si la sollicitation de chaque partenaire répond à des objectifs différents, on peut analyser leur complémentarité comme une richesse dont les chefs d'établissement semblent se saisir.**

« NOUS TRAVAILLONS AVEC LES ENTREPRISES POUR LES FORUMS DES MÉTIERS ET L'ACCUEIL DES ÉLÈVES EN STAGE, ET AVEC LA DSDEN ET LE RECTORAT POUR LES PROCÉDURES LIÉES À L'ORIENTATION. »

Principal d'un collège REP+ de l'académie de Reims

La principale d'un collège situé dans un territoire éducatif rural (TER) de l'académie de Toulouse précise cette complémentarité :

**LES PARTENAIRES EXTÉRIEURS SONT ESSENTIELLEMENT MOBILISÉS POUR DES ACTIONS DE DÉCOUVERTE DES MÉTIERS, DE DÉCOUVERTE DE L'ENTREPRISE OU POUR DES SÉANCES DE RÉFLEXIONS SUR L'ÉGALITÉ FEMMES-HOMMES DANS LE MONDE PROFESSIONNEL. LES PARTENAIRES INSTITUTIONNELS SONT DAVANTAGE MOBILISÉS POUR L'ÉDUCATION AUX CHOIX OU POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES FAMILLES DANS LE PROCESSUS D'ORIENTATION.**

**Les partenaires ne se distinguent pas seulement par leur statut et leurs missions officielles, mais aussi par les attentes, usages et représentations dont ils font l'objet au sein des établissements.**

Le principal d'un collège en REP parisien témoigne : selon lui, les partenaires institutionnels sont souvent perçus comme « trop descendants ou normatifs », les partenaires économiques comme animés de « leurs propres logiques, de recrutement ou de publicité », tandis que les associations constituent de « vrais leviers utiles si elles restent neutres politiquement et économiquement ».

Derrière la diversité apparente des partenariats, ces configurations varient selon le type d'établissement, la localisation et les dispositifs d'éducation prioritaire.



## Territoire rural isolé

En milieu rural, les partenariats déclarés sont moins divers qu'ailleurs, particulièrement pour les établissements situés en zones rurales isolées. Cette moindre diversité peut toutefois masquer un recentrement autour des opportunités qui entourent l'établissement, selon la dynamique du tissu local. Les établissements ruraux isolés et de petite ville déclarent avoir plus recours à des partenaires bénévoles (54 % et 60 %, contre 50 % en moyenne). À titre d'exemple, la principale d'un collège rural près de Périgueux décrit des partenariats « ancrés et mobilisables », issus du monde économique local.

En l'absence d'un tissu local dynamique, les obstacles logistiques concrets peuvent limiter la dynamique partenariale. Le principal d'un collège en quartier prioritaire de la ville de l'académie de Lyon souligne que « la difficulté majeure se trouve dans les déplacements des partenaires qui ont un coût réel au regard de la localisation du collège et qui peuvent empêcher la participation à certaines manifestations », illustrant un frein qui concerne tout autant les territoires ruraux éloignés. Ces contraintes peuvent toutefois être partiellement compensées par des stratégies d'adaptation : intervention des partenaires proches, directement dans les établissements, organisation de forums sur site ou encore prise en charge des déplacements par certains acteurs. Dans tous les cas, la mobilisation des partenaires repose largement sur une démarche proactive des équipes : « c'est à nous d'aller chercher les partenariats », souligne la principale d'un collège situé dans un TER de l'académie d'Amiens, rappelant que l'existence de dispositifs ne garantit pas, à elle seule, la dynamique partenariale.



## Éducation prioritaire

Les établissements relevant de l'éducation prioritaire travaillent avec une plus grande diversité de partenaires, et leurs relations peuvent être pérennisées par les dispositifs en place. Les acteurs institutionnels, notamment les collectivités territoriales, jouent un rôle central de coordination. Les entretiens menés confirment ce constat : Cités éducatives, municipalités ou dispositifs en réseau permettent de fédérer les acteurs (établissements, associations, entreprises) autour d'enjeux transversaux. Autant de cadres propices à articuler des projets et mutualiser des ressources autour d'axes communs comme la mobilité, l'égalité et l'orientation.

Le fléchage de financements et de dispositifs vers ces territoires peut néanmoins produire un effet d'appel d'air, en concentrant les sollicitations sur certains partenaires et en accentuant les écarts avec d'autres contextes moins dotés. Dans certains cas, cela se traduit par des phénomènes de concurrence entre établissements ou de saturation des partenaires, devenus moins disponibles à mesure qu'ils sont davantage sollicités.

Enfin, si certains établissements, notamment en éducation prioritaire urbaine, bénéficient d'une offre partenariale abondante, celle-ci peut générer des effets de dispersion ou de perte de lisibilité pour les élèves et les équipes. Ce sentiment de "sur-sollicitation" ne recouvre toutefois pas toujours une réalité objective en termes de nombre de partenaires mobilisés : il renvoie plutôt à un empilement de sollicitations institutionnelles et d'attendus pesant sur les équipes, qui dépasse le seul champ de l'orientation. En effet, la difficulté principale exprimée ne réside pas tant dans une sur-sollicitation que dans la capacité des établissements à identifier des partenaires pertinents et à inscrire ces collaborations dans la durée. Les actions ponctuelles, plus faciles à mettre en œuvre, coexistent ainsi avec des partenariats plus structurants, mais aussi plus exigeants en termes de pilotage et de cohérence pédagogique.

**La diversité apparente des partenaires masque ainsi une hétérogénéité forte des configurations locales : l'enjeu n'est pas tant de les multiplier que d'en assurer la pertinence et l'articulation.**

La présence des partenaires opérationnels transforme la manière dont les établissements organisent l'orientation. **Ce n'est pas tant la quantité d'actions qui change, mais leur nature : les partenaires permettent de faire ce que l'établissement ne pourrait pas faire seul.** Les chefs d'établissement soulignent en premier lieu le rôle essentiel des partenaires pour l'ouverture sur le monde professionnel.



## NOS PARTENAIRES SONT INCONTOURNABLES POUR INCARNER LES MÉTIERS DEVANT LES ÉLÈVES.

Principal d'un collège REP+ en Guyane

Au-delà de la simple découverte, ces interventions permettent de « susciter et/ou de conforter des projets », selon le principal d'un collège dans une petite ville de l'académie d'Amiens, et d'aborder des questions que l'institution seule peinerait à porter, par manque de temps ou de ressources internes. Le principal d'un collège en REP+ de l'académie de Nantes cite ainsi un dispositif d'ateliers hebdomadaires pour les troisièmes, combiné à un tutorat individuel, qui n'a été possible que grâce à une coordination active avec la mairie et des associations facilitant la mise en réseau des jeunes.

Ces apports supposent cependant des relations construites dans la durée. **La qualité d'un partenariat prime sur son volume : de la stabilité dans le temps et de l'intégration réelle dans les pratiques des équipes dépend la capacité, pour ces partenariats, à produire des effets durables sur les parcours des élèves.** Le proviseur d'un lycée professionnel rural de l'académie de Rennes en témoigne : c'est cette stratégie de long terme, dans son bassin, qui a produit un réseau d'entreprises partenaires fidélisées, avec des résultats d'insertion et un engagement des élèves nettement supérieurs à la moyenne nationale.

À l'opposé, le chef d'un lycée professionnel marseillais décrit des partenariats associatifs « à la marge, peu structurés et à impact limité » dans un bassin peu enclin à la coordination.

La qualité des partenariats dépend ainsi de leur degré de structuration et d'inscription dans le temps. Cette structuration ne repose toutefois pas uniquement sur les établissements : elle dépend largement de l'existence d'un maillage territorial capable d'organiser et de soutenir les dynamiques partenariales, sans que tout ne repose sur l'initiative des acteurs engagés au sein de l'établissement.



## "PACTE ÉDUCATIF DUNKERQUOIS"

Certains territoires se distinguent par un niveau élevé de coordination. Dans le cadre du Pacte éducatif dunkerquois (2022), l'articulation entre l'Éducation nationale, les acteurs de l'emploi, les chambres consulaires et les grandes entreprises permet de proposer une offre lisible et cohérente pour les élèves et leurs familles, explicitement tournée vers l'objectif de "mieux orienter, en lien avec les réalités du territoire".



## "RÉSEAU LYLI"

Le réseau LyLi (lycée licence), projet porté par CY Cergy Paris Université et l'académie de Versailles, entend créer un maillage d'acteurs associatifs, institutionnels, économiques, de l'enseignement et de la formation. Ce travail d'animation de l'écosystème, lorsqu'il s'inscrit dans la durée et dans une logique de co-construction, renforce la lisibilité et l'accessibilité des dispositifs pour les élèves et les familles, et offre aux établissements un cadre pour nouer des partenariats durables, qui répondent à leurs besoins.



## Associations et entreprises

Si les partenariats avec les associations et entreprises pour travailler l'orientation sont majoritairement répandus (75 %), ce chiffre varie selon le type d'établissement et le territoire.

Les collèges et les lycées généraux et technologiques affichent des chiffres proches de la moyenne générale (74 % et 77 %). Les lycées polyvalents se distinguent par des partenariats plus développés avec les associations et les entreprises (89 %). À l'inverse, les proviseurs de lycées professionnels sont les moins nombreux à les citer (66 %). Ce résultat peut surprendre au regard des besoins structurels des lycées professionnels en matière de stages et d'insertion. Il est en partie expliqué par des dynamiques locales hétérogènes selon les territoires : le maillage territorial du lycée peut influencer sa capacité à mobiliser des partenaires. Quel que soit le type d'établissement, il existe de véritables "effets de territoire"<sup>5</sup>, qui structurent à la fois les ressources mobilisables par les équipes et les choix d'orientation des élèves, souvent liés à la proximité géographique et aux perspectives locales. **Les associations et entreprises sont nettement plus fréquemment citées comme partenaires dans les établissements de l'éducation prioritaire** (82 % contre 71 % hors dispositifs). Ces établissements s'inscrivent souvent dans des dispositifs et dynamiques de réseau déjà structurés, facilitant la coopération avec les associations et entreprises du territoire, en réponse à des besoins éducatifs et sociaux plus marqués.

**Enfin, le fait de citer les associations et les entreprises comme partenaires est fortement associé à une structuration plus importante de l'accompagnement à l'orientation.** Ces établissements déclarent proposer deux fois plus de dispositifs annuels structurés que ceux qui n'identifient pas les associations et entreprises comme partenaires (54 % contre 28 %), davantage d'actions collectives ponctuelles (96 % contre 85 %) et une offre d'actions plus diversifiée. Aussi, ils sont plus nombreux à déclarer utiliser des créneaux spécifiques pour l'orientation (38 % contre 28 %), et à mobiliser les immersions (93 % contre 88 %).

Si les partenariats constituent un levier important, leur efficacité reste dépendante de leur capacité à s'inscrire dans les besoins réels des établissements et dans leurs contraintes de fonctionnement. Or, nombre d'interventions demeurent ponctuelles, sans possibilité de prolongement pédagogique. Dans ces conditions, leur articulation avec les enseignements et leur impact sur les parcours des élèves restent difficiles à apprécier. Les dispositifs d'agrément existants encadrent les structures, mais ne garantissent pas l'adéquation fine des contenus aux enjeux éducatifs locaux.

Le recours fréquent à des intervenants extérieurs, notamment bénévoles, élargit l'offre proposée aux élèves, mais repose sur des ressources par nature instables : au-delà de leur disponibilité et de la

pérennité relative des dispositifs dans lesquels leurs actions s'inscrivent, ce recours met en lumière les disparités entre établissements, en fonction de leur capacité à activer des réseaux locaux ou à accéder à des dispositifs structurés.

Aussi, ces interventions supposent de trouver du temps dans les emplois du temps des élèves et des équipes - une contrainte qui n'est pas propre aux seuls partenariats extérieurs. **Que les actions soient portées en interne ou avec des intervenants extérieurs, leur mise en œuvre suppose nécessairement de dégager des marges de manœuvre dans des emplois du temps déjà contraints. Les partenariats ne créent pas cette tension, mais la rendent plus visible encore.**

En effet, la mise en œuvre des partenariats suppose par ailleurs un investissement en temps et en coordination qui peut peser sur des équipes déjà fortement mobilisées. Elle implique de composer avec des logiques d'acteurs parfois différentes (institutionnelles, économiques, associatives). **Dans le même temps, le recours aux partenaires peut constituer une réponse à des contraintes internes (temps, formation, ressources), en venant appuyer et compléter l'action des équipes éducatives.**

**EN L'ABSENCE DE PSYEN DANS MON ÉTABLISSEMENT, LE RÔLE DES PARTENAIRES EST CONCENTRÉ SUR LES ÉCHÉANCES DU CALENDRIER ET LA MISE EN PLACE DIFFICILE DU PLAN AVENIR, DU FAIT DES MULTIPLES SOLLICITATIONS QUI FREINENT LA MOBILISATION DES PROFESSEURS PRINCIPAUX QUI SONT DE PLUS EN PLUS DIFFICILES À MOBILISER, VOIRE À RECRUTER.**

Principal d'un collège urbain de l'académie de Lille

Ces éléments interrogent la pérennité des actions portées par les partenariats, et leur capacité à s'inscrire de façon cohérente dans le fonctionnement ordinaire des établissements. Dans cette perspective, une **condition essentielle réside dans la qualité du travail conjoint entre les équipes éducatives et les partenaires extérieurs**. Lorsque ces derniers disposent d'une connaissance précise du parcours d'orientation proposé dans l'établissement, ils sont en mesure d'adapter leurs interventions et de les inscrire dans une progression cohérente et alignée avec les objectifs du projet d'établissement. « *Quand on a des partenaires qui procèdent comme ça, on veut continuer* » témoigne la proviseure d'un lycée professionnel périurbain de l'académie de Lille.

**Plusieurs chefs d'établissement soulignent ainsi l'intérêt de créer des temps d'échange dédiés, permettant de "mettre autour de la table" les différents acteurs, de partager les pratiques et de construire collectivement des interventions complémentaires au service des élèves.**

À défaut, les effets de juxtaposition peuvent s'installer. Dans les territoires où l'offre est abondante, la multiplication des interventions peut générer des effets de dispersion, au détriment de la cohérence des parcours d'orientation. À l'inverse, dans des contextes mieux structurés, sans qu'ils soient forcément mieux dotés, des partenariats resserrés peuvent produire des effets plus lisibles et plus durables. **Ce n'est pas tant le volume de l'offre partenariale qui détermine sa qualité, que sa capacité à être coordonnée, contextualisée et intégrée dans une stratégie d'ensemble portée par l'établissement.**

Ainsi, les partenariats constituent un levier essentiel pour enrichir les pratiques d'orientation, bien que leur efficacité repose sur un équilibre exigeant entre diversité des acteurs, structuration des actions et capacité des établissements à les inscrire dans une stratégie d'ensemble.

<sup>5</sup> CHAMPOLLION, Pierre, 2013. « Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale », cité par BUISSONNET, Alicia, 2023. « Diversités territoriales d'éducation : l'accompagnement pédagogique à l'orientation en fin de collège », Inégalités scolaires et professionnelles, Nouveaux regards, Céreq, pp. 211-218.



## Familles

**« Le partenariat avec les parents reste le plus gagnant pour tous dans le parcours Avenir »**

Principal d'un collège rural de l'académie de Poitiers

Lorsque les familles sont citées comme des partenaires, les personnels de direction déclarent une meilleure application des heures dédiées (75 % contre 59 %) et une plus grande diversité d'actions. Sans présupposer du lien de causalité entre ces éléments, **le rapport aux familles constitue un levier structurant de l'orientation, dont l'intensité dépend fortement du type d'établissement**. Les principaux de collèges déclarent travailler davantage avec les familles que les proviseurs de lycées (41 % contre 25 %). Au collège, le suivi scolaire des parents est plus resserré et la sollicitation de ceux-ci plus aisée. Cette mobilisation s'explique aussi par une moindre distance sociale et symbolique entre les familles et l'institution scolaire à ce stade de la scolarité : au fil des années, le rapport à l'école se distend, rendant difficile l'implication des parents. Une différence apparaît entre les lycées généraux et technologiques, dont les parents d'élèves sont plus identifiés comme partenaires (38 %) que dans les lycées polyvalents (21 %) et professionnels (20 %).

**Dans les collèges d'éducation prioritaire, les entretiens mettent en évidence des enjeux forts dans la relation aux familles.** La maîtrise de la langue, des codes scolaires, des formats institutionnels et des démarches administratives constituent des barrières implicites qui peuvent limiter la participation des familles et créer une forme de distance avec l'institution. L'absence d'invitation explicite ou le sentiment d'illégitimité peuvent renforcer ce retrait, qui prend la forme d'une défiance ou, au contraire, d'une confiance totale dans l'école. Dans tous les cas, les chefs d'établissement expriment la volonté d'impliquer davantage les familles, une partie non négligeable de l'accompagnement reposant sur elles, sans que les conditions d'un suivi équitable soient toujours réunies.

À l'inverse, dans certaines situations, les familles peuvent agir comme de véritables co-pilotes : leur implication peut aller jusqu'à structurer une offre d'orientation quasi-autonome. Cette dynamique peut toutefois générer des effets ambivalents : le poids des représentations et stratégies familiales oriente fortement les choix des élèves, réduisant parfois la portée des dispositifs proposés et accentuant la pression de la note. Plus largement, quel que soit le territoire, des tensions peuvent apparaître entre les attentes des familles et les décisions d'orientation, particulièrement lors des procédures d'affectation. Ces moments charnières cristallisent des injonctions parfois divergentes : entre implication et mise à distance, dans un cadre où la décision finale reste encadrée par les règles de l'institution scolaire.

Dans la majorité des établissements, les situations sont intermédiaires : des freins existent, mais la volonté d'implication reste revendiquée. **L'objectif est de créer des conditions favorables à cette participation : dans les établissements où l'orientation est davantage structurée, les familles peuvent plus facilement être intégrées comme partenaires de la démarche. L'enjeu est aussi de mieux définir leur place dans l'accompagnement à l'orientation : clarifier les rôles, expliciter les attendus et créer des espaces de dialogue adaptés.**





### III.

## LES PRIORITÉS ET PRATIQUES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

## LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LES PRIORITÉS IDENTIFIÉES

L'accompagnement à l'orientation se heurte à trois types de contraintes : structurelles, pédagogiques et culturelles. Leurs corollaires se retrouvent dans les priorités exprimées par les personnels de direction, qui mettent en avant des leviers faisant écho à ces difficultés. Les contraintes structurelles renvoient au manque de temps, de moyens financiers et de ressources humaines pour assurer l'organisation de cet accompagnement. Les contraintes pédagogiques concernent la question de la formation des équipes, le cloisonnement des disciplines et l'approche éducative de l'orientation. Enfin, les contraintes culturelles recouvrent les habitus familiaux, les représentations des filières, les normes de genre et les phénomènes d'autocensure que l'on retrouve chez les élèves et les adultes qui les entourent. Cette étude se concentre principalement sur les contraintes structurelles et organisationnelles, au-delà des enjeux de formation et de mobilisation des équipes, qui font écho aux éléments analysés jusque-là et structurent les marges d'actions réelles des chefs d'établissement.

Lorsqu'on interroge les personnels de direction sur les principales difficultés rencontrées dans l'organisation de l'accompagnement à l'orientation dans leur établissement, trois réponses ressortent nettement : **le manque de temps dans l'emploi du temps des élèves (62%), le manque de financements pour actions spécifiques (55 %) et le manque d'heures pour les personnels éducatifs (40 %)**. Prises dans leur ensemble, ces trois difficultés dessinent en creux un accompagnement à l'orientation qui peine à trouver sa place dans un système scolaire où le temps, les moyens et les ressources humaines sont déjà largement absorbés par d'autres enjeux pédagogiques.

Ces difficultés se reflètent presque à l'identique dans les priorités exprimées pour améliorer

l'accompagnement à l'orientation dans l'ensemble des établissements : **les financements spécifiques pour les actions d'orientation (52 %) passent au premier rang, devant des temps dédiés dans l'emploi du temps des élèves (48 %) et des heures supplémentaires pour le personnel éducatif (43 %)**.

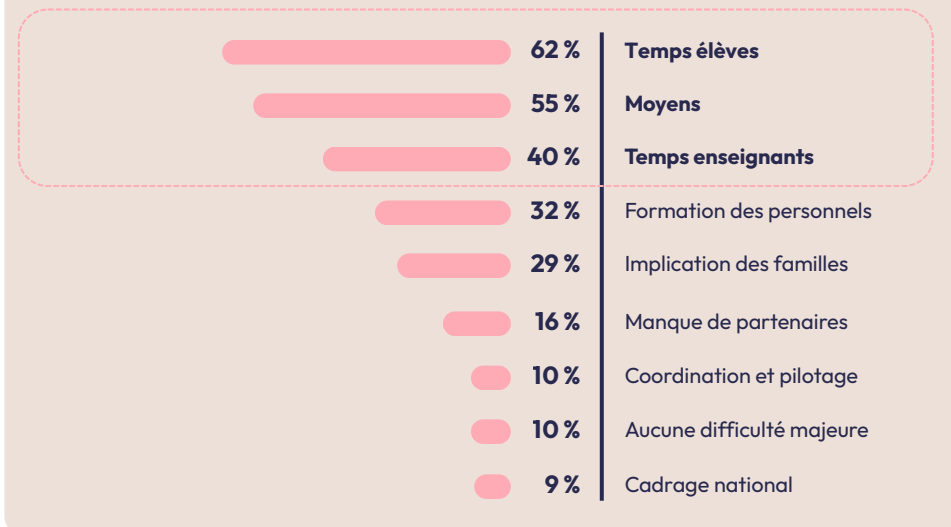
Ces écarts peuvent s'expliquer par la formulation des questions : la première porte sur les difficultés rencontrées à l'échelle de l'établissement, tandis que la seconde invite à se projeter sur les priorités à l'échelle de l'ensemble du système, avec un nombre de réponses limité à trois. Surtout, on peut supposer que le temps dédié dans l'emploi du temps des élèves est moins cité comme une priorité qu'une difficulté (48 % contre 62 %) car, s'il constitue un frein réel, il supposerait une réorganisation du temps scolaire et des arbitrages à opérer dans la définition des volumes horaires des enseignements obligatoires. Ces éléments dépassent les marges de manœuvre des établissements que certains chefs estiment sûrement plus difficiles à réaliser que l'allocation de financements spécifiques pour l'orientation. Ces derniers peuvent apparaître comme un levier plus accessible et réaliste, car ils permettent aux personnels de direction de disposer d'une marge de manœuvre concrète pour rémunérer des heures supplémentaires, organiser des dispositifs plus ambitieux ou mobiliser des partenaires.

**AVEC PLUS D'ARGENT, CERTES, ON POURRAIT INDIVIDUALISER D'AVANTAGE, MAIS CE N'EST PAS LE CŒUR DU SUJET : C'EST PLUS LE MANQUE DE TEMPS QUI NOUS BLOQUE.**

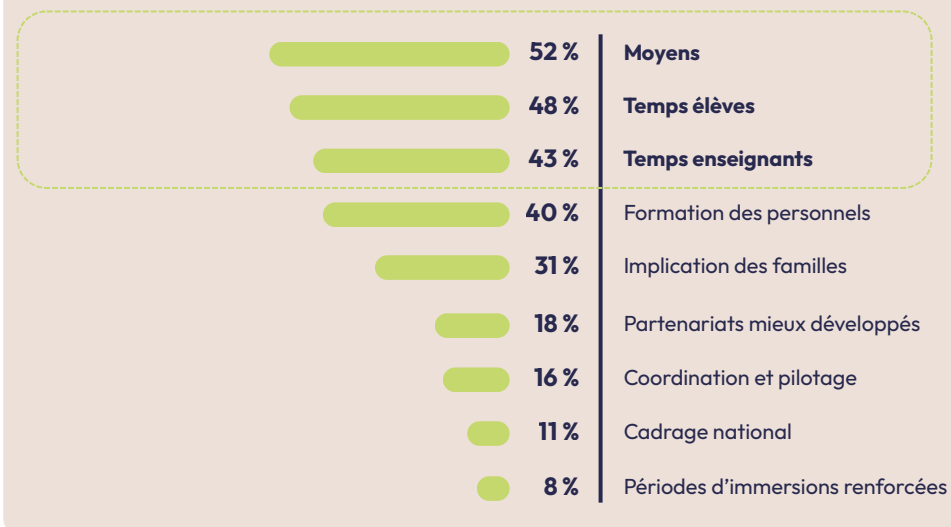
*Principal d'un collège REP+ de l'académie de Nantes*

**Ces difficultés ne s'additionnent pas simplement : elles se renforcent mutuellement.**

### Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'organisation de l'accompagnement à l'orientation dans votre établissement ?



### Selon vous, quelles sont les priorités principales pour améliorer l'accompagnement à l'orientation dans l'ensemble des établissements ?



L'insuffisance des financements restreint les possibilités de dégager du temps, tandis que le manque de temps limite la capacité à mobiliser des moyens supplémentaires. Autrement dit, **le temps et les moyens fonctionnent ici comme deux faces d'une même contrainte organisationnelle : la question des financements reflète, indirectement, celle du temps disponible pour les personnels**. Une demande qui est justement exprimée par 43 % des chefs d'établissement interrogés.

**CE QUI MANQUE, C'EST LA RECONNAISSANCE DE CE QUI SE FAIT, DES GENS QUI S'IMPLIQUENT, EN TEMPS, EN ÉNERGIE. CE QUI MANQUE, C'EST DU TEMPS À CONSACRER À DES MISSIONS SUPPLÉMENTAIRES POUR DES PERSONNELS QUI ONT DÉJÀ UN EMPLOI DU TEMPS SURCHARGÉ, QUI ASSURENT DE MULTIPLES MISSIONS ET QUI COURENT APRÈS LA MOINDRE MIETTE DE TEMPS.**

*Principal d'un collège périurbain de l'académie de Dijon*

Cette tension se retrouve dans les dispositifs de rémunération existants : l'ancien proviseur d'un lycée général et technologique de l'académie de Créteil rappelle que les Indemnités pour Mission Particulière (IMP), instaurées en 2014, ont remplacé plusieurs décharges de service statutaires. Dès lors, ces moyens introduisent un décalage entre rémunération et disponibilité : ils permettent de financer des missions supplémentaires, souvent de manière limitée et parfois partagée entre plusieurs personnels, sans pour autant dégager du temps dédié. Les missions associées restent peu cadrées en termes horaires, ce qui rend leur charge très variable selon les contextes. Il en résulte une contrainte difficilement soutenable : **même lorsque les moyens existent pour rémunérer des missions, les personnels manquent de temps pour les assumer pleinement**. Cette situation conduit certains à refuser de s'engager dans des missions perçues comme peu définies et insuffisamment valorisées. À l'inverse, la mise à disposition de décharges horaires, pour des fonctions de coordination, pourrait constituer un levier.

**Dans ce contexte, après les enjeux de temps et de moyens, la question se déplace vers la capacité des équipes à s'approprier et se mobiliser sur le sujet : disposer de ressources ne suffit pas si les personnels ne se sentent pas légitimes ni outillés pour agir.** Parmi les réponses des chefs d'établissement, la formation des équipes sur le sujet de l'orientation apparaît comme un levier important face à cet enjeu. Identifiée comme un besoin significatif, elle est citée par 40 % des répondants comme une priorité et par près d'un tiers comme une difficulté. Sur le terrain, elle contribuerait à renforcer le sentiment de légitimité des personnels à se saisir du sujet orientation, bien qu'elle ne se suffise pas à elle seule.

Aussi, les relations avec les acteurs extérieurs constituent un autre enjeu, mais de second ordre par rapport aux contraintes internes. L'implication des familles est citée par environ 30 % des répondants comme une difficulté et une priorité, tandis que les partenaires et relais locaux sont mentionnés plus marginalement, par moins de 20 % (voir encart sur les familles p. 44). Ces éléments confirment que **les enjeux d'ouverture vers l'extérieur, bien qu'importants, sont moins prioritaires que les enjeux de temps et de financement**.

Enfin, les enjeux de coordination et de pilotage internes sont peu cités comme des difficultés (10 %) ou des priorités (16 %). Aussi, les répondants ne formulent pas une attente forte concernant le renforcement des prescriptions nationales ou académiques (environ 10 %) : la priorité n'est pas la création d'un cadre supplémentaire, mais son appropriation et sa traduction concrète dans les établissements. Moins que la règle elle-même, c'est sa mise en œuvre opérationnelle qui apparaît déterminante aux yeux des personnels de direction. Ce décalage se retrouve dans certaines réactions : plusieurs chefs d'établissement expriment un scepticisme marqué quant à la capacité des nouvelles prescriptions nationales à transformer les pratiques, considérant qu'elles relèvent avant tout d'une formalisation de l'existant, sans effet réel sur le terrain.

**CE N'EST PAS PARCE QUE L'ON DÉCIDE AU MINISTÈRE QU'IL FAUT QUE CHAQUE ÉTABLISSEMENT RÉDIGE UN PLAN AVENIR QUE CELA VA CHANGER QUELQUE CHOSE SUR LE TERRAIN.**

*Proviseur d'un lycée général et technologique périurbain de l'académie de Rennes*

Plusieurs témoignages pointent aussi le risque d'un effet contre-productif, où **l'accumulation des prescriptions viendrait alourdir des organisations déjà contraintes**. Tandis qu'un principal alerte sur « la multiplication des procédures au détriment du cœur de métier », un autre insiste sur « la lourdeur administrative supplémentaire ».

**« ON CROULE SOUS LES INJONCTIONS DES DIFFÉRENTES PRIORITÉS QU'IL FAUT TRAITER EN TEMPS MASQUÉ. »**

*Proviseur d'un lycée professionnel de petite ville de l'académie de Montpellier*

Enfin, seuls 10 % des établissements déclarent n'avoir aucune difficulté particulière. Ce résultat souligne en creux le caractère structurel des obstacles rencontrés : l'accompagnement à l'orientation reste, dans la grande majorité des établissements, une politique contrainte plutôt que stabilisée, dont les difficultés de mise en œuvre sont nombreuses et dépendantes des ressources et de l'environnement de l'établissement.

Dans un premier temps, les grandes tendances observées se nuancent sensiblement selon les profils d'établissement. Les collèges sont ceux qui déclarent le plus de difficultés, et les plus diverses. Les lycées se montrent globalement moins en difficulté : 16 % d'entre eux déclarent même n'en avoir aucune, contre seulement 8 % des collèges.

Au **collège**, les difficultés se concentrent fortement sur les contraintes structurelles. Le manque de financements spécifiques est particulièrement saillant (63 % contre 37 % au lycée), tout comme le manque de temps dans l'emploi du temps des élèves (66 % contre 49 %).

Cette pression se traduit logiquement par une attente forte de temps pour les personnels (46 %, soit bien au-dessus de la moyenne des lycées de 33 %). À l'inverse, les principaux expriment un besoin de formation plus limité (36 %, contre 50 % en lycée), ce qui suggère que l'enjeu se situe moins dans les compétences que dans les conditions concrètes de mise en œuvre de l'accompagnement à l'orientation. Les entretiens confirment cette lecture : **au collège, la difficulté est d'abord structurelle, l'orientation venant s'ajouter à des emplois du temps déjà saturés, sans espace dédié**.

Au **lycée général et technologique**, les tensions autour du temps disponible sont encore plus marquées. Le manque de temps des élèves atteint 70 % et la priorité donnée au temps pour les personnels 47 %. À ces contraintes s'ajoute une demande plus forte de formation (51 %), signe d'un besoin accru d'outillage des équipes face à des choix d'orientation plus complexes et plus engageants. Ces établissements se distinguent également par une attente plus forte de repères institutionnels : ils plébiscitent deux à trois fois plus un cadrage national ou académique que les autres (23 %). Cette spécificité renvoie à leur inscription dans des logiques de filières, de sélection et de procédures, où l'orientation est fortement normée et engageante pour les trajectoires scolaires des élèves.

Les **lycées polyvalents** occupent une position intermédiaire, avec des fragilités spécifiques. Si les enjeux de temps restent importants (54 % citent le manque de temps des élèves, 46 % le considèrent comme une priorité), ils sont légèrement moins saillants que dans les collèges ou lycées généraux et technologiques. Ces lycées se distinguent nettement par un déficit de coordination et de pilotage : il est deux fois plus souvent mentionné comme une difficulté qu'au collège ou lycée général et technologique. Ce constat, qui ne s'accompagne pas d'une demande accrue de cadrage national (à 7 % une priorité), suggère moins un manque de règles qu'un enjeu d'organisation interne, dans des établissements qui doivent articuler plusieurs voies de formation aux logiques différentes.

Les **lycées professionnels** présentent un profil à part. Ils sont les plus nombreux à déclarer ne rencontrer aucune difficulté majeure (21 %), et apparaissent nettement moins contraints par les enjeux financiers (24 % contre 63 % en collège). Cette lecture doit être nuancée : leurs difficultés se déplacent vers d'autres dimensions, en particulier la relation aux familles. Près de la moitié des proviseurs de lycées professionnels (47 %) identifient cet enjeu comme une difficulté, et 61 % en font une priorité, très loin devant les autres établissements. Comme les lycées polyvalents, ils expriment également davantage de besoins en matière de coordination et de pilotage (17 %). Ces résultats traduisent un besoin d'accompagnement à l'orientation centré sur l'adhésion des élèves et l'implication des familles, dans des contextes où les choix d'orientation sont plus directement liés à l'insertion professionnelle.

En résumé, les collèges font face à des contraintes d'organisation du temps et de financement ; les lycées généraux et technologiques, à une tension entre orientation et exigences académiques, plébiscitant davantage de cadrage institutionnel et de formation ; les lycées polyvalents doivent davantage composer avec des enjeux de coordination interne ; les lycées professionnels, eux, voient dans l'implication des familles leur défi principal.

Enfin, cette lecture par établissement peut masquer, en réalité, l'influence des situations très contrastées selon les contextes sociaux, directement influencés par leurs territoires d'implantation. Le territoire constitue un facteur déterminant dans la structuration de l'accompagnement à l'orientation, et les difficultés et priorités qui y sont liées.

Dans les **établissements ruraux**, les priorités portent moins sur la formation des équipes ou le pilotage interne, mais davantage sur des contraintes très concrètes, en premier lieu financières. Ces établissements déclarent des difficultés plus diverses que les autres et sont moins nombreux à ne rencontrer aucun frein.

**Plus un établissement est éloigné d'un centre urbain, plus les difficultés financières s'intensifient : elles concernent 44 % des établissements urbains, contre 72 % dans les territoires ruraux isolés.** Cet écart s'explique par un accès plus limité aux dispositifs, aux partenaires institutionnels et aux financements dédiés. En milieu rural, la demande de financements ne porte pas seulement sur les actions d'orientation elles-mêmes, mais aussi sur les coûts logistiques qui conditionnent toute la mise en œuvre (transports, sorties...). La principale d'un collège rural de l'académie de Toulouse témoigne : « *les limites financières et logistiques sont permanentes et les transports en zone rurale, pour les visites et sorties, constituent le premier poste de dépense non couvert* ».

À cette contrainte financière s'ajoute un enjeu central de mobilité. Au-delà de l'offre disponible, c'est la capacité des élèves à se projeter hors de leur environnement immédiat qui est en jeu. « *En zone rurale, la mobilité reste un enjeu central. Pour les parents, l'enjeu économique est d'affecter au plus vite, au plus près* », explique une principale d'un collège rural de l'académie de Bordeaux. Ce frein concerne également les élèves eux-mêmes : « *Les jeunes ont la volonté de poursuivre leur parcours ailleurs mais subissent l'enjeu de mobilité. C'est un frein qu'on n'arrive pas encore à faire tomber* », témoigne une proviseure d'un lycée général et technologique de l'académie d'Orléans-Tours.

Dans les **établissements de l'éducation prioritaire**, les contraintes financières apparaissent moins saillantes, traduisant l'effet des moyens spécifiques alloués. Dans les établissements en REP ou REP+ et relevant de la politique de la ville, des financements spécifiques pour les actions d'orientation sont une priorité pour 41 % des répondants, contre 55 % pour les établissements hors dispositif. Les chefs d'établissements situés dans des TER les considèrent à 69 % comme une priorité : on retrouve, ici, l'effet de la ruralité que les dispositifs ne permettent pas de compenser. En parallèle, ces établissements expriment également moins souvent un manque d'heures pour les personnels éducatifs : on retrouve ici la relation entre les moyens et les temps.

En revanche, **leurs priorités se déplacent vers d'autres leviers, en particulier les immersions et la relation aux familles.** Les immersions apparaissent comme un levier central pour élargir les horizons. Elles sont davantage plébiscitées dans ces contextes, traduisant une approche de l'orientation comme expérience concrète. Les entretiens montrent que ces périodes permettent de dépasser les déterminismes sociaux et géographiques, en confrontant les élèves à des environnements qu'ils ne fréquenteraient pas spontanément. Un principal de collège REP+ à Paris décrit les mini-stages en lycée professionnel comme un outil de « *déconstruction des préjugés* », tandis qu'un autre souligne qu'il ne s'agit pas seulement « *de donner des informations, mais de donner les clés pour aller vers* ». Enfin, **l'implication des familles constitue un enjeu nettement plus marqué dans les établissements de l'éducation prioritaire. Elle est citée comme une difficulté par 42 % de ces établissements, contre 24 % hors dispositif, et comme une priorité par 44 %, contre 26 % ailleurs.** Ce différentiel souligne leur rôle central dans la réussite des parcours d'orientation, mais aussi les défis spécifiques que pose leur mobilisation dans ces contextes où l'éloignement à l'institution scolaire reste très marqué. Ici, les difficultés liées aux familles s'inscrivent dans des enjeux plus profonds de représentations sociales et de rapport à l'orientation (voir encart familles p. 44).

Enfin, la taille de l'établissement joue un rôle notable : ce sont les grands établissements qui déclarent le plus de difficultés, estimant manquer davantage de temps pour les élèves (69 % contre 58 % chez les petits et moyens établissements) et d'heures pour les personnels éducatifs (46 % contre 38 %). Assez logiquement, plus un établissement est grand, plus la coordination des emplois du temps devient un défi. Les petits et moyens établissements, en revanche, font davantage des financements leur première priorité (55 % contre 44 % pour les grands), signal d'une contrainte budgétaire qui pèse d'autant plus lourd que les marges de manœuvre sont étroites.

**Derrière les contraintes organisationnelles et pédagogiques, se jouent des enjeux touchant aux représentations, aux habitus et aux déterminismes qui pèsent sur les choix d'orientation des élèves. Cette étude ne traite pas cette dimension et devra être enrichie d'une analyse fine de l'impact des actions menées pour lutter efficacement contre les déterminismes à l'œuvre dans l'orientation des élèves.**

## LES PRATIQUES ET ACTIONS PLÉBISCITÉES

Les personnels de direction ont eu l'opportunité de nous partager les bonnes pratiques qu'ils ont pu mettre en œuvre dans leur établissements. Celles-ci abordent autant des aspects organisationnels que la mise en place d'actions concrètes, sans aucune prétention d'exhaustivité. Ci-dessous les pratiques les plus citées :



### Pratiques organisationnelles

- Inclure des temps spécifiques "orientation" dans les emplois du temps des élèves
- Valoriser financièrement l'engagement des équipes
- Construire le Plan Pluriannuel d'éducation à l'Orientation (PPO) en concertation avec la communauté éducative (personnels de l'établissement, familles, partenaires du territoire)
- Identifier et valoriser un référent responsable des actions et partenariats du Plan Avenir
- Élaborer une stratégie partenariale permettant de mobiliser les partenaires dans les établissements
- Piloter et évaluer selon des objectifs définis localement
- Inviter les parents à participer ou contribuer aux actions d'information à l'orientation

**NOS RÉFÉRENTS DÉCOUVERTE DES MÉTIERS ET RIPREE SONT DE VRAIS PILOTES. ENSEIGNANTS, ILS CRÉENT DES PROJETS, MOBILISENT UN COLLECTIF INTERPROFESSIONNEL POUR TOUCHER UN MAXIMUM D'ÉLÈVES, COMME LES "MARDIS PRO", OÙ UN PROFESSIONNEL VIENT CHAQUE SEMAINE À LA RENCONTRE DE QUELQUES ÉLÈVES. VALORISER LEUR ENGAGEMENT PAR DU PACTE OU UNE IMP EST POSITIF.**

*Principal d'un collège urbain REP+ de l'académie de Lille*



### Actions mises en oeuvre

- Rencontrer et échanger avec une variété d'acteurs du monde professionnel ou universitaire pour incarner la diversité des parcours et des métiers
- Multiplier et diversifier les formes d'immersions en milieu professionnel pour confronter les représentations des élèves à la réalité des environnements de travail
- Mobiliser la pédagogie de projets pour que l'orientation émerge d'une expérience vécue et collaborative
- Organiser ou participer à des forums des métiers en y associant l'ensemble des acteurs disponibles sur le territoire
- Inviter les anciens élèves à témoigner de leur parcours
- Organiser des oraux d'orientation, en invitant et associant les familles
- Partager un guide de l'orientation local à destination des équipes éducatives, des familles et des élèves pour une meilleure visibilité de l'offre du territoire

**NOUS AVONS CRÉÉ UNE QUINZAINE DE L'ORIENTATION AU COLLÈGE AVEC DES INTERVENTIONS DE PROFESSIONNELS, DES PRÉSENTATIONS DE MÉTIERS PAR DES PARENTS ET DES VISITES D'ENTREPRISES. NOUS DÉVELOPPONS ÉGALEMENT LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DES ÉLÈVES AVEC DES ATELIERS DE SAVOIR-ÊTRE.**

*Principal d'un collège rural isolé de l'académie de Poitiers*

**NOUS AVONS BANALISÉ DEUX HEURES DANS L'EMPLOI DU TEMPS DES ÉLÈVES DE PREMIÈRE ET DE TERMINALE POUR PERMETTRE DES RENCONTRES LIBRES AVEC D'ANCIENS ÉLÈVES VOLONTAIRES QUI VIENNENT PRÉSENTER LEUR PARCOURS.**

*Proviseur d'un lycée général et technologique urbain de l'académie de Strasbourg*



JE PROPOSE ...

J'AI BESOIN

Jun 2025

**IV.**  
**NOS**  
**RECOMMANDATIONS**

# POINTS SAILLANTS

L'orientation dans les établissements scolaires :  
une ambition entravée




**77 %**

des chefs d'établissement considèrent l'orientation comme prioritaire

**90 %**

des établissements REP et REP+

**1/3**

des chefs d'établissement estiment leurs moyens suffisants pour garantir un accompagnement à l'orientation efficace 



**25 %**

des chefs d'établissement déclarent appliquer totalement les heures dédiées à l'orientation

**65 %**


estiment globalement bien les appliquer



**77 %**

des chefs d'établissement considèrent le professeur principal comme la personne référente de l'orientation dans leur établissement

**75 %**

des chefs d'établissement mobilisent des associations et des entreprises pour travailler l'orientation 

# NOS RECOMMANDATIONS

**1**

Attribuer des financements fléchés pour l'orientation dans les moyens des établissements

**2**

Inclure dans les emplois du temps des élèves des temps spécifiquement dédiés à l'orientation

**3**

Clarifier la place de l'orientation dans le projet d'établissement

avec l'ensemble de la communauté éducative (personnels de l'établissement, familles, partenaires du territoire)

**4**

Coordonner l'orientation dans les établissements

avec un pilote du projet, un référent des actions et partenariats et les professeurs principaux

**5**

Structurer une stratégie partenariale sur l'orientation

incluant les institutions, familles, associations et entreprises du territoire

 Collectif  
Orientation

# SYNTHÈSE

Conduite auprès de 726 personnels de direction d'établissements publics du second degré, enrichie de 23 entretiens, cette étude s'intéresse aux dimensions organisationnelles de l'accompagnement à l'orientation : les moyens financiers, humains et partenariaux qui structurent les choix opérés dans les établissements.

**Si l'orientation est déclarée comme une priorité par 77 % des chefs d'établissement, cette convergence majoritaire masque des finalités différentes.** Dans les établissements d'éducation prioritaire, l'orientation est pensée comme un levier d'émancipation et de compensation des inégalités ; là où, dans les contextes favorisés, elle peut être utilisée comme une vitrine d'excellence. Entre ces deux pôles, une majorité d'établissements vise l'ouverture des possibles et la lutte contre l'autocensure. Ces finalités divergentes se doublent d'une tension persistante autour de l'orientation subie : les trajectoires restent largement déterminées par les résultats scolaires, avec un poids socialement différencié pour ces verdicts scolaires.

La traduction opérationnelle de cette priorité revendiquée reste toutefois partielle : **deux tiers des chefs d'établissement (65 %) estiment globalement bien appliquer les heures dédiées à l'orientation, mais seul un quart (25 %) déclare une application complète.** En pratique, les dispositifs les plus répandus correspondent à des temps déjà existants dans le fonctionnement ordinaire des établissements. Leur mobilisation ne suppose pas nécessairement d'organisation spécifique ni de ressources supplémentaires, expliquant ainsi leur forte utilisation. À l'inverse, les dispositifs les moins cités peuvent aussi être davantage structurants. Supposant un investissement spécifique en temps, en coordination et en moyens, ils sont plus contraignants. Derrière une forte diversité d'actions proposées, les pratiques relèvent souvent d'une logique d'ajustement : les actions s'additionnent plus qu'elles ne s'inscrivent dans une progression construite. Faute de temps et de moyens, l'orientation est fréquemment traitée par "opportunité", à partir des espaces disponibles et des initiatives spontanées.

En l'absence d'heures dédiées à l'orientation dans les volumes horaires des enseignements obligatoires, **seul un tiers des chefs d'établissements estime disposer de moyens suffisants pour garantir un accompagnement à l'orientation efficace.** Cette perception influence d'ailleurs les dispositifs mis en place : les établissements estimant leurs moyens suffisants sont aussi ceux qui vont le plus souvent mobiliser des dispositifs structurants. 87 % des établissements intègrent une partie de l'accompagnement à l'orientation dans les missions existantes, en le diluant dans les missions ordinaires de leurs équipes, dans les heures de cours ou vie de classe. Lorsque des moyens humains rémunérés supplémentaires sont mobilisés (78 %), le Pacte enseignant est le levier le plus utilisé, mais sa priorisation pour les remplacements de courte durée limite son déploiement sur des actions d'orientation plus structurantes. Près de deux tiers des établissements (62 %) complètent ces ressources internes en faisant appel à des intervenants extérieurs sans coût supplémentaire ou à des dispositifs spécifiques labellisés.

**Le pilotage interne reste fragmenté et repose largement sur des configurations variables d'un établissement à l'autre.** Le cadre institutionnel rappelle la configuration théorique : sous l'autorité du chef d'établissement, les professeurs principaux assurent un rôle central d'accompagnement des élèves et de leurs familles sur la question de l'orientation, en lien avec les psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN).

Ces trois acteurs se retrouvent dans les référents de l'orientation mentionnés par les personnels de direction interrogés : le professeur principal est cité en premier (77 %), devant le chef d'établissement (64 %) et le PsyEN (54 %). Dans les faits, les configurations observées dessinent des équilibres variables, situés sur un continuum entre pilotage resserré et diffus, centralisation et délégation, logique individuelle et dynamique collective. Les configurations les plus robustes sont celles qui permettent la mobilisation des équipes dans un cadre valorisant les personnels engagés. Néanmoins, ce pilotage manque de repères pour objectiver les pratiques et ajuster l'accompagnement à l'orientation dans le temps. Il pâtit d'un déficit d'évaluation, avec des indicateurs centrés sur l'affectation plutôt que sur la qualité réelle de l'accompagnement. À la fin, cette répartition implicite des rôles contribue à des malentendus récurrents et à des formes de décalage dans les attentes autour de l'orientation.

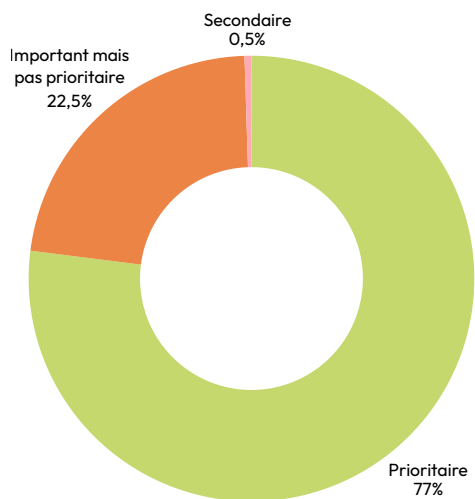
**Les partenaires de l'établissement occupent une place significative : tous les personnels de direction interrogés mobilisent des partenaires extérieurs pour travailler l'orientation.** Après les CIO, cités par 83% des répondants, les associations et les entreprises s'imposent comme des partenaires clés (75 %), au cœur des actions d'ouverture au monde professionnel et de découverte concrète des métiers. Leur mobilisation permet d'enrichir une offre que l'établissement ne pourrait toujours porter seul. Cependant, l'efficacité de leurs actions dépend de leur inscription dans la durée et de l'articulation avec la stratégie d'orientation de l'établissement.

**Les trois principales difficultés rencontrées dans l'organisation de l'accompagnement à l'orientation exprimées par les chefs d'établissement sont : le manque de temps dans l'emploi du temps des élèves (62%), le manque de financements pour les actions spécifiques (55 %) et le manque d'heures pour les personnels éducatifs (40 %).** Par ailleurs, ces contraintes se renforcent mutuellement et se reflètent presque à l'identique dans les priorités exprimées pour améliorer la situation au niveau national. La formation des équipes s'y ajoute comme quatrième défi, mais également levier ciblé par les personnels de direction. Les difficultés et priorités ne s'expriment pas de manière uniforme : les collèges cumulent plus de contraintes, tandis que les lycées présentent des profils contrastés selon leur voie. Aussi, le territoire constitue un facteur déterminant. Plus un établissement est éloigné d'un centre urbain, plus les difficultés financières s'intensifient et renforcent l'enjeu de mobilité auquel les jeunes et établissements font face. Les établissements d'éducation prioritaire constituent un cas particulier : ils demandent moins de financements spécifiques et déclarent moins souffrir du manque d'heures pour les personnels, mais restent confrontés à des enjeux propres comme la relation avec les familles.

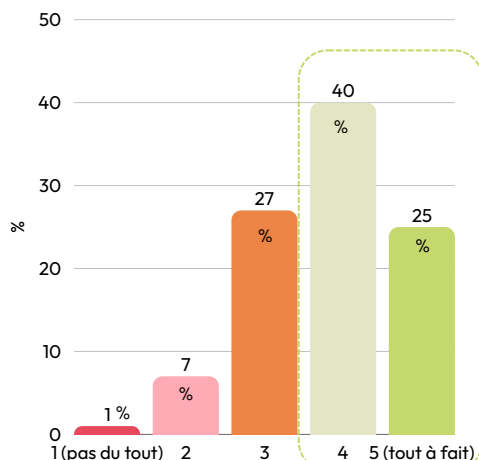
Cette étude démontre l'impact des aspects financiers, organisationnels et partenariaux sur l'application des heures dédiées à l'orientation, et in fine, sur l'accompagnement des élèves. Elle réinterroge ainsi l'ambition et la priorisation de l'orientation dans les politiques éducatives.

# ANNEXES

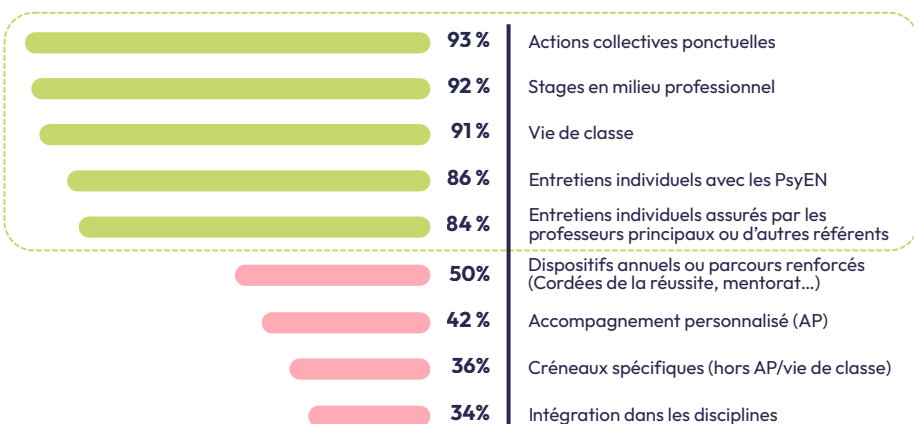
## 1. L'orientation est un enjeu...



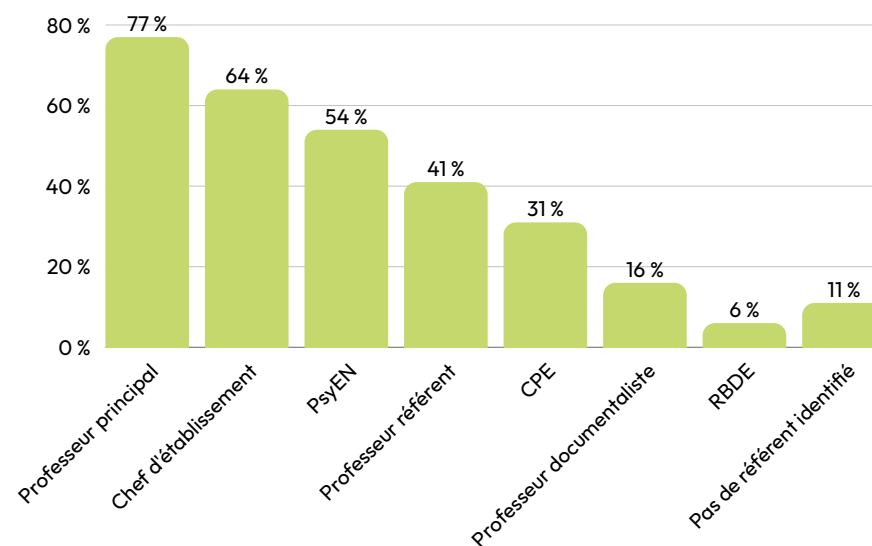
## 2. Dans quelle mesure appliquez-vous les heures d'orientation telles que prévues dans les textes ?



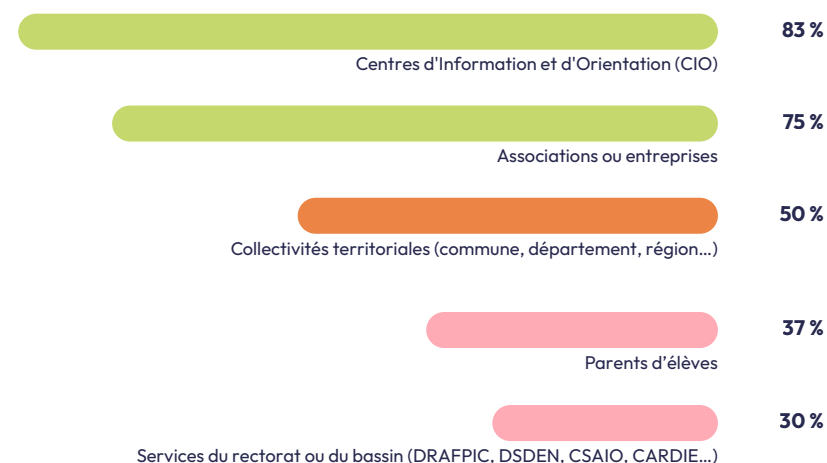
## 3. Quels dispositifs ou temps sont réellement utilisés pour l'orientation dans votre établissement ?



## 4. Dans votre établissement, quelle personne est référente de l'orientation ?



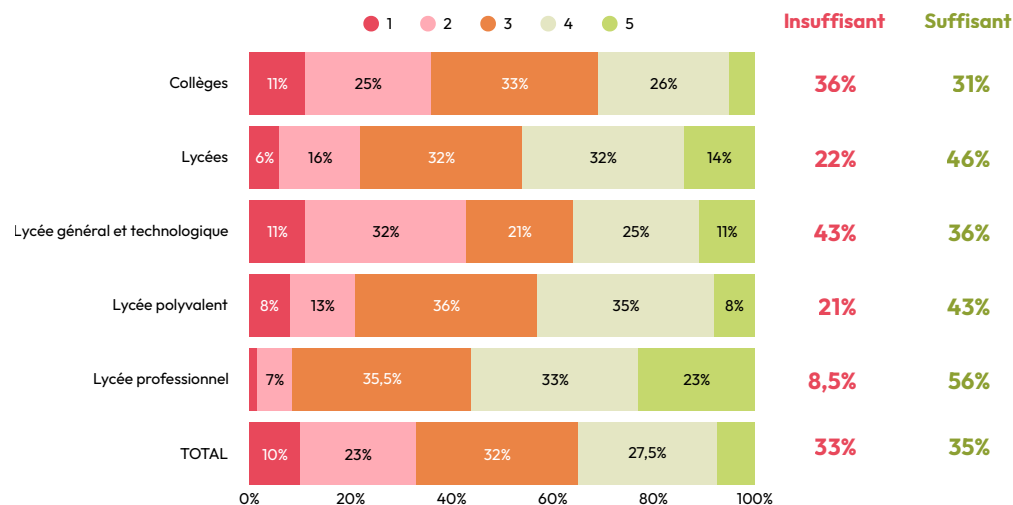
## 5. Quels sont les partenaires mobilisés dans votre établissement pour contribuer à l'accompagnement à l'orientation des élèves ?



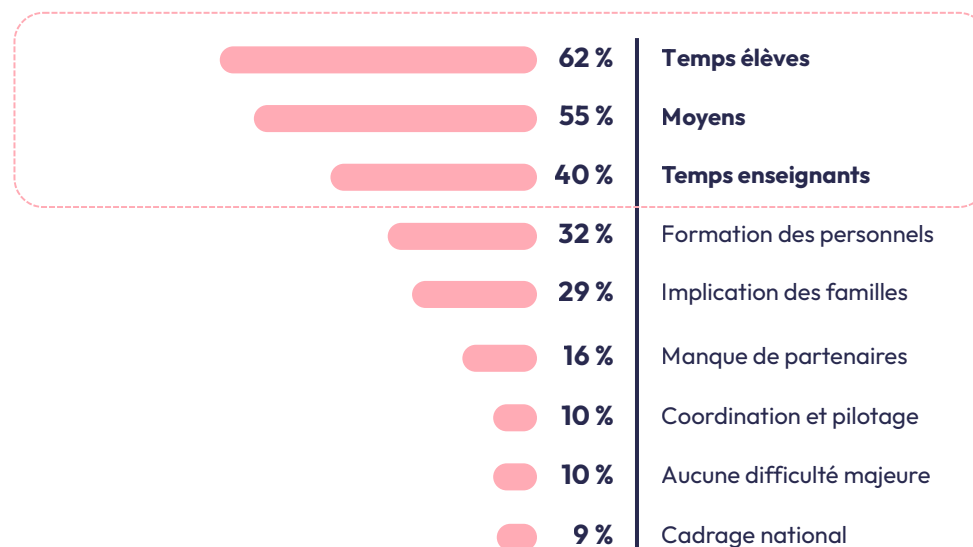
## 6. Comment ces heures consacrées à l'orientation sont-elles financées dans votre établissement ?

| FINANCEMENTS                                     | Prioritaire |
|--|-------------|
| Intégration dans l'existant                      | 87 %        |
| Intégrés aux missions ordinaires des personnels  | 73 %        |
| Intégrés aux enseignements ou à la vie de classe | 70 %        |
| Moyens humains rémunérés supplémentaires         | 78 %        |
| Pactes   | 54 %        |
| Heures supplémentaires effectives (HSE)          | 40 %        |
| Indemnités pour missions particulières (IMP)     | 33 %        |
| Heures supplémentaires annualisées (HSA)         | 15 %        |
| Moyens externes mobilisés                        | 62 %        |
| Partenaires externes bénévoles                   | 50 %        |
| Dispositifs spécifiques                          | 38 %        |
| Fonds propres                                    | 15 %        |
| Mutualisés avec d'autres dispositifs             | 10 %        |

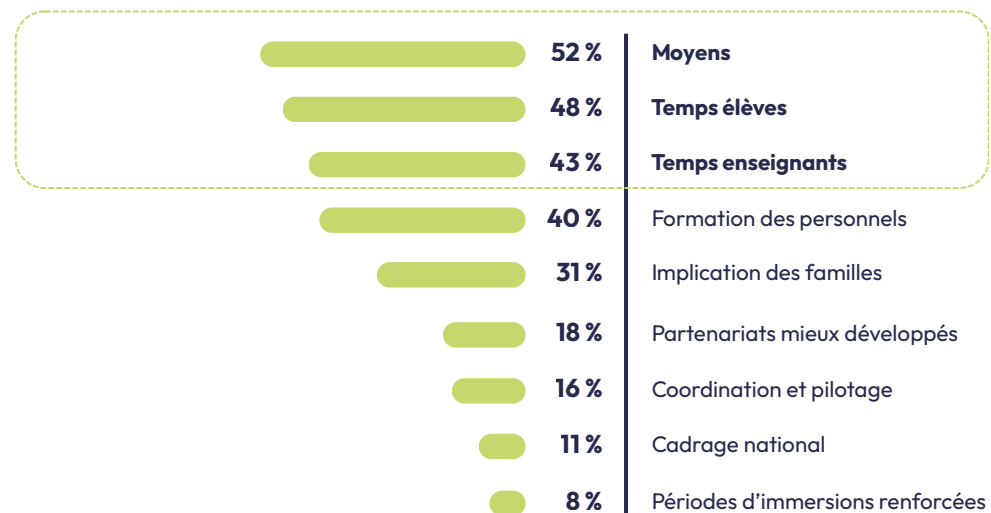
## 7. Dans votre établissement, considérez-vous que les moyens actuels sont suffisants pour assurer un accompagnement à l'orientation efficace ?



## 8. Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'organisation de l'accompagnement à l'orientation dans votre établissement ?



## 9. Selon vous, quelles sont les priorités principales pour améliorer l'accompagnement à l'orientation dans l'ensemble des établissements ?



# REMERCIEMENTS

Cette étude est le résultat d'un travail d'enquête approfondi mené auprès des chefs et cheffes d'établissement dans l'ensemble des académies françaises. Elle s'appuie sur leurs témoignages, leurs expériences de terrain et leur regard éclairé sur les enjeux auxquels ils font face au quotidien.

Nous souhaitons leur adresser nos plus sincères remerciements pour le temps précieux qu'ils nous ont consacré, ainsi que pour la qualité et la richesse des témoignages qu'ils ont accepté de nous partager. Conscients de leur engagement et des attentes fortes entourant cette étude, nous avons veillé à restituer leurs paroles avec la plus grande fidélité et le plus grand respect.

Nous tenons également à exprimer notre gratitude envers les membres du Collectif Orientation, dont l'impulsion, les orientations stratégiques et l'accompagnement ont été déterminants tout au long de ce travail. Leurs contributions ont largement aidé à garantir la cohérence et la pertinence de cette analyse.

Ce projet n'aurait par ailleurs pas pu voir le jour sans le soutien de nos partenaires financiers, la Fondation EDF, Evolem Citoyen et Join Forces, que nous remercions chaleureusement pour leur confiance et leur engagement à nos côtés.

Enfin, nous saluons le travail des autrices et auteurs de cette étude, Tessa Deit, Clara Carzunel et Lucas Bouabanh, ainsi que celui de la conception graphique assurée par Lucas Mallet. Leur implication, leur rigueur et leur engagement à chaque étape ont été essentiels à la qualité et à l'aboutissement de ce projet.

Sebastien Gurung  
Délégué général



Agir ensemble...

# LE COLLECTIF ORIENTATION

Créé en 2022 par des acteurs de la société civile engagés dans le domaine de l'orientation, le Collectif Orientation et ses membres se réunissent autour d'une ambition commune : agir ensemble pour faciliter l'orientation des jeunes.

Connaissance de soi, découverte des métiers, des formations, apprentissage du choix, accompagnement lors des stages, année de césure active... Ensemble, nous rendons le jeune acteur de son orientation. Chaque année, les membres du Collectif Orientation agissent auprès de plus de 1 500 000 de personnes et 6 000 établissements scolaires.

Pour apporter des réponses aux difficultés rencontrées par les jeunes dans leur parcours et par les acteurs de l'orientation dans leurs actions, le Collectif Orientation a structuré son approche autour de trois axes :

- Fédérer l'écosystème pour apprendre à travailler ensemble, favoriser le partage et apporter de la lisibilité.
- Étudier et expérimenter des projets collaboratifs afin de lever les obstacles systémiques de l'orientation.
- Faire entendre la voix de la société civile qui œuvre pour faciliter l'orientation des jeunes.

## NOS PARTENAIRES FINANCIERS



## NOS PARTENAIRES OPÉRATIONNELS



# NOS MEMBRES



Région  
île de France



Conseil régional  
Lycée hôtelier à vocation internationale  
Guillaume-Tirel



Crédits photo : Lucas Mallet, Richard Fuentes

Conception : Lucas Mallet



**Agir ensemble pour faciliter  
l'orientation des jeunes**