RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Les services de l'orientation en région académique : rôle et positionnement des IEN-IO et des PsyEN, organisation et fonctionnement des CIO

N° 25-26 007B – juin 2026

Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

Les services de l'orientation en région académique : rôle et positionnement des IEN-IO et des PsyEN, organisation et fonctionnement des CIO

Juin 2026

Pascal BRASSELET
Stéphane PELLET
Valérie RAINAUD
Nelson VALLEJO-GOMEZ
Avec la participation de Christine LAVAIL

Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche

SOMMAIRE

Synthèse **1**

Liste des préconisations **4**

Introduction **6**

1. Un pilotage des politiques d'orientation qui pâtit d'une organisation insuffisamment structurée à l'échelle départementale **7**

1.1. Un pilotage stratégique porté par la région académique, une mise en œuvre académique, mais un défaut d'animation et de suivi départemental 7

1.1.1. Une évolution des organisations dans le cadre de la réforme territoriale qui confère à la région académique le portage de la stratégie en matière d'orientation *7*

1.1.2. Un pilotage des procédures et de la pédagogie dans un cadre essentiellement académique *8*

1.1.3. Un niveau départemental incontournable pour une impulsion durable … *9*

1.1.4. … mais des mises en œuvre qui dépendent souvent des acteurs locaux et des périmètres d'action ... *9*

1.1.5. Un pilotage de l'orientation qui s'appuie sur des relations fonctionnelles, dans un cadre organisationnel insuffisamment structuré *10*

1.1.6. Un pilotage à géométrie variable au sein des établissements *10*

1.2. Les IEN-IO, des inspecteurs avec un positionnement et des activités spécifiques 11

1.2.1. Une fonction attractive et un profil d'origine qui tend à évoluer *11*

1.2.2. Un positionnement dans la chaîne d'autorité qui mérite d'être clarifié *12*

1.2.3. Un positionnement souvent trop en retrait au niveau académique *13*

1.2.4. Un positionnement et une activité en département dépendant pour partie de la taille du département, mais également des organisations académiques et départementales *13*

1.3. Les CIO : des activités essentielles, mais méconnues et peu coordonnées 15

1.3.1. Une évolution de l'activité des CIO à l'origine de malentendus qu'il est important de lever *15*

1.3.2. Les directeurs de CIO, des cadres engagés qui font vivre les partenariats dans les territoires, mais peu reconnus par l'institution, ce qui ne facilite pas leur positionnement managérial *15*

1.3.3. Le CIO, en tant que collectif de PsyEN, apporte à chacun d'eux, mais est insuffisamment une ressource pour les établissements *16*

1.3.4. Des organisations parcellisées qui ne favorisent pas une contribution cohérente départementale .. *17*

1.3.5. Une variabilité de mobilisation des ressources humaines qui n'est pas interrogée *18*

1.3.6. Une carte des CIO, un parc immobilier et des moyens de fonctionnement interrogés par les secrétaires généraux d'académie depuis plusieurs années sans réponse ministérielle claire *19*

2. Un service rendu aux jeunes qui peine à être à la hauteur des besoins **20**

2.1. La qualité et l'organisation de l'accompagnement des élèves dans la construction de leur parcours est très variable selon les établissements 20

2.1.1. Une mise en œuvre partielle et inégale du droit au conseil en orientation dans les établissements . *20*

2.1.2. Des difficultés à élaborer et faire vivre un plan pluriannuel d'éducation à l'orientation (PPO) *20*

2.1.3. Une contribution et un positionnement hétérogènes des psychologues de l'éducation nationale *21*

2.2. Un développement de ressources pour les établissements, mais un engagement très hétérogène des régions, souvent peu visibles depuis l'établissement 22

2.2.1. Une offre de service des régions qui n'est pas encore à la hauteur des besoins, alors que ces dernières demandent un transfert de compétences plus important… 22

2.2.2. … qui entretient le maintien de démarches complémentaires par les acteurs académiques 23

2.2.3. La plateforme Avenir(s), un outil prometteur 24

2.2.4. Une réflexion sur l'éducation à l'orientation à consolider et à davantage partager 25

2.3. Des contraintes imposées par l'organisation du système scolaire 25

2.3.1. L'affectation et la gestion des flux prennent le pas sur les démarches d'orientation 25

2.3.2. Des orientations qui s'imposent aux élèves et aux familles sans réduire les déterminismes 26

2.3.3. Des questionnements sur le palier d'orientation en troisième 26

2.3.4. Des fonctionnements nourris par des injonctions aux conséquences paradoxales 27

2.4. La prévention du décrochage, objet d'une attention croissante, gagnerait à s'ouvrir davantage aux partenariats noués avec les acteurs des PSAD 28

2.4.1. Des acteurs engagés au sein des PSAD, avec un positionnement clé des CIO… 28

2.4.2. … mais un engagement très variable des régions dans leur rôle d'appui et de coordination 28

2.4.3. Une attention croissante à la persévérance scolaire et le souci d'éviter l'externalisation de la prise en charge des situations de rupture … 29

2.4.4. … mais des frontières à dépasser pour mieux sécuriser les parcours, ce qui nécessite une meilleure coordination départementale 30

2.5. Des procédures optimisées, mais des outils inadaptés à un bon suivi des jeunes 30

2.5.1. Affelnet-lycée, une application ancienne qui présente plusieurs limites 30

2.5.2. Un besoin urgent de nouveaux outils pour succéder à l'application RIO/SIEI 31

3. Des évolutions pour une organisation clarifiée en région académique et un service rendu de meilleure qualité 32

3.1. La mission ne retient pas les propositions formulées par Régions de France, tout en préconisant un renforcement des partenariats État-Région 32

3.2. Permettre au niveau départemental de piloter et coordonner la mise en œuvre opérationnelle de toute la politique d'orientation 33

3.3. Installer une éducation à l'orientation dans tous les collèges et les lycées 34

3.4. Des évolutions indispensables du système scolaire pour sortir des injonctions paradoxales. 36

3.5. Trois scénarios d'évolution du réseau actuel des CIO 37

3.5.1. Une évolution du maillage territorial des CIO : un scénario prudent modérément transformateur .. 37

3.5.2. Le positionnement des PsyEN en établissement : un scénario non retenu par la mission 39

3.5.3. La création d'un service départemental adossé à des pôles territoriaux : scénario préconisé par la mission 41

Conclusion 45

Annexes 47

SYNTHÈSE

Dans un contexte d'accélération des évolutions du monde (technologiques, écologiques, démographiques) et des besoins de la société, l'orientation des jeunes est au cœur du débat public. À la suite de la concertation nationale sur l'orientation des élèves initiée fin 2024, une nouvelle impulsion a été donnée en juillet 2025 avec le lancement du plan « Avenir » visant à fédérer tous les acteurs autour d'un meilleur accompagnement des élèves dans la construction de leur parcours, de la réduction des assignations et d'une plus grande ouverture à la diversité des possibles tout en les informant des besoins émergents. Dans le même temps, une nouvelle charte État-Régions a conforté le rôle des régions dans leur compétence d'information sur les métiers et les formations et incité à renforcer les partenariats dans les territoires. Ce sont tout autant les questions de pilotage du système de l'orientation, de complémentarité d'action des acteurs, que de réponses aux besoins des élèves, qui sont interrogées aujourd'hui.

La mission a pour objet les services de l'orientation en région académique, le rôle et le positionnement des inspecteurs de l'éducation nationale en charge de l'information et de l'orientation (IEN-IO), ainsi que l'organisation et le fonctionnement des centres d'information et d'orientation (CIO). Le présent rapport comporte deux premières parties fondées sur des constats, et une troisième discutant des pistes recommandées pour améliorer tant le pilotage que la qualité du service rendu aux élèves.

Dans une première partie, la mission a porté un regard sur l'organisation des services déconcentrés de l'éducation nationale et leur capacité à piloter et à mettre en œuvre les politiques d'orientation dans les différents domaines qu'elles recouvrent.

Depuis 2020, les régions académiques se sont emparées de leur nouvelles compétences dans le domaine de l'orientation. La création des délégations régionales académiques à l'information et à l'orientation (DRAIO) en lieu et place des services académiques de l'information et de l'orientation (SAIO), et l'installation de nouvelles articulations avec les académies dans les régions pluri-académiques, ont été mises en œuvre efficacement. En revanche, la déclinaison opérationnelle jusqu'aux établissements des différents volets de ces politiques pâtit d'une organisation insuffisamment structurée pour que les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) puissent les piloter de manière satisfaisante. La mission recommande de renforcer les relations entre les DASEN et le niveau de région académique et d'installer dans tous les départements un échelon de coordination, de suivi et d'évaluation des politiques de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire, comme des relations école-entreprise. Les régions ayant des compétences en lien avec ces deux domaines, cela faciliterait leur participation et renforcerait la complémentarité du partenariat État-Région à des échelles plus locales. La multiplication des périmètres infra-départementaux qui ne se superposent pas est une source de complexité supplémentaire.

Les IEN-IO ont un positionnement clé dans la chaine de pilotage de l'orientation. Si la fonction est attractive, avec davantage de chefs d'établissement qui y accèdent ces dernières années, son positionnement mérite d'être clarifié, notamment en termes de relation d'autorité avec le recteur[1]. À l'échelle académique, il convient de leur permettre de participer à tous les travaux des inspecteurs concernant le parcours des élèves, y compris ceux des IA-IPR (inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux). En département, leur mobilisation parfois excessive sur l'affectation tout au long de l'année, ou sur d'autres champs sans lien direct avec leurs missions premières, limite leur pleine implication dans la mise en œuvre et l'évaluation des politiques dans le domaine de l'orientation. Leur rôle dans le pilotage des collectifs de PsyEN (psychologues de l'éducation nationale) doit aussi être renforcé. L'évolution de leur positionnement est à articuler avec les préconisations de la mission visant à renforcer la capacité de pilotage départemental.

Les CIO ont connu des évolutions importantes depuis leur création, si bien qu'aujourd'hui leur dénomination n'est plus adaptée ; elle génère même des malentendus sur leurs activités réelles au point que les régions demandent leur transfert pour mettre en place des « maisons de l'orientation ». Le terme « CIO » recouvre trois réalités que la mission a examinées : l'activité du directeur de CIO (DCIO), le collectif de PsyEN, et les lieux et locaux physiques.

[1] Au cours du rapport, les termes recteur, directeur, chef désignent indistinctement, pour simplifier la lecture, recteur ou rectrice, directeur ou directrice, chef ou cheffe.

Les DCIO sont des cadres indispensables en territoire, relais de l'IEN-IO dans les réseaux et les instances infra-départementales, observateurs des dynamiques territoriales en lien avec le parcours des élèves, traits d'union entre l'éducation nationale et les partenaires de l'école dans le champ du décrochage scolaire, et pilotes de l'action des PsyEN pour les publics spécifiques reçus en CIO. Ils sont aujourd'hui insuffisamment reconnus. La mission recommande de revoir leur cadre statutaire et de renforcer l'attractivité de la fonction, notamment en améliorant leur régime indemnitaire.

L'activité des PsyEN apparait tout aussi tributaire des établissements dans lesquels ils interviennent, que d'eux-mêmes. L'organisation actuelle, avec des CIO fonctionnant de manière indépendante, ne favorise pas une contribution cohérente et homogène des collectifs de PsyEN aux établissements. Ils apparaissent aujourd'hui insuffisamment une ressource dans le domaine de l'accompagnement à l'orientation. Les organisations de travail et les modalités d'intervention au regard des besoins des établissements sont peu interrogées et dépendent par ailleurs de la taille de ces collectifs.

Trois scénarios d'évolution du réseau actuel des CIO ont été envisagés, en analysant leurs forces et faiblesses. Si la mission affirme la nécessité de maintenir des tiers lieux pour accueillir les publics en marge de l'école, et des locaux pour les personnels résidents, elle préconise une révision de leur maillage, afin de constituer des collectifs de PsyEN plus étoffés, pour augmenter le temps de présence en EPLE et proposer de nouvelles formes d'intervention en établissement. Des points d'accueil, fonctionnant sur rendez-vous à certains moments de la semaine, permettraient de répondre localement aux besoins des jeunes et de leurs familles, mais également, par le choix d'implantation de ces bureaux, de renforcer les relations partenariales. Cette révision du maillage est à étudier selon les caractéristiques des territoires et les besoins constatés.

Le scénario recommandé par la mission, la création d'un service départemental adossé à des pôles, a des visées transformatrices, en rompant avec la dénomination de CIO et en confiant, sous l'autorité du DASEN, le pilotage du service à un IEN-IO, assisté d'adjoints (ex-DCIO) pour le seconder et coordonner les pôles dans les territoires. L'affectation des PsyEN EDO (éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle) à la DSDEN (direction des services départementaux de l'éducation nationale), au sein du service, avec un lieu d'exercice au sein d'un pôle et en établissements, pourrait être complétée par celle des coordonnateurs de la MLDS (mission de lutte contre le décrochage scolaire), au vu des besoins d'interaction entre ces acteurs pour assurer une bonne continuité de prise en charge des élèves. La création d'un tel service offrirait un cadre de travail pérenne aux PsyEN après de longues années de questionnements récurrents, favoriserait une réflexion sur ce que peut apporter le service pour répondre aux besoins des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement) dans le domaine de l'orientation, ainsi qu'une approche pluriprofessionnelle des questions de santé mentale dans le cadre d'un protocole décliné dans les établissements. L'appui administratif aux besoins du service pourrait être réorganisé, entre des mutualisations en DSDEN et les besoins des pôles.

Dans une seconde partie, la mission a interrogé la qualité du service rendu aux jeunes par l'institution selon les différentes entrées que sont l'information sur les métiers et les formations, l'accompagnement dans la construction de leurs parcours, les procédures d'orientation et d'affectation, la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire. Les constats effectués montrent que des marges de progrès significatives existent.

La mise en œuvre du droit au conseil en orientation et à l'information est aujourd'hui très variable selon les établissements et les territoires. Les acteurs académiques ont impulsé de nouvelles dynamiques depuis le lancement du plan Avenir, mais les plans pluriannuels d'éducation à l'orientation (PPO)[2] peinent à se mettre en place. Dans bon nombre d'établissements, cela relève aussi bien de la difficulté à faire exister une démarche collective sur ce sujet que d'un manque de temps à différents niveaux (réflexion collective et mise en œuvre effective). L'apport des PsyEN est très variable également. Si, à titre individuel, ils contribuent tous à l'accompagnement du parcours des élèves vulnérables, leur appui au PPO devrait être pensé à l'échelle de leurs collectifs, selon des modalités variées, contractualisées avec les EPLE en fonction de leurs besoins.

La mission ne recommande pas la mise en place d'heures fléchées inscrites à l'emploi du temps, trop coûteuses et risquant de laisser les questions d'orientation en marge des apprentissages. En premier lieu, une réflexion volontariste est à engager avec les corps d'inspection sur l'ancrage disciplinaire de la

[2] NOR: MENE2519127N. Note de service du 2 juillet 2025. Mise en œuvre du plan Avenir à partir de l'année scolaire 2025-2026.

découverte des formations, des univers professionnels et des compétences à développer. En complément, il s'agit de soutenir la mise en œuvre effective des 4 demi-journées par niveau prévues par le plan Avenir, pour des actions dédiées à l'éducation à l'orientation, en donnant aux établissements les moyens de reconnaitre l'engagement des personnels qui s'impliqueraient dans ces temps forts. Enfin, en appui des équipes de direction, la désignation de « chargés de mission orientation », en partie déchargés, permettrait de coordonner la mise en œuvre du PPO et de développer les partenariats. Ces enjeux nécessitent une évaluation régulière et un suivi par le DASEN, au cours de dialogues stratégiques avec les personnels de direction, par exemple.

Au cours de ces deux dernières années, l'ONISEP (office national d'information sur les enseignements et les professions) a déployé la plateforme Avenir(s) d'information et d'accompagnement des élèves dans tous les établissements. De l'avis de tous les interlocuteurs académiques rencontrés, ce nouvel outil est prometteur et susceptible d'engager des changements de pratiques si les conditions précédemment énoncées sont réunies. Elle a cependant été à l'origine de tensions avec les régions, qui ont peu accepté qu'un outil national soit imposé, alors que plusieurs collectivités avaient investi dans le développement de services numériques depuis le transfert aux régions de la compétence d'information suite à la loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel[3]. À l'automne 2025, considérant que la multiplicité des acteurs rendait le système d'orientation inefficace, Régions de France a demandé la délégation de toute la compétence orientation – hormis l'affectation scolaire – dans le cadre d'un nouvel acte de décentralisation. La mission ne retient pas cette demande car, d'une part, l'accompagnement à l'orientation est avant tout un acte pédagogique par nature, d'autre part, au vu du constat de très grande hétérogénéité d'engagement des régions dans leur compétence d'information, une délégation plus importante de compétences induirait un accroissement des inégalités entre élèves selon les territoires. La mission recommande d'ailleurs fortement qu'un état des lieux national de la mise en œuvre par les régions de leur compétence soit effectué. Elle préconise également un renforcement des partenariats locaux dans une optique de meilleure complémentarité dans une démarche qualité partagée.

Concernant la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire. Il faut reconnaitre l'engagement et la qualité du travail mené par les acteurs locaux, notamment les CIO. Avec le développement récent de différents dispositifs impliquant les missions locales, la mission recommande d'ouvrir les réseaux Foquale (Formation qualification emploi) aux acteurs des PSAD (plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs), afin de favoriser des synergies et de gagner en efficacité dans le traitement des situations problématiques, dans l'intérêt des jeunes.

La mission n'avait pas, a priori, pour objet d'étude l'organisation du lycée, et plus généralement celle du système scolaire, mais l'analyse du vécu par les jeunes de leurs parcours l'a amenée naturellement à élargir son regard et à faire des propositions qui dépassent la seule entrée par les services de l'orientation. En effet, l'organisation institutionnelle de l'orientation et les contraintes liées à l'affectation, notamment en fin de troisième, vont à l'encontre de toutes les idées défendues *supra* au sujet de l'accompagnement de la construction des parcours. Ainsi, la mission recommande l'inversion des phases de dialogue des procédures d'orientation, afin de renforcer le rôle de conseil des établissements pour réduire les assignations dès les premières intentions, et permettre que les choix d'orientation, en fin de phase de dialogue, reviennent aux familles.

La mission recommande également d'engager une réflexion nationale sur l'organisation du lycée, l'orientation insuffisamment progressive étant vécue comme irréversible en fin de troisième et générant des orientations subies, d'autant que le « droit à l'erreur » n'est pas une réalité, faute de passerelles effectives. Cette réflexion gagnerait à s'appuyer sur une incitation large à l'expérimentation dans les académies.

Pour finir, concernant les outils, si Parcoursup est reconnu pour sa grande qualité, il n'en est pas de même pour l'application Affelnet-lycée, utilisée pour l'affectation en lycée, et RIO/SIEI pour le suivi des ruptures de scolarité. L'enjeu commun à ces deux systèmes est la capacité à se doter d'outils permettant le suivi en temps réel de tous les jeunes, y compris en apprentissage, condition essentielle pour améliorer la réactivité des acteurs aux besoins des élèves qui peuvent se retrouver sans solution.

[3] Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Liste des préconisations

Recommandation n° 1 : **S'assurer dans chaque région académique que les pratiques et les organisations permettent aux DASEN de piloter la mise en œuvre de tous les volets des politiques d'orientation** :

- dans les régions pluri-académiques, associer les DASEN aux COREA traitant de sujets d'orientation ;
- renforcer les relations entre les DASEN et les DRAIO et DRAIO adjoints ;
- installer, en lien avec la DRAIO, un échelon départemental de coordination, de suivi et d'évaluation de la politique de persévérance et de lutte contre le décrochage scolaire impliquant la MLDS, les réseaux Foquale et les PSAD ; ouvrir les réseaux Foquale aux acteurs des PSAD ;
- installer de même, en lien avec la DRAFPIC, un « CLÉE départemental » pour favoriser la participation de la région aux politiques de relation école-entreprise contribuant à la découverte des métiers et des formations ;
- favoriser la pleine implication des IEN-IO sur l'ensemble de ces missions, en limitant leur mobilisation parfois excessive sur l'affectation tout au long de l'année et les sollicitations d'autres natures.

Recommandation n° 2 : **Procéder à un état des lieux national de la mise en œuvre par les régions de leur compétence en matière d'information sur les métiers et les formations** (offre de service, qualité et effets attendus, nombre d'élèves et d'établissements touchés, utilisation des moyens transférés en 2020).

Recommandation n° 2 bis : **Renforcer le partenariat local État-Région en vue d'une meilleure complémentarité dans une démarche qualité partagée.**

Recommandation n° 3 : I**nstaller une éducation à l'orientation dans tous les collèges et les lycées :**

- engager avec les corps d'inspection une réflexion sur l'ancrage disciplinaire de la découverte des formations, des univers professionnels et des compétences à développer ;
- favoriser la participation des IEN-IO aux travaux du collège des IA-IPR traitant de l'orientation ;
- accompagner et soutenir par de la formation la mise en œuvre des PPO, formalisés et explicités auprès des élèves et des familles ; s'assurer de l'effectivité des 4 demi-journées par niveau en permettant aux EPLE de reconnaître l'engagement des personnels impliqués dans ces temps forts ;
- instaurer, dans tous les établissements, la désignation de « chargés de mission orientation », en partie déchargés, pour assister les équipes de direction dans la mise en œuvre des PPO.
- évaluer les démarches mises en œuvre dans les établissements et intégrer ce sujet aux dialogues stratégiques entre les personnels de direction et le DASEN par exemple.

Recommandation n° 4 : **Inverser les phases de dialogue des procédures d'orientation**, afin de renforcer le rôle de conseil des établissements pour réduire les assignations dès les premières intentions, et de permettre que les choix d'orientation, en fin de phase de dialogue, reviennent aux familles.

Recommandation n° 5 : **Favoriser davantage d'expérimentations et engager une réflexion nationale sur l'offre de formation au lycée :**

- notamment à l'issue de la troisième, pour permettre une orientation plus progressive ;
- mais également en première pour rendre effective la possibilité de passerelles.

Recommandation n° 6 : **Se doter d'outils permettant le suivi en temps réel de la situation de tous les jeunes**, en incluant l'apprentissage, notamment en faisant évoluer les applications Affelnet-lycée et RIO/SIEI.

Recommandation n° 7 : **Créer, en remplacement du réseau actuel des CIO, un service départemental adossé à des pôles territoriaux :**

- sous l'autorité du DASEN, le service est piloté par un IEN-IO assisté d'adjoints (ex-DCIO) pour le seconder et coordonner les pôles dans les territoires ;

- les PsyEN EDO sont affectés à la DSDEN, au sein du service, avec un lieu d'exercice au sein d'un pôle et en établissements ; les coordonnateurs MLDS peuvent aussi y être affectés ;
- chaque pôle comprend des points d'accueil, et des locaux à adapter selon l'activité du territoire en direction des publics non scolarisés et l'effectif des personnels résidents ;
- les pôles sont dimensionnés pour disposer de PsyEN en nombre suffisant afin d'augmenter le temps de présence en EPLE et proposer de nouvelles formes d'intervention en établissement.

Recommandation n° 8 : **Mieux reconnaitre la fonction des actuels DCIO**, revoir leur cadre statutaire et renforcer l'attractivité de la fonction, notamment en améliorant leur régime indemnitaire.

Introduction

La présente mission figure au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) pour l'année scolaire 2025-2026. Elle s'inscrit dans un contexte où l'orientation est à nouveau au cœur des politiques publiques. En effet, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) a lancé une concertation nationale sur l'orientation des élèves fin 2024, qui a donné lieu à une synthèse rédigée par l'IGÉSR en avril 2025[4]. Elle a souligné le besoin d'une meilleure information des jeunes et des familles, d'un accompagnement renforcé pour lutter contre les déterminismes et assignations de divers ordres, et d'un pilotage clarifié des missions de chacun des acteurs publics. Il s'en est suivi le lancement du plan Avenir au mois de juillet, mis en œuvre à partir de la rentrée 2025 et visant à permettre à tous les élèves de construire un parcours adapté à leurs aspirations tout en développant les compétences nécessaires à leur insertion dans un monde professionnel en constante évolution. Simultanément, une nouvelle charte État-Régions a été signée le 17 juillet 2025 entre le MENESR et Régions de France afin, d'une part, de conforter le rôle des régions dans leur compétence d'information sur les métiers et les formations, et d'autre part, d'inciter à renforcer les partenariats dans les territoires.

Ce contexte est aussi marqué par un débat public dense, avec notamment en 2025 : un rapport de la défenseure des droits portant sur le droit à l'accompagnement à l'orientation[5], un rapport de la Cour des comptes sur l'orientation au collège et au lycée[6] dont les conclusions rejoignent en grande partie celles de la concertation nationale, une mission flash de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'assemblée nationale sur l'accompagnement des élèves à la découverte des métiers et à l'orientation[7], un rapport conjoint IGÉSR-IGF « Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles »[8] qui a donné lieu au lancement du plan « Filles et Maths » en mai 2025. C'est également en 2025 que Régions de France s'est positionnée de façon claire en réclamant un élargissement des compétences des régions en matière d'orientation[9], et que le Medef (Mouvement des entreprises de France) s'est exprimé sur un rapprochement des aspirations des jeunes et des besoins des entreprises[10].

Cependant, l'orientation est un terme polysémique diversement utilisé par les acteurs selon leur position dans le système, et pouvant conduire à des confusions sur l'objet du discours tenu. C'est pourquoi la mission s'est attachée à traiter ce sujet en distinguant les différentes entrées de réflexion possibles. Elle s'en est tenue aux questions d'orientation dans le second degré, sans aborder ni celles relatives aux interactions avec l'enseignement supérieur ni celles concernant l'élaboration de la carte des formations. Par ailleurs, l'état des lieux de la profession des PsyEN EDO ayant fait l'objet d'un rapport récent[11], la mission s'est davantage attachée au rôle et au positionnement des collectifs de PsyEN à l'échelle des CIO. Dans l'ensemble du rapport, sauf précision contraire, les PsyEN évoqués sont les PsyEN EDO.

Les partenariats avec les régions pouvant prendre différentes formes, la mission s'est rendue dans un grand nombre de territoires (dix académies dans huit régions académiques) présentant des caractéristiques variées et s'est entretenue également avec la région académique de La Réunion à distance. Elle a pu échanger ainsi avec les acteurs académiques, des personnels des DRONISEP (délégation régionale de l'ONISEP), des représentants des régions et des missions locales. Elle s'est aussi rendue sur le terrain dans des lycées et des collèges, des CIO et des structures partenaires, ce qui lui a permis de rencontrer notamment 55 IEN-IO, 76 DCIO et 160 PsyEN, et d'aller dans 24 CIO. À l'échelle nationale, des entretiens ont eu lieu avec les directions d'administration centrale concernées, des organisations syndicales et des associations professionnelles, le tout complété par des échanges avec deux chercheurs et l'ONISEP. Ces rencontres ont été enrichies par un questionnaire en ligne envoyé aux IEN-IO exerçant en DSDEN.

---

[4] Rapport IGÉSR n° 24-25 236A, Synthèse de la concertation nationale sur l'orientation des élèves, avril 2025.

[5] Rapport : Le droit à l'orientation dans l'enseignement secondaire : un droit à déployer pour tous les jeunes | Défenseur des Droits

[6] Rapport public annuel 2025 Les politiques publiques en faveur des jeunes, Volume 1 - L'orientation au collège et au lycée

[7] https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/documents/decouvmet/l17n15108136_document.pdf

[8] Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles

[9] [Communiqué de presse] Les Régions précisent leur ambition pour l'orientation - Régions de France.

[10] Un jeune bien orienté, un succès pour tous : 14 propositions sur l'orientation scolaire.

[11] Rapport IGÉSR n° 22-23 253B, Les psychologues de l'éducation nationale de la spécialité « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle », mars 2024.

La mission a analysé les services de l'orientation en région académique selon deux grandes entrées.

Ainsi, dans une première partie, elle a porté un regard sur l'organisation des services déconcentrés de l'éducation nationale, depuis la région académique jusqu'aux établissements, avec une attention plus particulière à deux acteurs que sont les IEN-IO et les CIO.

Dans une seconde partie, la mission s'est attachée à la qualité du service rendu aux jeunes par les acteurs publics selon les différents angles que sont l'information sur les métiers et les formations, l'accompagnement des élèves dans la construction de leurs parcours, les procédures d'orientation et d'affectation, la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire. Elle n'avait pas, a priori, pour objet d'étude l'organisation du lycée, et plus généralement celle du système scolaire. Toutefois, l'analyse du vécu par les jeunes de leurs parcours l'a amenée naturellement à élargir son regard et à faire des propositions qui dépassent la seule entrée par les services de l'orientation.

À la suite des constats établis, la troisième partie propose plusieurs évolutions afin d'améliorer le pilotage et la mise en œuvre des politiques d'orientation, ainsi que la qualité du service rendu aux usagers. Concernant le réseau des CIO, trois scénarios d'évolution ont été analysés en faisant ressortir les forces et faiblesses de chacun d'eux, sous forme de matrice SWOT[12].

1. Un pilotage des politiques d'orientation qui pâtit d'une organisation insuffisamment structurée à l'échelle départementale

Depuis la création des régions académiques, le pilotage déconcentré des politiques d'orientation s'est réorganisé sans évolution notable du positionnement des acteurs aux échelles départementales et infra-départementales que sont les DASEN, les IEN-IO et les CIO.

1.1. Un pilotage stratégique porté par la région académique, une mise en œuvre académique, mais un défaut d'animation et de suivi départemental

Le pilotage stratégique porté par la région académique, en lien avec les académies, s'est mis en place de manière satisfaisante, le niveau académique conservant un rôle premier dans le pilotage des procédures et la pédagogie de l'éducation à l'orientation. En revanche, des faiblesses de différentes natures peuvent limiter la capacité de pilotage départemental de la mise en œuvre des politiques d'orientation.

1.1.1. Une évolution des organisations dans le cadre de la réforme territoriale qui confère à la région académique le portage de la stratégie en matière d'orientation

Depuis le 1er janvier 2020, la région académique est en charge de la mise en cohérence des politiques éducatives en particulier lorsqu'elles nécessitent une coordination avec le préfet de région ou la collectivité régionale. En application de l'article R. 222-24-2 du code de l'éducation, les recteurs de région académique sont compétents, entre autres, en matière d'« *Information, orientation et lutte contre le décrochage scolaire, à l'exception des procédures d'orientation et d'affectation des élèves dans l'enseignement du second degré et sous réserve des dispositions de l'article D. 313-9* », dispositions qui précisent que les CIO sont placés sous l'autorité du DASEN agissant sur délégation du recteur.

La mission a pu constater qu'en ce domaine le fonctionnement entre les acteurs est bien installé. Les recteurs de région académique impulsent et portent la stratégie régionale ; ils sont les interlocuteurs privilégiés des régions. Les recteurs d'académie sont étroitement associés à la conception de la stratégie. La note de service « Mise en œuvre du plan Avenir à partir de l'année scolaire 2025-2026 »[13] en est une illustration claire dans son point VI : « *Les recteurs de région académique, en lien étroit avec les recteurs d'académie, déclinent cette stratégie en concertation avec les présidents de région* ». L'association des DASEN à cette gouvernance, en revanche, varie d'un territoire à l'autre (cf. 1.1.3).

Pour décliner le pilotage régional, la création des régions académiques s'est accompagnée d'une nouvelle organisation avec des DRAIO en lieu et place des SAIO. Un délégué régional pilote désormais un service

[12] SWOT : Strenghts, Weakenesses, Opportunities, Threats.

[13] NOR: MENE2519127N – Note de service du 2-7-2025.

régional avec des relais académiques que sont les DRAIO adjoints dans les régions pluri-académiques, en miroir de l'organisation existante pour les délégations régionales académiques à la formation professionnelle initiale et continue (DRAFPIC). Cela facilite d'ailleurs le travail collaboratif entre ces deux délégations qui traitent de champs pour partie imbriqués et dont certains interlocuteurs sont communs. On relève que le DRAIO n'a pas d'adjoint pour l'académie siège de la région académique dans les régions bi-académiques. Dans les régions mono-académiques, seules les dénominations ont évolué. La mission a relevé que les DRAIO sont souvent structurées en trois pôles, en adéquation avec les préconisations du rapport « Charvet » de 2019[14], soit et sous réserve de l'adaptation des appellations choisies : un pôle de la pédagogie de l'orientation, un pôle des procédures et un pôle de la persévérance scolaire. Un quatrième pôle « post bac » peut figurer également. Les liens avec les DRONISEP sont anciens, étroits et très ancrés tant sur le volet des outils que sur le volet de la pédagogie de l'information et de l'orientation. Le transfert de certains des personnels des DRONISEP aux rectorats, projet annoncé en avril 2026[15], apparait comme allant dans le sens d'une plus grande unité au sein des équipes des DRAIO et d'un renforcement des compétences des pôles dédiés à la pédagogie.

Sous le pilotage du secrétaire général de la région académique[16], les DRAIO et leurs équipes sont les interlocuteurs réguliers des services des conseils régionaux et des établissements du supérieur. Leur rôle d'impulsion, d'animation et de soutien de l'échelon académique, mais aussi départemental par l'animation du réseau des IEN-IO, est reconnu et s'exerce le plus souvent avec efficacité.

1.1.2. Un pilotage des procédures et de la pédagogie dans un cadre essentiellement académique

Les SAIO sont aujourd'hui des services de la DRAIO en académie et c'est à cette échelle qu'est pilotée la mise en œuvre des procédures d'orientation, d'affectation dans le second degré et d'admission dans l'enseignement supérieur. Pour la procédure Mon master, quelques DRAIO sont impliquées, mais ce sont majoritairement les services de l'enseignement supérieur en région académique qui sont concernés.

La procédure Parcoursup est maintenant bien installée, avec un pilotage, un appui et une animation nationale efficaces. Les évolutions successives au cours de ces dernières années ont permis un réel gain dans la qualité du service rendu aux candidats. Elles ont été mises en œuvre progressivement, en s'appuyant sur les retours des DRAIO tout en offrant un cadre national sécurisant pour le travail des équipes académiques. Dans les régions pluri-académiques, les décisions stratégiques relatives aux taux fixés par les recteurs (boursiers, bacheliers professionnels en sections de techniciens supérieurs, bacheliers technologiques en institut universitaire de technologie et secteurs géographiques des licences non sélectives[17]) ainsi que les relations avec les établissements d'enseignement supérieur sont du ressort de la région académique. En revanche, la mise en œuvre opérationnelle, le relationnel avec les lycées et les formations en apprentissage sont du niveau académique. Tout au long de l'année, la communication et l'accompagnement des établissements s'appuient sur une organisation nationale complétée par diverses initiatives complémentaires des DRAIO selon les besoins identifiés.

L'affectation dans le second degré public étant de la compétence du DASEN, les DRAIO travaillent étroitement avec les services de la DSDEN sur ce sujet, avec un rôle clé des IEN-IO dans ces relations. Les procédures sont rodées et ajustées chaque année. Elles sont coordonnées par les services de la DRAIO en académie, qui gèrent l'application Affelnet-lycée[18] et produisent tous les ans un guide complet pour les établissements. L'harmonisation des procédures entre les départements, pour une équité de traitement des élèves au sein de l'académie, est un enjeu signalé par les DRAIO et DRAIO adjoints que la mission a rencontrés, preuve que ce sujet reste d'actualité ou qu'il fait l'objet d'une vigilance. Dans plusieurs académies, l'envoi aux établissements des guides par la DRAIO est doublé d'un envoi complémentaire par les départements avec certaines spécificités. Au vu de la densité de la documentation et du travail important d'appropriation demandé aux établissements, la mission estime nécessaire de s'en tenir à un unique envoi,

[14] Rapport de juin 2019, Refonder l'orientation – un enjeu État-régions, de Pascal Charvet IGEN honoraire, avec la collaboration de Michel Lugnier IGEN, Didier Lacroix IGAENR.

[15] Cette mesure s'inscrit dans le cadre de la mission « État efficace » lancée par le premier ministre le 19 septembre 2025.

[16] Article R. 222-16-4 du code de l'éducation.

[17] Articles L. 612-3 et D. 612-1-3 du code de l'éducation.

[18] L'application Affelnet-lycée et ses limites sont abordés au 2.5.1.

intégrant les déclinaisons départementales, qui ne doivent exister qu'à la marge, sur des éléments de calendrier par exemple, pour prendre en compte les contraintes locales.

C'est au niveau académique que les ressources d'éducation à l'orientation et les formations se déploient, en relation avec les écoles académiques de la formation continue (EAFC), en s'appuyant sur des réflexions communes à l'échelle de la région académique, en relation avec la DRONISEP. L'échelle académique est aussi celle des inspecteurs du second degré. Si des groupes de travail entre la DRAIO et les corps d'inspection existent dans certaines académies, cette démarche est loin d'être généralisée. Les DRAIO déplorent avoir des difficultés à mobiliser des inspecteurs disciplinaires sur ces objets de réflexion, alors que tous affirment que l'ancrage disciplinaire, au cœur des apprentissages et des actes professionnels des enseignants, est le levier manquant pour développer progressivement une capacité à s'orienter.

1.1.3. Un niveau départemental incontournable pour une impulsion durable …

Le pilotage stratégique étant porté par la région académique, les politiques d'orientation sont impulsées et nourries par les DRAIO, en relation avec les DRAFPIC, les DRONISEP et les corps d'inspection. Il s'agit ensuite de les faire vivre, de les animer en territoire au plus près des établissements. L'action départementale est essentielle pour cela, en raison des relations régulières entretenues entre les chefs d'établissement et les DASEN et d'une taille plus adaptée à la coordination des différents acteurs locaux, avec des IEN-IO en relation avec la DRAIO et des directeurs de CIO qui sont leurs relais aux échelles infra-départementales.

Le pilotage de la mise en œuvre des politiques d'orientation à l'échelle départementale nécessite que le DASEN soit pleinement impliqué et informé de toutes les dimensions des politiques qui concernent le parcours des élèves. Deux points de vigilance ressortent des constats effectués par la mission. Dans les régions pluri-académiques, les DASEN ne sont pas systématiquement invités au comité régional académique (COREA) quand ces sujets sont abordés et ils ne sont pas forcément repris de la même manière en comité de direction académique. Par ailleurs, les relations entre les DASEN et les DRAIO ou DRAIO adjoint ne sont pas toujours naturelles ou régulières. Dans ces situations, les DASEN peuvent ne pas être en première ligne d'information et manquer de visibilité sur cette politique publique, ce qui ne facilite pas leur pleine implication et peut porter préjudice à la qualité de leur pilotage ou aux cohérences départementales.

1.1.4. … mais des mises en œuvre qui dépendent souvent des acteurs locaux et des périmètres d'action

En l'absence de structuration et d'animation d'une coordination départementale, avec des objectifs bien identifiés, les mises en œuvre des politiques d'orientation aux échelles infra-départementales sont très hétérogènes. La mission a plusieurs fois entendu que les CLÉE (comités locaux école-entreprise) ou les réseaux Foquale[19] en lien avec la MLDS fonctionnent de manières très inégales « *ils vivent leurs vies* », et qu'il est nécessaire de les redynamiser. Ils dépendent alors de l'engagement des animateurs de ces réseaux, comme de leurs membres. Ces animateurs sont en général des chefs d'établissement, associés à un acteur du monde économique local pour les CLÉE. Les DCIO sont souvent associés. Le sens donné à leur action par le DASEN et l'IEN-IO, dans le cadre d'une mise en œuvre départementale cohérente est essentielle.

Les PSAD sont en général copilotées par le DCIO et le directeur de la mission locale. Ces acteurs se connaissent bien et leurs relations de travail sont en général fructueuses. Si les IEN-IO réunissent régulièrement les DCIO, rares sont ceux qui sont en interaction avec les directeurs des missions locales de leur département, ce qui offre peu de possibilités de régulation en cas de dysfonctionnement. Inversement, les directeurs de missions locales n'ont pas d'autre interlocuteur départemental que le DCIO[20]. Alors que les dispositifs fondés sur des partenariats sont à développer (Tous droits ouverts, AvenirPro, AvenirPro +), l'absence de liens plus construits est un frein.

Des questionnements récurrents sur les maillages infra-départementaux les plus efficaces existent dans plusieurs académies. En effet les périmètres des réseaux, des bassins, des territoires des CIO, des PSAD, des CLÉE ou des CLPE (comités locaux pour l'emploi) peuvent être différents. Cependant, ce sont pour une part les mêmes acteurs locaux qui sont mobilisés mais selon des regroupements différents. Cela peut générer de la dispersion, un défaut d'efficacité et limiter les synergies et cohérences souhaitables entre différents sujets.

[19] Les réseaux Foquale ont été initiés par la circulaire 2013-035 du 29 mars 2013 – MENE1306159C.

[20] À l'échelle de la région académique l'association régionale des missions locales (ARML) est en relation avec la DRAIO.

Même si ces maillages se sont construits selon des objectifs différents, la mission estime qu'il y a un intérêt à faire ce qui est possible pour qu'ils se superposent. Dans cette logique, des réflexions sont engagées dans certaines régions académiques pour aligner par exemple les périmètres des CLÉE sur ceux des CLPE.

1.1.5. Un pilotage de l'orientation qui s'appuie sur des relations fonctionnelles, dans un cadre organisationnel insuffisamment structuré

Le pilotage de l'orientation s'appuie sur des acteurs qui échangent régulièrement entre eux : les DRAIO avec les IEN-IO, et les IEN-IO avec les CIO. Mais, comme l'a souligné un DRAIO adjoint « *il manque quelque chose… une colonne vertébrale* », ces acteurs ne sont liés entre eux que par des relations fonctionnelles. La chaîne d'autorité entre recteurs, DASEN et IEN-IO[21] existe en parallèle de la chaîne d'organisation des acteurs de l'orientation entre recteurs, DRAIO – DRAIO adjoint – et IEN-IO. Les DRAIO n'ont pas de relation hiérarchique avec les IEN-IO, ni les directeurs de CIO. Il en est de même entre les IEN-IO et les directeurs de CIO. Par ailleurs, il convient de souligner aussi que les IEN-IO évaluent les PsyEN, mais ne les inspectent pas au sens où ils ne sont pas en situation d'observation de leurs pratiques professionnelles.

L'absence de relation hiérarchique n'est pas problématique en soi, mais les espaces de liberté qu'elle permet peuvent conduire, sur le terrain, à une atténuation importante de l'impulsion politique initiale donnée par les recteurs. Ce constat rejoint ceux évoqués précédemment et plaide, d'une part pour une relation renforcée entre DASEN et DRAIO, d'autre part pour une organisation départementale plus structurée permettant le pilotage de la mise en œuvre des politiques d'orientation dans toutes leurs dimensions.

1.1.6. Un pilotage à géométrie variable au sein des établissements

Dans la chaîne de pilotage qui vient d'être décrite, l'EPLE en constitue le dernier maillon, le cadre structurant dans lequel se déploient concrètement les politiques d'orientation dans toutes leurs dimensions : éducation à l'orientation, mise en œuvre des procédures d'orientation et d'affectation, accompagnement des élèves selon leurs besoins. Il est aussi l'unité où les actions de tous les acteurs se rejoignent. Dans ce domaine, le projet éducatif se doit d'être formalisé (PPO) et intégré au projet d'établissement.

À l'aune des entretiens conduits par la mission, il apparaît que la solidité de ce cadre reste dépendante du pilotage conduit par le chef d'établissement et en particulier de son implication directe sur le sujet. Jusqu'alors, le projet pouvait consister en une série d'actions menées par différents acteurs, sans cohérence globale au regard d'objectifs formalisés, ni la progressivité nécessaire pour les élèves au cours de leur scolarité, que « le premier pédagogue » de l'établissement est le plus à même d'impulser. La conduite et surtout la préparation des conseils de classe, lieux selon un chef d'établissement « *où tout se joue ou au contraire où tout est joué d'avance* » est aussi un enjeu de premier ordre. Quand le pilotage est pris en main par un chef d'établissement volontairement impliqué, la mission l'a constaté, la capacité à porter et fédérer autour d'un projet s'en trouve décuplée. Le plan Avenir est un levier qui permet d'ores et déjà, de repositionner le chef d'établissement au cœur de ce pilotage.

Mais ce levier n'est pas suffisant. Dans la relation hiérarchique et de proximité qu'ils ont avec les chefs d'établissement, le suivi du DASEN et des DAASEN est décisif pour accompagner la montée en puissance du pilotage de l'orientation par les principaux et les proviseurs et pour garantir que leur action s'inscrit bien dans la cohérence d'un projet du territoire (modalités d'accompagnement, conseils de classe… et non seulement un dialogue sur les indicateurs). D'ailleurs, le champ de l'orientation fait plus souvent l'objet d'un rendu compte et d'une analyse lors des dialogues de gestion DASEN/EPLE. Il est aussi fréquemment abordé lors des entretiens d'évaluation des personnels de direction. Ces modalités de suivi et d'encadrement vertueuses et efficaces, sont à encourager et généraliser.

[21] L'autorité hiérarchique ou fonctionnelle des IEN-IO est abordée au 1.2.2.

1.2. Les IEN-IO, des inspecteurs avec un positionnement et des activités spécifiques

Le rapport IGEN-IGAENR de 2016 relatif aux inspecteurs du second degré[22] soulignait « *la situation singulière* » des IEN-IO. Dix ans plus tard, cette singularité perdure sans nuire pour autant à l'attractivité de cette fonction, à la charnière des échelons territoriaux et centrale dans le déploiement des politiques d'accompagnement à l'orientation et d'affectation des élèves. Des ambiguïtés persistent cependant dans la nature des relations que les IEN-IO entretiennent avec leurs autorités, les acteurs de l'orientation et leurs pairs.

1.2.1. Une fonction attractive et un profil d'origine qui tend à évoluer

Sur la base des informations fournies par la direction de l'encadrement, les IEN-IO représentent 16,5 % des IEN du second degré (IEN-ET-EG-IO)[23]. Leur âge moyen est de 55 ans, contre 54 ans pour les IEN du second degré, et cette spécialité présente un taux de féminisation plus élevé, avec 71 % de femmes (vs 50 %). 59 % d'entre eux relèvent de la classe normale ; la durée moyenne d'affectation dans le poste est de 4 ans.

S'agissant du recrutement des 169 IEN-IO recensés fin 2025[24], 76,9 % sont entrés par la voie du concours, 18,3 % par liste d'aptitude, 4,1 % par détachement et enfin 0,6 % par intégration directe. Parmi eux, 40 (24 %) étaient en détachement sortant (emplois fonctionnels, autres structures…) ou affectés en administration centrale, proportion d'évolution professionnelle supérieure à celle concernant les autres inspecteurs territoriaux. Hors détachements sortants, ceux qui exercent en académie sont à 92 % affectés en DSDEN et 8 % en rectorat.

Depuis 2021, 41 postes ont été mis au concours dans cette spécialité (de 7 à 9 postes selon les années), soit en moyenne 24 % des postes offerts au concours d'IEN du second degré. Pour la période de 2021-2025, la moyenne du taux de pression de ce concours est de 5,7 candidats pour un poste[25]. Sur ces mêmes cinq années, pour 41 postes mis au concours, 12 ont été pourvus par des chefs d'établissement, 22 par des PsyEN[26], le reste se ventilant entre enseignants et conseillers principaux d'éducation. La fonction reste donc relativement attractive, ainsi que l'ont confirmé les entretiens menés par la mission. Si cette spécialité est un débouché naturel pour les PsyEN, en particulier ceux exerçant la fonction de DCIO, comme en témoigne l'enquête réalisée par la mission (cf. annexe 4)[27], elle attire désormais davantage de chefs d'établissement qui, jusqu'alors, se tournaient plus volontiers vers le métier d'IA-IPR EVS[28]. Certes, l'accès aux fonctions d'IEN-IO est moins sélectif, mais c'est également le résultat de choix positifs : d'une part un intérêt marqué pour le champ de l'orientation et d'autre part pour le positionnement particulier de cet inspecteur qui, de fait, est conseiller technique du DASEN avec un périmètre qui peut être vaste. Par ailleurs, cette spécialité est considérée par les personnels de direction rencontrés par la mission comme un tremplin possible vers des emplois fonctionnels. Cela semble se confirmer : parmi les 37 IEN-IO actuellement détachés, on note que 12 exercent les fonctions de DRAIO, 10 de DRAIO adjoints, 2 de DRAFPIC, 2 de DAASEN et 1 de DASEN.

La formation initiale statutaire[29] des IEN-IO, fondée sur l'alternance et une approche par compétences[30], s'inscrit dans celle de l'ensemble des personnels d'encadrement. Elle est opérée par l'institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) à hauteur de 100 heures, sur la base d'un référentiel de formation, avec une part spécifique aux inspecteurs du second degré. Il est aussi mis en place des modules communs aux IA-IPR EVS et aux IEN-IO, et enfin des temps uniquement dédiés aux IEN-IO. Cependant, la majorité des personnels d'encadrement sont des chefs d'établissement, et la majorité des inspecteurs du second degré sont des inspecteurs disciplinaires, si bien que les IEN-IO stagiaires peuvent se sentir oubliés dans leurs spécificités et font remonter le souhait d'un volume de formation dédié plus important.

[22] Rapport n° 2016-070 « Rôle et positionnement des inspecteurs du second degré en académie ».

[23] Hors emplois fonctionnels.

[24] Toutes natures de missions et de positions confondues.

[25] Hors liste complémentaire pour les données reprises ici.

[26] Les PsyEN occupaient généralement des postes de DCIO ou en DRAIO.

[27] Annexe 4 : pour 87 IEN-IO répondants, 38 étaient DCIO précédemment.

[28] IA-IPR EVS : IA-IPR établissement et vie scolaire.

[29] NOR: MEND2513957A – Arrêté du 27 juin 2025 relatif à la formation professionnelle initiale des IA-IPR et des IEN.

[30] https://www.ih2ef.gouv.fr/lorganisation-pedagogique-de-la-formation-initiale

L'autre volet de la formation initiale est dispensé par les académies à hauteur de 54 heures (outils, contextes locaux, partenariats…). Elle est construite en miroir : architecture commune aux personnels d'encadrement et modules spécifiques. Cela présente néanmoins une difficulté supplémentaire dans la mesure où la volumétrie des promotions académiques est réduite, et se résume souvent à un seul IEN-IO par académie. En l'absence de collectif de stagiaires, ils ne peuvent pas bénéficier d'une formation adaptée à leur fonction en dehors de la relation qu'ils construisent avec leur tuteur. Le volet académique de la formation peut donc interroger. Il convient de souligner par ailleurs que l'appropriation et la maîtrise technique des outils, cruciaux dans la pratique professionnelle de ces inspecteurs, sont du ressort des académies.

À l'issue de cette première année et de la titularisation, une formation continuée de deux ans est prévue pour les inspecteurs du second degré, comprenant *a minima* 5 jours par an et un stage de 30 heures.

Pour ce qui est de la formation continue, le programme national de formation (PNF) prévoit chaque année un séminaire de deux jours, des modules à candidatures individuelles et un accès à des ressources en auto-formation proposé par l'IH2EF. Elle a vocation à s'articuler avec les programmes académiques de formation.

L'enquête réalisée par la mission auprès des IEN-IO exerçant en DSDEN met en avant des besoins de formation dans des champs variés couvrant le spectre de leurs missions – droit et règlementation, outils statistiques et indicateurs, management et pilotage du changement, intelligence artificielle, apports de la recherche, santé mentale… – mais également un besoin d'échange de pratiques avec d'autres IEN-IO.

1.2.2. Un positionnement dans la chaîne d'autorité qui mérite d'être clarifié

Statutairement soumis au décret n° 90-675[31], les IEN-IO ont, comme l'ensemble des corps d'inspection, leurs missions décrites dans le code de l'éducation (Art. R. 241-18 à R. 241-21). L'article R. 241-19 précise que les inspecteurs ont vocation à les exercer sous l'autorité du recteur. L'article R. 222-12 dispose qu'ils peuvent, par décision du recteur d'académie, exercer des fonctions de conseil auprès du DASEN. Les missions sont déclinées plus précisément dans la circulaire du 29 août 2023[32], laquelle évoque le rôle de conseil de l'IEN-IO auprès du DASEN : « *Les inspecteurs de l'information et de l'orientation sont chargés de la mise en œuvre de la politique académique d'orientation dans les départements ; ils conseillent l'IA-DASEN en la matière et animent le réseau des centres d'information et d'orientation* ». Le rapport IGEN IGAENR de 2016 cité supra mentionne p. 18 : « *Alors qu'ils étaient sous l'autorité directe de l'inspecteur d'académie « en résidence », l'actuel IA-DASEN, les inspecteurs de l'orientation ont été placés en 1990 sous l'autorité hiérarchique du recteur d'académie et sous l'autorité fonctionnelle de l'IA-DASEN* ».

Dans les faits, et comme l'ont confirmé les auditions conduites par la mission, cette situation n'est ni clairement appréhendée, ni clairement décrite. La question de l'existence d'une délégation attribuée en la matière au DASEN n'a apporté que des réponses approximatives, voire est restée sans réponse. L'étude de quelques publications de postes d'IEN-IO montre la diversité des situations : tantôt est mentionnée expressément l'autorité du recteur d'académie, tantôt l'autorité du DASEN, ou encore une autorité conjointe ou l'autorité du recteur en lien avec le DASEN. On retrouve cette diversité sur les sites académiques précisant le positionnement des IEN-IO. Cette mosaïque se retrouve dans les réponses à l'enquête de la mission : deux tiers des répondants ont une lettre de mission, 33 % des lettres sont signées du seul recteur, 26 % par le DASEN et 41 % sont cosignées. L'arrêté de 2005 relatif aux modalités d'évaluation des inspecteurs[33] précise que l'entretien d'évaluation est conduit par le recteur et s'appuie sur une lettre de mission pluriannuelle qu'il établit, le recteur sollicitant l'avis du DASEN pour l'établissement de la lettre de mission et du compte rendu d'évaluation. De son côté, la direction de l'encadrement, dans ses notes annuelles aux recteurs, indique que l'évaluation est conduite par le DASEN pour les IEN-IO à l'instar des inspecteurs du 1er degré, rendant ainsi générale l'hypothèse que le DASEN a reçu délégation et se trouve dans la situation de N+1.

Il conviendrait qu'une clarification soit apportée aux services déconcentrés quant aux choix possibles en termes de délégations. Dans certaines académies, les recteurs nouvellement nommés ont reçu tous les inspecteurs du second degré sauf les IEN-IO, ce qui est un mauvais signal. Bien que le DASEN soit dans tous

[31] Décret n° 90-675 du 18 juillet 1990 modifié portant statuts particuliers des IA-IPR et des IEN.

[32] https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo33/MEND2319389C

[33] NOR: MEND0501793A – Arrêté du 11 août 2005 relatif aux conditions générales d'évaluation des inspecteurs (modifié en 2010 par un arrêté supprimant le rôle de l'inspection générale – NOR: MEND0923819A).

les cas l'interlocuteur de proximité de l'IEN-IO affecté en département, la reconnaissance, dans les pratiques, du positionnement académique des IEN-IO est essentielle pour favoriser une bonne articulation entre les différentes échelles de pilotage des politiques d'orientation.

1.2.3. Un positionnement souvent trop en retrait au niveau académique

Est-ce leur affectation en département qui les éloignent des rectorats où les IA-IPR et IEN-ET-EG ont leurs espaces de travail, est-ce un manque de temps ou encore leurs missions plus réduites en termes d'inspection qui expliquerait leur participation moindre aux réflexions des collèges des inspecteurs du second degré ? Toujours est-il que les IEN-IO sont peu intégrés à certains de ces travaux.

Bien qu'ils fassent partie du collège des IEN du second degré, la mission estime que leur spécialité devrait les amener à être associés systématiquement aux deux collèges. Ils sont d'ailleurs nombreux à regretter que ce ne soit pas le cas. Selon l'enquête (cf. annexe 4), ils ne sont que 20 % à être régulièrement invités à participer aux réunions du collège des IA-IPR. Par ailleurs, seuls 58 % des répondants participent toujours ou régulièrement au collège des IEN, arguant de difficultés à se rendre disponibles au vu de leurs engagements en département. Pour 78 % d'entre eux, il existe quelques réunions communes aux deux collèges dans l'année sur des sujets transversaux, mais les IEN-IO restent souvent maintenus en dehors des espaces de réflexion des IA-IPR traitant de sujets propres au lycée général et technologique ou au collège. Par exemple, ils ne sont que 23 % à être impliqués dans le suivi du plan « Filles et Maths ». Très majoritairement, ils ne sont pas non plus associés aux réflexions concernant les « collèges en progrès ». Les IEN-IO sont pour autant bien identifiés pour leurs compétences propres, mais ils sont plus fréquemment sollicités par leurs collègues sur des sujets particuliers concernant des actions ou des difficultés localisées dans leur territoire départemental. Cela interroge la prise en compte des problématiques liées au parcours des élèves au sein du collectif des corps d'inspection. Les académies où existent des groupes de travail « orientation » réunissant des inspecteurs de profils variés restent rares. Plus particulièrement, 45 % des répondants disent à avoir des sujets de travail communs avec les IA-IPR EVS (absentéisme, exclusions, climat scolaire ou formation des CPE). En revanche, ils sont bien impliqués dans l'évaluation externe des établissements pour 86 % d'entre eux, ce qui devrait être une opportunité de réflexion commune avec les autres inspecteurs.

C'est au sein des services de l'orientation que les interactions sont les plus régulières : au sein de la DRAIO pour l'échelon régional et de la DRAIO adjointe pour l'échelon académique. 90 % des répondants à l'enquête se réunissent avec le DRAIO ou le DRAIO adjoint au moins une fois entre chaque période de vacances scolaires et 65 % au moins une fois par mois. La qualité de ces relations fonctionnelles est essentielle pour que la stratégie de région académique en matière d'orientation se nourrisse d'une bonne connaissance des pratiques de terrain, mais également pour un déploiement cohérent de cette stratégie en département et jusqu'aux établissements, pour lequel l'action des IEN-IO est fondamentale. 80 % des IEN-IO estiment être associés avec le DRAIO ou le DRAIO adjoint aux réflexions de niveau académique concernant la politique en matière d'orientation et de lutte contre le décrochage scolaire. Certains déplorent tout de même avoir le sentiment de n'être que de simples exécutants de décisions prises sans eux.

La proximité des IEN-IO avec la DRAIO peut cependant être à l'origine de travers dans la chaine d'information qu'il convient d'éviter. Les DRAIO ou leurs adjoints ont en effet tendance à partager les informations relatives aux décisions de politiques régionale et académique directement aux IEN-IO, sans s'assurer *a minima* de la bonne information des DASEN, ce qui amène les IEN-IO à leur en rendre compte. Cela se fait en général sans heurt et de façon efficace, grâce à la bonne volonté des uns et des autres, guidés par l'intérêt général.

1.2.4. Un positionnement et une activité en département dépendant pour partie de la taille du département, mais également des organisations académiques et départementales

Ainsi que cela a été souligné au 1.2.2, les IEN-IO sont chargés de la mise en œuvre de la politique académique d'orientation dans les départements et animent le réseau des CIO. Toutefois, leur contexte d'exercice influe beaucoup sur la réalité de leur activité. Ainsi, ils sont singuliers par rapport aux autres inspecteurs du second degré, mais aussi entre eux en raison de la variabilité du cadre départemental, du périmètre réel confié par le DASEN, mais également de certaines organisations académiques. Le contour des activités liées aux dispositifs institutionnels et partenariaux est lui aussi sujet à des différences notables.

76 % des répondants à l'enquête en ligne réalisée par la mission considèrent faire partie de l'équipe de direction de la DSDEN et ce taux monte à 89 % lorsqu'il n'y a pas de DAASEN dans le département. La mission a constaté que, dans la configuration de départements importants avec plusieurs DAASEN et le cas échéant avec deux à trois IEN-IO, leur participation au comité de direction est moins systématique voire très ponctuelle. Il revient alors au DAASEN en charge du dossier de l'orientation d'interagir en amont et en aval avec le ou les IEN-IO, ce qui fragilise leur positionnement de conseiller. À l'inverse, en l'absence de DAASEN (ce qui est le cas de 54 départements[34]), les IEN-IO travaillent en grande proximité avec le DASEN, leur fonction tendant alors naturellement à être celle d'un adjoint du DASEN pour ce qui relève du second degré. Les acteurs du département, en particulier les chefs d'établissement, le reconnaissent alors comme tel.

66 % des IEN-IO déclarent être régulièrement sollicités sur des sujets qui ne relèvent pas de leurs missions information-orientation (73 % en l'absence de DAASEN) : laïcité, handicap, illettrisme, devoirs faits, organisation d'examens, climat scolaire... L'expression « *je suis le couteau suisse* » est revenue à plusieurs reprises, illustrant ainsi la polyvalence qui prédomine qu'il y ait ou non un DAASEN. Cette activité multidimensionnelle a un revers : 22 % estiment ne pas être en mesure de s'investir de manière satisfaisante dans les missions qui relèvent de l'information-orientation, pour cause de manque de temps, de multiplication des tâches et du caractère très chronophage de l'affectation tout au long de l'année.

La gestion de l'affectation reste la première priorité, 97 % des IEN-IO estiment être en mesure de l'assurer de manière satisfaisante. Néanmoins, les entretiens ont fait apparaître que ce champ peut conduire à « techniciser » la fonction des IEN-IO : outils, procédures, traitement de situations individuelles tout au long de l'année, recours… Lorsque la division des élèves de la DSDEN n'est pas assez étoffée ou ne dispose pas de l'expertise suffisante, l'IEN-IO ne coordonne plus seulement l'affectation mais devient alors un « super chef de division », au détriment de sa mission de suivi de la mise en œuvre des politiques d'orientation au sein du département. C'est un point de vigilance pour la mission.

L'animation des CIO est un autre dénominateur commun. 90 % des IEN-IO estiment pouvoir l'assurer de manière satisfaisante.

Concernant la découverte des métiers, les CLÉE peuvent être des leviers intéressants, mais les possibilités d'action ou de coordination des IEN-IO sont dépendantes de l'organisation de la relation école-entreprise mise en place par la DRAFPIC et des relations avec la DRAIO. Dans certains territoires ils sont directement impliqués, dans d'autres ils sont informés par les DCIO qui participent aux CLÉE, dans d'autres encore les CLÉE ne constituent pas un levier. Lorsqu'il existe un « CLÉE départemental », l'IEN-IO y trouve pleinement sa place dans un rôle plus stratégique.

S'agissant de la lutte contre le décrochage scolaire, un constat similaire peut être fait. L'implication et l'appui des IEN-IO sont variables selon les organisations retenues. La MLDS relève très majoritairement d'un pilotage régional académique du DRAIO, en lien avec le niveau académique, notamment pour les financements nécessaires, et le DRAIO adjoint prend le relais du pilotage des coordonnateurs ainsi que de la relation directe avec les EPLE, porteurs des dispositifs retenus. En cas d'existence d'un niveau départemental de coordination de la MLDS, l'IEN-IO est pleinement associé. De même, il peut animer les réseaux Foquale ou pas.

Les IEN-IO n'ont ni à participer, ni à coanimer l'ensemble des réunions infra-départementales. Cependant, ils peuvent, en l'absence d'organisation explicite, ne pas être suffisamment en prise avec certains domaines touchant aux politiques d'orientation, alors qu'ils ont à conseiller le DASEN sur ces sujets. Pour exemple, dans un département, le DASEN a fait part à la mission « *être aveugle sur le décrochage scolaire* ».

[34] Données 2025 de la direction de l'encadrement.

1.3. Les CIO : des activités essentielles, mais méconnues et peu coordonnées

1.3.1. Une évolution de l'activité des CIO à l'origine de malentendus qu'il est important de lever

Les années 70 marquent un tournant dans l'approche de l'orientation, en permettant progressivement aux individus d'en être acteur. Il s'agissait alors de leur permettre de s'informer et de bénéficier de conseils. L'ONISEP, chargé notamment de produire de la documentation, est créé en 1970, les CIO sont créés en 1971 et de nouvelles procédures d'orientation et d'affectation sont mises en place en 1973, instaurant un dialogue avec les élèves et les familles. Dans ce contexte, les CIO sont implantés à l'échelle des districts avec pour mission d'accueillir et d'apporter une information aux publics scolaires et non scolaires, à l'aide d'une documentation qui était alors peu accessible ailleurs. La nécessité d'accueil du public pouvant se présenter au CIO à tout moment implique alors la mise en place de permanences, avec la présence d'au moins un conseiller d'orientation pendant les périodes d'ouverture.

Aujourd'hui, avec le développement du numérique, l'information est largement accessible. Par ailleurs, les pratiques des usagers ont évolué. Si au cours du pic de la pandémie de Covid-19, les CIO se sont organisés pour ne recevoir que sur rendez-vous, cette organisation perdure depuis, du fait d'une évolution constatée des pratiques. Les directeurs de CIO rencontrés par la mission ont confirmé qu'il n'y a quasiment plus d'usagers se présentant spontanément aux portes des CIO. Les rendez-vous sont pris en amont, par téléphone ou dans les établissements scolaires.

La nature du public accompagné en CIO a également évolué. La mission rejoint sur ce point les constats formulés dans le rapport IGÉSR de 2024 consacré aux PsyEN EDO[35]. Il s'agit essentiellement d'un public particulier de jeunes vulnérables, en difficulté avec l'école ou au bord de l'école (élèves à besoins éducatifs particuliers, en difficulté ou rupture de scolarité, en besoin de raccrochage, non affectés, non scolarisés, en recherche de réorientation, allophones nouvellement arrivés…). Les CIO jouent le rôle de tiers lieux, au sein de l'éducation nationale, essentiels pour accueillir ces jeunes et leurs responsables légaux, qui peuvent ne pas se sentir à l'aise dans un établissement scolaire. En lien étroit avec les services de la DSDEN, ils contribuent aussi au processus d'affectation, tout au long de l'année, en évaluant les situations de difficulté de scolarisation, et peuvent également, en relation avec les partenaires du SPRO, envisager d'autres dispositifs d'accompagnement dans certaines situations de décrochage.

L'action des CIO pour les publics scolarisés sans difficulté particulière est devenue minoritaire. Leur activité, essentielle au sein de l'institution, est aujourd'hui très éloignée de celle visée à leur création, il ne s'agit plus de « centres d'information et d'orientation » tels que ce terme peut être compris[36]. Cela n'est pas sans générer des malentendus sur ce que ces centres devraient être ou faire. La méconnaissance de cette évolution nuit aux réflexions sur le service public d'orientation[37], c'est pourquoi la mission estime qu'un changement de dénomination, plus en accord avec le cœur des missions des CIO, est souhaitable, position partagée par les personnels qu'elle a rencontrés.

1.3.2. Les directeurs de CIO, des cadres engagés qui font vivre les partenariats dans les territoires, mais peu reconnus par l'institution, ce qui ne facilite pas leur positionnement managérial

Au sein de leur territoire, à une échelle infra-départementale, les DCIO sont les seuls à avoir une vision globale, à l'interface des établissements, des familles, du monde économique, des acteurs du SPRO et du médico-social. Ils sont des interlocuteurs des chefs d'établissement dans les organisations ou regroupements auxquels ils participent : réunions de bassin ou de réseau (ils sont parfois membres de leurs bureaux), réseaux Foquale et CLÉE lorsque ces organisations sont actives. Par ailleurs, ils sont au cœur des tensions liées à l'affectation : recensement des non affectés, prospection de places, aide à la réorientation… Leur position les amène à participer activement à différentes actions partenariales (organisation de forums, d'évènements,

[35] Rapport IGÉSR n° 22-23 253B Les psychologues de l'éducation nationale de la spécialité « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle », mars 2024.

[36] Paradoxalement, les CIO continuent d'être présent sur les salons, avec la volonté « *de se faire connaître* », alors que l'information pour tout public n'est plus au cœur de leurs activités depuis le transfert de cette compétence aux régions.

[37] Citons par exemple les demandes de Régions de France qui tendent à confondre les CIO avec des « maisons de l'orientation ». Ces demandes seront traitées dans la partie 3.1.

relation avec l'enseignement supérieur) et à être le trait d'union entre l'école et les acteurs du SPRO comme les missions locales, notamment dans le pilotage des PSAD.

Ils sont réunis régulièrement par l'IEN-IO, qui s'appuie sur eux pour faire vivre au plus près des établissements les orientations de la politique académique et départementale, et pour être un relais expert des procédures d'orientation et d'affectation. Ils sont également souvent sollicités dans le cadre du plan Avenir pour la mise en œuvre de la formation des professeurs principaux. Les IEN-IO reconnaissent la très bonne connaissance qu'ils ont de leur territoire, pour autant, sauf exception, ils ne sont jamais réunis par le DASEN ou le DAASEN pour échanger sur la mise en œuvre des politiques d'orientation.

Plus généralement, ces acteurs clés du déploiement des politiques d'orientation, majoritairement très investis, sont insuffisamment reconnus. Depuis la création du corps des PsyEN en 2017, il n'existe plus de grade spécifique : ils sont PsyEN et ont le même déroulé de carrière que leurs collègues. La fonction est maintenant liée à leur affectation sur un poste spécifique de directeur de CIO, assorti d'un régime indemnitaire très en deçà de la hauteur de leur engagement. La mission s'inscrit pleinement dans la recommandation formulée dans le rapport IGÉSR de 2024 consacré aux PsyEN EDO de revaloriser le système indemnitaire des directeurs de CIO. L'enjeu est important car la mission a constaté sur le terrain que la fonction a perdu de son attractivité.

À défaut d'avoir un statut de personnel d'encadrement, une reconnaissance et un soutien plus affirmé de l'institution faciliteraient leur positionnement à la direction du CIO. Bien que les compétences managériales soient au cœur de la formation d'adaptation à l'emploi dispensée par l'IH2EF, cela reste un point de fragilité pour nombre d'entre eux. En effet, au sein des équipes, les DCIO sont des pairs, et il n'est pas rare qu'ils soient eux-mêmes un ancien membre de l'équipe. S'ils arrivent à animer leur collectif, à organiser son travail dans une démarche partagée et à soutenir leur équipe face à certaines demandes jugées inappropriées[38], plusieurs d'entre eux ont témoigné auprès de la mission des difficultés qu'ils peuvent rencontrer pour impulser des changements, tant dans les modalités de travail que les méthodes et les contenus.

1.3.3. Le CIO, en tant que collectif de PsyEN, apporte à chacun d'eux, mais est insuffisamment une ressource pour les établissements

Le rapport IGÉSR de 2024 consacré aux PsyEN EDO a analysé en détail l'exercice de leur métier. La mission présente ne revient pas sur les constats effectués, mais s'intéresse davantage au collectif de PsyEN appartenant à un CIO.

Les équipes de psychologues exerçant en CIO sont composées d'une diversité d'expériences et de compétences, selon leur année de recrutement par rapport à la date de création du nouveau corps de PsyEN en 2017, leur expérience antérieure ou leur spécialité d'origine en psychologie. Ils sont également nombreux à ne pas être fonctionnaires : 29,8 % des PsyEN en CIO sont des contractuels[39] [40]. Pour autant, l'action des DCIO permet la constitution de collectifs partageant une même compréhension des enjeux des politiques d'orientation et du fonctionnement des procédures. Les néo-contractuels sont accompagnés par l'équipe, en complément des formations académiques souvent mises en place. Les réunions de services, hebdomadaires ou bimensuelles, permettent également des partages de pratiques et de modalités de traitement de situations plus difficiles. Le collectif apporte ainsi à chacun d'eux par le partage de cadres communs au sein desquels ils exercent leurs activités.

Cependant, il s'agit davantage d'un collectif de réflexion que d'un collectif d'action. L'activité des PsyEN en établissement est très variable, selon la nature de l'établissement et de ses besoins, mais aussi selon leurs appétences, les approches qu'ils peuvent chacun avoir de l'exercice de leur métier et les objectifs qu'ils se

[38] Les « commandes » injustifiées de bilans psychométriques sont revenues plusieurs fois dans les échanges avec la mission. Sachant que la réalisation d'un bilan peut demander jusqu'à 8 à 10 heures, des DCIO ont mis en place des procédures de régulation. Ces commandes peuvent venir d'établissements ou de familles, mais également de l'institution. La mission a par exemple appris qu'une académie demandait de tels bilans pour instruire une demande de plan d'accompagnement personnalisé.

[39] Le recrutement fait face à une pénurie de candidats. En 2017, il y a eu 115 admis pour 595 présents, et en 2025, 79 admis pour 104 présents au concours externe PsyEN EDO. Le concours PsyEN EDA a subi une chute comparable durant le même laps de temps.

[40] Source : DGRH, décembre 2025. Le taux de contractuels est par ailleurs très variable selon les départements (cf. annexe 5).

donnent. Si leur activité s'inscrit toujours dans le cadre des missions prévues par les textes[41], du fait de leur très grande diversité, elle s'apparente tout de même à une forme d'exercice libéral de leur métier.

La contribution des PsyEN à la politique d'orientation de l'établissement, à l'accompagnement des élèves dans la construction de leur parcours et la part d'entretiens individuels sont ainsi très variables selon les PsyEN. Au cours des auditions menées par la mission, ces derniers soulignent leur forte dépendance aux pratiques de pilotage des chefs d'établissement sur ces sujets et au rôle qu'ils peuvent assigner, ou non, au PsyEN.

En début d'année, le programme d'activité du PsyEN est visé par le DCIO. Il doit s'appuyer sur les besoins identifiés dans les établissements, mais sa construction reste très majoritairement un exercice individuel plus qu'une co-construction, sans être toujours discuté et visé par le chef d'établissement. En miroir, pour les chefs, l'activité du CIO n'est perçue que par l'activité individuelle du PsyEN qui intervient dans leur collège ou leur lycée. Le CIO n'apparait pas à leurs yeux comme un collectif de professionnels leur apportant un service. La mission n'a pas rencontré de démarche globale de CIO, incarnée par le DCIO, dialoguant avec un ensemble d'établissements pour faire un état de leurs besoins et proposer une stratégie collective.

L'organisation du travail des PsyEN reste encore très ancrée sur un principe de clé de répartition de temps hebdomadaire de PsyEN entre les établissements, clé qui n'est pas interrogée et qui est fondée essentiellement sur les effectifs d'élèves. Des modalités d'intervention collective, en brigade, pour répondre à des besoins particuliers restent très exceptionnelles[42]. La mission a échangé avec intérêt à ce sujet avec l'équipe du CIO de Nancy.

Le CIO de Nancy (20 PsyEN) met en œuvre de nouvelles modalités d'action

Depuis trois ans, des équipes mobiles d'intervention ont été constituées sur différents sujets (CPS, bilan d'orientation approfondi, prévention du décrochage en LP). Ces équipes conçoivent des séances d'intervention, puis se déplacent ensemble (2 à 6 PsyEN) dans des établissements pour des interactions collectives avec des élèves. En début d'année, le directeur fait connaître aux établissements les possibilités d'intervention du CIO sous forme d'équipes mobiles. Les établissements intéressés contractualisent alors avec le CIO les modalités d'organisation. Pour les établissements comme pour les PsyEN le bilan est positif : montée en compétences collectives, richesse des interventions, implication des élèves, levier pour travailler ces sujets en établissement. Cela demande néanmoins un travail supplémentaire d'organisation, d'anticipation et une plus grande flexibilité des PsyEN quand ces interventions se déroulent sur des périodes déjà chargées.

Dans un autre registre, des rencontres délocalisées sont aussi mises en place dans des quartiers, en partenariat avec des structures associatives œuvrant dans le cadre de la cité éducative. Les structures repèrent les jeunes et les familles en besoin, et organisent les rendez-vous pour des rencontres individuelles ou collectives. Cette démarche permet d'aller à la rencontre de jeunes et de parents dans leur environnement familier, ce qui génère un autre rapport avec eux, davantage dans la collaboration. Les PsyEN font ensuite le lien avec leurs collègues suivant les établissements concernés pour compléter des informations qu'ils n'auraient pas obtenues.

Néanmoins, pour penser différemment les possibilités d'action, il est nécessaire de disposer d'un collectif suffisamment étoffé permettant des souplesses d'organisation. Les CIO de petite taille ont moins de marges de manœuvre, entre les présences en établissement et les contraintes de permanence en CIO[43].

1.3.4. Des organisations parcellisées qui ne favorisent pas une contribution cohérente départementale

À l'échelle départementale, les IEN-IO réunissent les DCIO au moins une fois tous les deux mois, et pour la moitié d'entre eux au moins une fois par mois. En dehors de ces réunions, ils entretiennent souvent des échanges réguliers par téléphone sur différents sujets. L'animation des CIO porte sur les différents volets des politiques académiques et des procédures à mettre en œuvre. Les IEN-IO considèrent les DCIO comme des relais essentiels en territoire, au plus près des établissements. Ils ont souvent une relation de proximité avec eux et les soutiennent en cas de difficultés dans leurs activités, en particulier de ressources humaines.

[41] Circulaire n° 2017-079 du 28 avril 2017 précisant les missions définies à l'article 3 du décret n° 2017-120 du 1er février 2017.

[42] L'activation de cellules d'écoutes, suite à des évènements à caractère traumatiques ou à fort impact émotionnel, est une exception. Des PsyEN ont été formés à ce type d'intervention dans la majorité des CIO, ils sont susceptibles d'être sollicités en cas de besoin.

[43] 51 % des CIO ont au plus 9 ETP de PsyEN – y compris DCIO – et 27 % ont au plus 6 ETP de PsyEN (DGRH, décembre 2025).

Toutefois, les IEN-IO se placent davantage dans une posture d'animation que de pilotage des CIO, comme cela est d'ailleurs précisé dans leurs missions. Ainsi, les CIO constituent le plus souvent autant d'entités indépendantes dans leurs fonctionnements. Si les échanges qu'ils peuvent avoir entre eux favorisent des approches communes, il y a peu de cadres communs en dehors de la circulaire annuelle signée du recteur de région académique, du DRAIO ou du DRAIO adjoint rattaché à l'académie concernée, portant sur l'organisation des CIO[44].

Les modalités d'organisation du travail des PsyEN et le temps qu'ils consacrent à chaque établissement et au CIO sont laissés à l'appréciation des DCIO. La prise en compte des besoins différenciés des établissements, au-delà des effectifs d'élèves, les modalités d'intervention et de contractualisation entre le CIO et les établissements apparaissent rarement comme des sujets d'échange à l'échelle départementale. Dans un autre domaine, les CIO sont nombreux à produire des ressources pour leur territoire. Mais la mission n'a quasiment pas observé de pratiques de mutualisation organisée, voire de complémentarité de production, entre les CIO d'un même département.

À l'échelle départementale, on ne peut garantir une cohérence d'apport des services d'orientation aux besoins des établissements.

1.3.5. Une variabilité de mobilisation des ressources humaines qui n'est pas interrogée

L'organisation du temps de travail des PsyEN est de la responsabilité des directeurs de CIO : 27 heures hebdomadaires dédiées à l'exercice de leurs missions[45]. En premier lieu, il s'agit de répartir ces heures entre le CIO et les EPLE. Au CIO, il s'agit de permanences pour assurer des rendez-vous, mais également de participations aux réunions de service, à raison d'une demi-journée par semaine ou par quinzaine, qui peuvent également être consacrées à des groupes de travail. Par ailleurs, les PsyEN ont trois semaines de permanence à effectuer durant les vacances scolaires, qui peuvent aussi être mobilisées pour du travail collectif. Il y a, de fait, des habitudes de fonctionnement dans chaque CIO qui ne sont pas interrogées à l'échelle départementale ou académique avec le souci de consacrer le plus de temps possible aux EPLE. Un directeur rencontré a néanmoins fait la démonstration de la bonne adéquation entre le nombre de permanences prévues, les demandes des usagers et la capacité à y donner suite. Ce travail lui permet, en annualisant le temps de travail, de maximiser le temps dédié aux EPLE.

En second lieu, il s'agit de construire la répartition du « temps PsyEN par établissement », comptabilisée en heures ou en demi-journées selon les CIO. Comme cela a été évoqué au 1.3.3, la modalité de répartition est propre à chaque CIO et ne fait pas l'objet d'échanges à une échelle plus large. Par ailleurs, le temps réellement consacré aux EPLE peut varier en raison du décompte du temps de déplacement, lequel obéit aussi à des modalités différentes entre CIO (temps réel, uniquement le temps supplémentaire par rapport au déplacement domicile CIO ou uniquement sur les trajets CIO-EPLE). La mission souligne que cette durée peut être en conséquence très variable entre établissements de taille et de typologie comparables au sein d'un département ou d'une académie, faute d'harmonisation et de régulation. Des habitudes de fonctionnement demeurent, alors que la prise en compte du besoin réel d'un établissement n'est que peu ou pas interrogée.

Par ailleurs, la mission rejoint la remarque introduite dans le rapport IGÉSR 22-23 253B quant à l'obligation réglementaire de service des PsyEN. Enfin, le temps d'activités personnelles est difficilement identifiable lorsque des permanences sans entretien programmé ou inopiné restent comptabilisées dans les 27 heures dues à leur emploi du temps.

S'agissant des personnels administratifs, la mission a observé que la nature et l'ampleur des tâches confiées peuvent fluctuer entre les CIO d'une même académie, ainsi qu'entre académies selon les modalités de gestion des EANA, de l'affectation ou des listes RIO/SIEI (cf. 2.5.2) de jeunes en situation potentielle de décrochage par exemple : accueil téléphonique et physique, veille documentaire, tenue des agendas et suivi des emplois du temps des PsyEN, statistiques d'activité, suivi et archivage des dossiers des jeunes sans solution, prise de contact avec les jeunes et les familles, frais de déplacement et achats, relations avec

[44] Cette circulaire portant sur l'organisation des CIO rappelle en général le temps de travail dû des PsyEN, la durée d'ouverture des CIO et le calendrier annuel d'ouverture durant les périodes de vacances scolaires, ainsi que les conditions de participation des PsyEN aux salons ou à des formations.

[45] NOR: MENH1710981A – Arrêté du 9 mai 2017.

différents services du rectorat ou de la DSDEN (affectation, CASNAV, MLDS, gestion RH des PsyEN, communication), avec les missions locales voire avec la région sur des actions en établissement… Cette diversité du contenu des activités et du temps afférent n'est pas objectivée, ce qui questionne directement la dotation en moyens administratifs alloués aux CIO. Chaque académie s'est dotée de son propre « barème » de répartition adossé en général à la taille du CIO et il en découle une certaine hétérogénéité entre académies. Par exemple, pour sept ETP de PsyEN, l'équipe est dotée ici d'un ETP d'administratif et là de deux. Trois ETP d'administratifs peuvent aussi bien accompagner un CIO composé de 10 postes que de 23.

Faute d'une impulsion nationale réclamée par les secrétaires généraux d'académie et qui permettrait, selon eux, d'optimiser les moyens administratifs et la ressource humaine entre CIO et EPLE dans une démarche de transformation et de modernisation du service rendu aux usagers, la situation stagne. La mission estime que ce sujet mérite d'être traité dans une réflexion plus large sur le service attendu, ainsi que cela est proposé au 3.5.

1.3.6. Une carte des CIO, un parc immobilier et des moyens de fonctionnement interrogés par les secrétaires généraux d'académie depuis plusieurs années sans réponse ministérielle claire

En mars 2014, on dénombrait 523 CIO dont 233 à la charge des conseils départementaux[46]. À cette date, en raison de la mise en place du SPRO, d'un début de désengagement des conseils départementaux dans la prise en charge des structures, les recteurs ont été invités à construire un projet académique d'implantation des CIO sur la base de critères souples. Cette carte cible officialisée au CTMEN[47] du 12 juillet 2016 prévaut encore, avec un engagement à hauteur de 376 CIO d'État en cas de retrait des collectivités. Fin 2024, on dénombre 407 CIO, dont 53 départementaux[48]. Si le maillage en bassin reste prépondérant, des incongruités subsistent sur fond de « dossier sensible et historique » tels ici ou là deux CIO dans les mêmes locaux. Depuis 2016, la carte cible n'a pas été revisitée, en dépit des demandes récurrentes des secrétaires généraux d'académie qui font valoir les coûts engendrés par le maintien de certaines structures et qui doivent inscrire leur action dans le cadre de la politique immobilière de l'État.

Le parc immobilier représente aujourd'hui près de 90 000 m² (SUB)[49] dont 36 % relèvent du domaine public de l'État, plus de 50 % du domaine locatif, le reste recouvrant des mises à disposition gratuites. Les surfaces moyennes SUB par agent sont de 22,1 m² par effectif et de 32,7 m² par résident[50] (nettement supérieures aux normes visées dans le cadre de la stratégie immobilière de l'État de 16-18 m² par résident). Les locaux qui relèvent du domaine public sont très souvent peu fonctionnels voire vétustes, maintenus *a minima*, et dotés d'un équipement suranné ou insuffisant. Les contraintes budgétaires toujours plus fortes sur le programme 214[51], ainsi qu'une forme d'attentisme depuis plusieurs années pour tout ce qui concerne les CIO, l'expliquent en grande partie. En 2024, 8,1 M€[52] ont été consacrés aux CIO, dont 85 % sont des dépenses d'immobilier (loyers, entretien courant, entretien lourd…), ce qui ne laisse que peu de marges de manœuvre pour le fonctionnement de ces structures. Le manque de visibilité sur les décisions des collectivités départementales et l'absence d'une ligne claire réclamée par les secrétaires généraux sur le devenir de la carte cible n'incitent pas à une réflexion en profondeur mais à « du coup par coup » au gré des contraintes locales qui surgissent. Cela bloque toute démarche d'amélioration du service rendu aux usagers et contribue à maintenir les personnels des CIO dans un environnement de travail peu fonctionnel et dans un climat d'incertitude délétère.

[46] Données DGESCO : en 2014 : 260 CIO d'État et 30 annexes – 206 CIO départementaux et 27 annexes. En 2024 : 341 CIO d'État et 13 annexes – 43 CIO départementaux et 10 annexes.

[47] CTMEN : comité technique ministériel de l'éducation nationale.

[48] 407 métropole et DOM et hors points d'accueil qui ne sont pas immatriculés.

[49] SUB : surface utile brute.

[50] Données SAAM. La notion de résident est précisée dans l'annexe 2 de la circulaire 6392 / SG du 8 février 2023 : « *(…) le nombre de résidents est le nombre de personnes devant être hébergées dans un bâtiment au regard de leur activité (…). Le nombre de résidents d'un bâtiment se calcule à partir du nombre d'ETP ramené au nombre d'ETP présents par application d'une décote correspondant au taux de nomadisme* ».

[51] Le programme 214 (P214) est le programme « soutien de la politique éducation nationale ».

[52] Données SAAM.

2. Un service rendu aux jeunes qui peine à être à la hauteur des besoins

2.1. La qualité et l'organisation de l'accompagnement des élèves dans la construction de leur parcours est très variable selon les établissements

Le droit au conseil en orientation et à l'information est inscrit dans le code de l'éducation et fait partie du droit à l'éducation[53]. L'orientation y est décrite comme « *le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités* ». « *Ce processus est conduit avec l'aide des représentants légaux de l'élève, des personnels concernés de l'établissement scolaire, notamment l'équipe de direction, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire et des personnels d'orientation* » [54].

Toutefois, les modalités de mise en œuvre de cet accompagnement apparaissent très hétérogènes selon les établissements, tant dans leur organisation que dans leur efficacité, mettant en lumière les tensions entre prescriptions institutionnelles et pratiques de terrain.

2.1.1. Une mise en œuvre partielle et inégale du droit au conseil en orientation dans les établissements

Si le droit à un accompagnement dans la construction de son parcours est formellement reconnu pour tous les élèves, sa mise en œuvre effective demeure partielle et inégalement assurée. En effet, le caractère transversal des démarches à mettre en œuvre et le fait de laisser à l'autonomie des établissements, en l'absence de moyens fléchés, la possibilité d'y accorder un certain volume horaire induisent une grande hétérogénéité de pratiques, qui reposent largement sur les dynamiques locales. Par ailleurs, ces pratiques individuelles et collectives ne sont guère interrogées, et non évaluées de manière systématique.

Dans certains contextes, la découverte du monde, de soi, et l'accompagnement à l'orientation constituent un ensemble structuré, anticipé et diversifié (actions dans les temps d'enseignement et en dehors, relations avec des professionnels, des anciens élèves, entretiens individuels, rencontres des familles…). Cet ensemble s'appuie alors sur des équipes soudées, sur une direction d'établissement qui impulse et facilite leur travail, sur un ou des référents coordonnateurs, ainsi que sur des partenariats.

Mais, plus souvent, la mission a rencontré des professeurs principaux engagés qui font au mieux avec quelques heures de vie de classe. Les actions menées sont alors plus ponctuelles, à des moments clés de l'année scolaire et davantage concentrées sur les paliers d'orientation, sans progression et sans réelle approche collective tout au long du collège ou du lycée. Quand ils exercent leur mission en troisième ou en seconde, les professeurs principaux témoignent des tensions qui les traversent entre les besoins avérés des élèves et leur capacité à y répondre, ne pouvant investir davantage de temps qu'ils ne le font déjà sur leur temps d'enseignement et en dehors. Un défaut d'organisation collective tend alors à les fragiliser ; ils peuvent se sentir seuls à porter la « charge mentale » d'accompagnement des élèves et de la relation avec les familles.

Les rencontres avec des élèves et des parents qui ont connu des établissements différents confirment ces grandes inégalités d'accès à l'information et d'accompagnement. En seconde générale et technologique par exemple, la découverte de la diversité des séries technologiques est peu répandue, ou très centrée sur la ou les séries présentes au sein du lycée. L'organisation de rencontres d'enseignants ou d'élèves, ou la possibilité de mini-stage dans un autre établissement, même voisin, restent rares. Et la mission a pu constater que, d'une manière générale, la connaissance des possibilités offertes par la voie technologique n'est ni connue des élèves de troisième, ni véritablement explorée et promue par les enseignants de collège.

2.1.2. Des difficultés à élaborer et faire vivre un plan pluriannuel d'éducation à l'orientation (PPO)

La mise en cohérence des actions d'orientation repose sur l'élaboration d'un PPO, censé structurer le Parcours Avenir au sein des établissements. Or, dans les faits, la conception et la mise en œuvre de ce plan rencontrent de nombreuses difficultés qui ne sont pas nouvelles.

[53] Article L. 313-1 du code de l'éducation.

[54] Article D. 331-23 du code de l'éducation.

Tout d'abord, la mission a constaté un manque de formalisation de ce qui se fait. Malgré les formations et les groupes de travail déclinés sur le terrain dans le cadre du plan Avenir, dans de nombreux établissements visités il n'existe pas encore de document partagé par l'ensemble de la communauté éducative, et pouvant donner lieu à des déclinaisons adaptées à destination des élèves et des familles. Les actions menées relèvent alors davantage d'initiatives individuelles ou ponctuelles (à la charge des professeurs principaux et des CPE le plus souvent) que d'une stratégie collective et planifiée. Ensuite, la dimension pluriannuelle, nécessaire à la construction progressive et cohérente du parcours, est rarement effective. Les démarches sont fréquemment concentrées sur les classes charnières, sans réelle progression sur les différents niveaux. Ce manque de construction cohérente dans le temps ne permet pas un travail de fond sur les représentations, la réduction des assignations ou sur les problématiques de mobilité. Précisons que le défaut de mobilité, pour des raisons variées et dans des contextes très différents, a été souligné unanimement par tous les acteurs de terrain rencontrés comme un des principaux freins à la construction des parcours.

Par ailleurs, la construction et la mise en œuvre d'un PPO suppose un pilotage et une coordination de tous les acteurs autour d'un projet commun, une démarche qui apparait complexe. Le manque de temps pour réfléchir à ce qu'il conviendrait de développer, fédérer, organiser et accompagner, ainsi que la multiplicité des priorités éducatives, sont souvent mis en avant. La difficulté à « recruter » des professeurs principaux est également toujours citée. La charge est perçue lourde et exigeante, avec une augmentation des situations individuelles particulières à suivre.

De plus, il s'agit de clarifier le rôle de tous les acteurs dans un ensemble cohérent, alors que personne n'identifie les questions d'orientation comme étant dans son cœur de métier (en dehors du PsyEN). Cela nécessite un engagement de chacun à la hauteur de ce qu'il peut apporter. À ce titre, les compétences relatives à la culture informationnelle des professeurs documentalistes doivent être davantage mobilisées dans le cadre du PPO. Quant au PsyEN, il n'est pas systématiquement associé aux échanges sur ces sujets, en particulier au lycée. Enfin, la contribution de tous les enseignants, dans le cadre de leurs enseignements, nécessiterait une implication plus grande des corps d'inspection à ces réflexions, l'équipe de direction se retrouvant souvent seule sur ce sujet. Une démarche académique plus volontariste serait nécessaire pour y parvenir.

De fait, on mesure la complexité à inscrire durablement l'orientation dans les pratiques collectives.

2.1.3. Une contribution et un positionnement hétérogènes des psychologues de l'éducation nationale

Les PsyEN sont bien identifiés en tant qu'experts du conseil et de l'accompagnement du parcours des élèves. Leurs contributions et leurs positionnements apparaissent cependant très variés, selon les contextes d'exercice, les organisations locales, mais également selon leurs appétences (cf. 1.3.3).

Dans certains établissements, les PsyEN sont pleinement intégrés aux équipes éducatives. Ils participent aux réflexions, proposent des ressources et interviennent auprès des élèves en complémentarité des autres acteurs de l'établissement. Leur expertise est alors mobilisée de manière cohérente et structurée. Dans d'autres, leur rôle est plus périphérique, en marge des collectifs. Ils peuvent être sollicités ponctuellement pour répondre à des besoins identifiés par les équipes, mais sont davantage centrés sur l'accompagnement de situations individuelles, souvent en réponse à des difficultés qui leur sont signalées.

Ces différences peuvent tout autant tenir à leur positionnement individuel qu'aux pratiques de pilotage des chefs d'établissement et aux fonctionnements des équipes éducatives et pédagogiques. Leur faible temps de présence par établissement[55] ne facilite pas non plus une bonne intégration aux collectifs, les relations pouvant prendre plus de temps pour se nouer surtout si elles ne sont pas formellement organisées. Néanmoins, leur expertise dans l'accompagnement des publics vulnérables ou en difficulté est toujours reconnue, ils participent tous aux cellules de veille ou groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS).

Cette variabilité tient également au défaut de clarté de ce qui est attendu d'eux au regard des missions très larges prévues par les textes, entre accompagnement individuel et intervention collective, entre prise en charge des fragilités et contribution au parcours Avenir. Et cela s'est accru ces dernières années avec la

[55] Les PsyEN ont majoritairement un emploi du temps sur 4 jours. Leur temps de présence en établissement est généralement au mieux de 2,5 à 3 jours et ils suivent en moyenne 2 à 3 établissements. Le temps consacré à chaque établissement dépend essentiellement de sa taille et peut être modulé par ses caractéristiques (éducation prioritaire par exemple).

montée des problématiques de santé mentale, qui s'est opérée en même temps que leur retrait des séances d'information, qui sont assurées maintenant majoritairement par les enseignants. En effet, le transfert de la compétence d'information aux régions, alors que le nouveau corps des PsyEN venait d'être créé, s'est traduit par une diminution des activités menées traditionnellement en tant que « conseillers d'orientation ».

L'activité de ces professionnels apparaît plus dépendante des habitudes et besoins locaux, des contraintes et des urgences, ou de leurs appétences, qu'établie de manière claire par l'institution[56]. La mission rejoint le constat établi dans le rapport IGÉSR de 2024 consacré aux PsyEN EDO : « *Le référentiel professionnel actuel des PsyEN EDO, qui décline les missions statutaires et auquel la profession est très attachée, est en effet trop vaste pour être, en soi, une référence permettant de structurer l'action* ». Les besoins peuvent varier selon les territoires. Sans réécrire la circulaire précisant leurs missions, un cadrage et un meilleur pilotage académique ou départemental est nécessaire pour ne pas laisser au local ou aux individus la responsabilité d'arbitrer la nature de leurs activités. Un ajout à cette circulaire est proposé en ce sens au 3.5.

Le rôle de conseil auprès des chefs d'établissement sur les questions d'orientation, inscrit dans leurs missions, ne correspond pas, loin de là, à une réalité pour tous les PsyEN. Leurs positionnements sont trop variables et tous les PsyEN n'ont pas les mêmes ressources pour cela, compte tenu également de la part importante de personnels contractuels dans les CIO. À défaut de n'envisager ce rôle de conseiller qu'à titre individuel, il pourrait exister à l'échelle collective du CIO, organisé et incarné par le directeur de CIO, qui a en outre plus de légitimité pour l'exercer.

2.2. Un développement de ressources pour les établissements, mais un engagement très hétérogène des régions, souvent peu visibles depuis l'établissement

2.2.1. Une offre de service des régions qui n'est pas encore à la hauteur des besoins, alors que ces dernières demandent un transfert de compétences plus important…

Depuis 1982, les régions se sont vues progressivement confier des compétences en matière de formation professionnelle des jeunes et des adultes, d'information et d'orientation au rythme des lois successives de décentralisation**.** L'objectif général d'utilisation du levier de la décentralisation est d'articuler efficacement les logiques sectorielles de l'action publique avec les dynamiques territoriales. En 1993, dans le cadre du développement des formations professionnelles des jeunes, les régions ont à mettre en œuvre « *une politique d'information et d'orientation* ». En 2009, la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle institue un droit individuel pour toute personne à l'information, au conseil et à l'accompagnement en orientation, et un service public de l'orientation (SPO) tout au long de la vie[57]. En 2014, la répartition des compétences entre l'État et les régions est précisée[58]. « *La région coordonne les actions des autres organismes participant au service public régional de l'orientation* » (SPRO), alors que l'État met en œuvre sa politique d'orientation « *dans les établissements scolaires et d'enseignement supérieur et délivre à cet effet l'information nécessaire sur toutes les voies de formation aux élèves et aux étudiants* ». La loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, dans son article 18, marque alors un tournant en transférant aux régions la compétence d'information sur les métiers et les formations[59], ainsi que les moyens de l'ONISEP correspondant à ces missions.

Des tensions persistent depuis la loi de 2018 et nuisent à la qualité du partenariat, malgré les bonnes relations entretenues avec les autorités académiques. Les prises de position nationales des régions, notamment à

[56] Une constante apparait cependant : ils déclarent consacrer environ 80 % de leur temps de travail en EPLE à des entretiens individuels, et au moins 90 % de leur temps sur des sujets de situations individuelles d'élèves en comptabilisant les temps d'échange et de réunion avec d'autres personnels sur des situations particulières.

[57] Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

[58] Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

[59] « *La région organise des actions d'information sur les métiers et les formations aux niveaux régional, national et européen ainsi que sur la mixité des métiers et l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes en direction des élèves et de leurs familles, des apprentis ainsi que des étudiants, notamment dans les établissements scolaires et universitaires. Lorsque ces actions ont lieu dans un établissement scolaire, elles sont organisées en coordination avec les psychologues de l'éducation nationale et les enseignants volontaires formés à cet effet ». « Les missions exercées par les délégations régionales de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions en matière de diffusion de la documentation ainsi que d'élaboration des publications à portée régionale relatives à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants sont transférées aux régions* ».

l'automne 2025 lorsqu'un nouvel acte de décentralisation est envisagé[60], reflètent d'ailleurs imparfaitement une relation partenariale jugée satisfaisante par nombre de recteurs.

À ce stade, la mission a constaté une hétérogénéité des volontés, des compétences et de l'offre de service en matière d'information sur les métiers et les formations entre les régions.

Concernant la production de la documentation régionale en matière d'information, en particulier les guides qui ont remplacé ceux de l'ONISEP, les retours des usagers professionnels, les PsyEN et les professeurs principaux qui les utilisent pour les élèves, varient d'une région à l'autre même si tous ont eu du mal à s'habituer au changement. Leur regard critique porte pour beaucoup sur des questions d'accessibilité pédagogique pour les élèves et les familles. La prise en compte de ces retours est essentielle. Pour autant il n'existe que rarement une démarche d'écoute et de réel « regard croisé » avec les acteurs académiques en vue de faire évoluer ces produits. Des divergences de vue importantes existent également entre des approches exclusivement numériques ou avec une part de tirage papier pour répondre à certains besoins.

Certaines régions ont développé des process de travail très respectueux de la répartition des compétences de part et d'autre, avec des espaces de dialogue permettant aux services académiques de contribuer à l'élaboration des outils, et un maillage territorial adapté. Pour certains recteurs, il s'agit de « *faire région* ». En revanche, dans d'autres régions, la cohérence territoriale est encore un objectif lointain, des logiques de concurrence prennent le pas sur celles de complémentarité, le partage d'information est loin d'être optimal et les acteurs de l'éducation nationale restent sur une insatisfaction au regard des outils proposés. Si l'offre de rencontres de professionnels et de découverte d'univers professionnels est encore trop disparate, les démarches engagées dans certaines régions sont reconnues, notamment lorsqu'elles permettent un « tri » parmi les nombreuses sollicitations des établissements, avec une forme d'agrément des modalités d'intervention d'experts ou d'associations spécialisées dans les établissements scolaires.

L'animation territoriale au plus près des établissements de l'offre de service régionale, avec la volonté de toucher tous les élèves, reste peu développée et n'apparait pas toujours comme un objectif visé.

La mission a néanmoins constaté un réel volontarisme dans certaines d'entre elles, qui ont positionné des chargés de missions (au moins un par département), pour animer les relations avec les établissements et les CIO. Les services et les possibilités de découvertes proposés par la région sont alors connus des équipes pédagogiques des établissements. Dans d'autres, l'offre de service n'est pas pensée pour s'adresser à tous les usagers, en privilégiant le numérique ou des opérations touchant un nombre trop limité d'élèves au regard des besoins (par exemple avec la mise en place d'un bus de l'orientation sur un très grand territoire, ce qui illustre un maillage territorial insuffisant[61]). Il en ressort alors davantage une volonté de visibilité et de communication, sans réelle conscience de l'impact limité des actions mises en œuvre.

2.2.2. … qui entretient le maintien de démarches complémentaires par les acteurs académiques

Un cadre réglementaire permet à la région d'inscrire son action dans le cadre du SPRO dont elle assure l'animation et la coordination, afin de contribuer à la construction d'une représentation du monde économique et social et des métiers qui le composent auprès des élèves, des apprentis ainsi que des étudiants et de leurs familles, sur l'ensemble du territoire régional. Le cadre national de référence, signé par l'État et les régions indique qu'à ce titre « *elle mobilise l'ensemble des réseaux d'acteurs concernés, dont les branches, les entreprises et les représentants du monde économique* »[62].

---

[60] « *Les nombreux rapports publiés ces dernières années sont unanimes : le système français d'orientation reste inefficace et génère trop d'angoisses pour les jeunes et les familles. Il renforce les inégalités et les déterminismes liés à l'origine sociale, au genre et au lieu de résidence.* » « *Cette multiplicité des acteurs au niveau national, régional ou local conduit à une illisibilité du système pour les bénéficiaires et à des doublons, que les finances publiques n'ont plus la capacité d'assumer.* » « *Pour les Régions, il faut un seul pilote dans l'avion : les Régions ont donc proposé au Premier ministre de leur déléguer la compétence Orientation dans le cadre du nouvel acte de décentralisation qu'il a souhaité engager. Cette proposition ne concerne pas l'affectation scolaire qui relève de l'État et de ses services déconcentrés.* » – Extraits du communiqué de presse de Régions de France, novembre 2025.

[61] Une région indique avoir 1,3 million de visiteurs sur son site internet mais 2 500 élèves rencontrés avec le bus pour une population concernée dans le secondaire d'environ 1 million d'élèves ; dans une autre, quelques milliers d'élèves rencontrés avec le bus pour plus de 400 000 élèves. Même si on ne s'en tenait qu'aux élèves les plus éloignés des structures, on est loin du passage à l'échelle.

[62] Il est également précisé que « *l'information mise à disposition porte sur l'offre régionale, nationale et européenne* ».

Cependant, la mission a pu constater que l'écart entre l'offre des régions et les besoins des établissements, les défauts d'articulation État-Région, ainsi qu'une conduite de changement non encore aboutie, induisent le maintien de démarches d'information par les acteurs académiques. De la documentation adaptée au territoire de parcours des élèves continue d'être produite par les CIO, mais également par certains services de région académique. Et les DRAFPIC, impliquées dans les relations école-entreprise, peuvent être très investies dans l'offre de découverte des métiers à destination des établissements, via les CLÉE, en s'appuyant sur des ingénieurs pour l'école et parfois des chargés de mission départementaux, entretenant un peu plus la confusion, d'autant que les régions sont rarement représentées dans les CLÉE.

En effet, sur ce dernier volet, la mission a pu constater un défaut d'articulation État-Région encore important sur la relation école-entreprise. Les CLÉE, quand ils sont dynamiques, sont des lieux de mise en synergie de différentes ressources (campus des métiers et des qualifications, chambres consulaires, organisations patronales, associations…). Alors que ces espaces peuvent réunir un ensemble d'interlocuteurs naturels des régions, elles n'y sont que rarement représentées. La nouvelle charte État-Régions, signée le 17 juillet 2025, positionne pourtant les régions dans la coanimation des CLÉE.

Le maillage territorial est au cœur des enjeux, avec des « cartes » qui ne se superposent pas, notamment entre les CLÉE et les CLPE. Dans certaines régions, une réflexion est engagée sur les bons périmètres, avec des interrogations entre ce que pourraient apporter de nouvelles synergies et le risque de perte dans l'animation de certains sujets, ces deux instances n'ayant pas les mêmes objets de travail. Par ailleurs, la multiplication des échelles infra-départementales ne favorise pas l'implication effective de la région dans un rôle d'animation. Certains interlocuteurs de la mission ont exposé l'idée de « CLÉE départementaux » (qui existent d'ores et déjà dans quelques territoires) à une échelle de coordination où la région peut être plus facilement représentée. Dans tous les cas, les régions fonctionnant souvent par appels à projets, une harmonisation des organisations territoriales, avec une décision conjointe du niveau de granulométrie souhaité, favoriserait la mobilisation et la coordination des différents acteurs.

2.2.3. La plateforme Avenir(s), un outil prometteur

La plateforme Avenir(s) développée par l'ONISEP a été largement présentée à l'ensemble des acteurs. Elle constitue un outil inédit permettant un accès centralisé à toutes les sources d'information, mais également à un très grand nombre de ressources pédagogiques. À terme, elle devrait permettre aux établissements d'organiser une éducation progressive à l'orientation, avec leur propre agenda et la possibilité de configurer les espaces accessibles aux élèves en y incluant également leurs propres ressources. Les services de région académique, les chefs d'établissement, les PsyEN et les équipes qui l'ont explorée sont unanimes sur le caractère prometteur de cet outil[63]. Néanmoins, plusieurs conditions nécessitent encore d'être remplies pour qu'il marque un tournant dans la formation de tous les élèves.

En premier lieu, il y a un enjeu à parvenir rapidement à une version fiable et modulable par les établissements[64], afin que les équipes pédagogiques ne soient pas rebutées par des difficultés rencontrées au cours de leurs premières tentatives. Il s'agit aussi de les accompagner pour faciliter la mise en œuvre de premières séances pertinentes, sans que cela ne leur demande un investissement jugé trop lourd en plus de leurs charges d'enseignement.

Il y a également un enjeu de facilité d'accès. Aujourd'hui, certaines régions restent opposées ou freinent son accès via les espaces numériques de travail (ENT), d'autres ont joué le jeu de l'accessibilité, d'autres encore se sont investies et l'alimentent avec des ressources, leurs outils ou des communications sur les actions qu'elles mettent en œuvre dans les territoires[65]. Au vu des entretiens menés par la mission, cet accès pose moins de difficultés avec les conseils départementaux lorsqu'ils ont en charge l'ENT des collèges.

L'arrivée de la plateforme dans les établissements a créé de fortes tensions avec les régions, qui ont peu accepté qu'un outil national soit imposé, sans co-construction, alors que plusieurs avaient investi dans le

[63] Entre septembre 2025 et début mai 2026 : il y a eu plus de 500.000 connexions uniques à la plateforme. Les élèves représentent déjà 85 % des connexions. Environ 9 % des élèves de la cinquième à la terminale se sont connectés au moins une fois.

[64] Les travaux en cours visent à offrir de nouvelles fonctionnalités pour les équipes éducatives (tableau de bord et suivi des activités des élèves, possibilité de personnaliser, de créer ses propres progressions pédagogiques...).

[65] Le nombre de connexions rapporté à la population scolaire est plus important dans les régions où l'accès via l'ENT est possible.

développement de services numériques. Aujourd'hui, l'ONISEP est pleinement engagé dans l'objectif d'en faire un outil à la main de ces acteurs régionaux. L'office assure collaborer avec toutes les régions qui le souhaitent pour dépasser les difficultés rencontrées, leur permettre une visibilité sur la plateforme de manière transparente pour les élèves, et contribuer ainsi au déploiement de leur compétence d'information auprès de tous les élèves.

Enfin, le défi le plus important sera de faire vivre avec cette plateforme une réelle approche pédagogique, intégrée au projet d'orientation de l'établissement, afin de dépasser son statut d'outil, qui, seul, ne peut apporter de plus-value au développement des compétences des élèves s'ils ne sont pas accompagnés. Cet enjeu est du ressort des acteurs académiques qui ont la responsabilité d'accompagner les établissements.

2.2.4. Une réflexion sur l'éducation à l'orientation à consolider et à davantage partager

La mission a pu constater le portage politique à différentes échelles du lancement du plan Avenir. La mise en œuvre d'un programme d'orientation progressif dans les établissements n'est pas un sujet nouveau, mais la recherche d'une formalisation de ce qui se fait, d'une meilleure définition des objectifs visés et d'une appropriation par tous les acteurs des établissements génèrent des réflexions nouvelles. Les DRAIO se sont mobilisées, avec les autres acteurs de l'orientation et les EAFC, pour mettre en œuvre des formations, proposer des outils d'auto-évaluation des projets d'orientation, d'aide à l'appropriation des indicateurs ou d'appui à l'élaboration des PPO.

La demande de transmission des PPO, à une échelle départementale ou académique, a aussi permis à certains d'engager une analyse des contenus pour incrémenter la réflexion. L'enjeu est maintenant de poursuivre l'accompagnement des établissements, la formation et la mise à disposition de ressources complémentaires afin de voir se déployer, dans tous les établissements, des organisations et des contenus qui permettent aux élèves de se construire une représentation du monde et une capacité à faire des choix éclairés. L'acquisition progressive de compétences à s'orienter est à mettre en cohérence avec les travaux sur les compétences psychosociales et à articuler aux enseignements disciplinaires.

Si les réflexions peuvent être portées par les DRAIO, un appui en proximité des établissements est nécessaire, à l'échelle départementale et infra. Les IEN-IO sont des acteurs clés pour cela. Ces réflexions, ainsi que cela a été souligné, nécessitent aussi le concours des inspecteurs disciplinaires pour que ces compétences se construisent au cœur des apprentissages. Ce dernier point reste une étape à franchir. Si des groupes de réflexion existent dans certaines académies, il est ressorti des échanges qu'a pu avoir la mission la faible implication des collèges d'inspecteurs sur le plan Avenir dans la plupart des académies.

2.3. Des contraintes imposées par l'organisation du système scolaire

2.3.1. L'affectation et la gestion des flux prennent le pas sur les démarches d'orientation

L'orientation au lycée, fondée sur l'expression des vœux des élèves et les décisions d'orientation des établissements, se heurte aux problématiques d'affectation, notamment au lycée professionnel où les capacités d'accueil ne permettent pas toujours un accueil des élèves en cohérence avec leur projet. Ce phénomène n'est pas nouveau, mais il s'est amplifié du fait de l'attractivité accrue de la voie professionnelle.

Au sein du lycée professionnel, les capacités en classe de première sont prévues pour accueillir les élèves montants de seconde, ce qui ne permet ni l'existence de passerelles en réorientation à partir de la seconde générale et technologique, ni un parcours sécurisé des élèves de CAP voulant poursuivre leurs études. Les rares possibilités d'accueil en première découlent de départs d'élèves en cours ou en fin de seconde (apprentissage, réorientation, décrochage), sans financement de places dédiées pour ces parcours.

Ces difficultés constituent un facteur de décrochage, notamment quand elles sont subies par des élèves en besoin de remobilisation. Par ailleurs, la mission a pu constater l'impact des problématiques d'affectation sur les équipes investies auprès des élèves, avec l'installation d'une forme de découragement. En effet, le sens du droit à l'erreur et de l'accompagnement de la construction des parcours sont mis à mal quand on sait que l'élève va se retrouver dans une impasse et qu'il ne reste qu'à accompagner l'acceptation d'une affectation non souhaitée, voire d'un redoublement. Au lycée, certains n'organisent plus de stage de découverte de leurs formations, ne voulant pas générer de déception, d'autres ont déclaré à la mission ne plus s'engager dans de nombreux dossiers de passerelles qui n'aboutiront pas : « *c'est de la maltraitance* ».

2.3.2. Des orientations qui s'imposent aux élèves et aux familles sans réduire les déterminismes

Entre 2010 et 2019, l'orientation en seconde GT a fortement augmenté, de 8 points en moyenne, pour les deux sexes et tous les milieux sociaux. Néanmoins, comme le montre la DEPP à partir du suivi de deux panels d'élèves[66], l'orientation en fin de troisième est restée très marquée socialement et les écarts relatifs entre milieux sociaux dans la demande d'une seconde GT ont peu varié au cours du temps. Entre les filles et les garçons, il y a même eu une accentuation des disparités sur les vœux d'orientation en seconde GT et en seconde professionnelle, à caractéristiques scolaires et socio-économiques similaires.

Les décisions d'orientation, à l'issue d'une phase de dialogue avec les élèves et les familles, sont prises en dernier ressort par l'établissement. L'effet des déterminismes, à l'origine des inégalités sociales, territoriales et de sexe, est très important lorsque les élèves et les familles expriment leurs premières intentions d'orientation. Cependant, il se trouve renforcé par les conseils de classe à chaque étape du dialogue, avec en définitive une plus grande part d'orientations subies pour les garçons et les élèves boursiers (cf. annexe 7).

Ces inégalités d'orientation existent à niveau scolaire comparable. On pourrait s'attendre à un effet correctif des conseils de classe qui prendraient en compte les acquis scolaires. Au contraire, ils ont tendance à les accentuer, et cela à chaque phase du dialogue, comme le montre une étude menée en 2018 pour le conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO)[67], avec des écarts de pratiques importants entre établissements. En effet, les intentions d'orientation en voie professionnelle sont majoritairement suivies, sans que les conseils ne recommandent davantage une orientation en seconde GT aux garçons ou aux élèves de milieu défavorisé qui pourraient y réussir. La mission a pu constater que plusieurs académies ont produit récemment des statistiques adaptées à leurs territoires pour échanger avec les établissements sur ces sujets.

Des principaux ont témoigné auprès de la mission des difficultés qu'ils rencontraient au cours des phases de dialogue. Les possibilités de réponse du collège aux vœux des familles (favorable, réservé, défavorable) leur apparaissent manquer de nuance. Ils préfèreraient être dans un positionnement de conseil, voire s'exprimer avant que les familles ne formulent leurs intentions. Plusieurs chefs d'établissement ont d'ailleurs affirmé ne pas s'opposer aux vœux des familles en fin d'année quand un réel échange a pu s'installer en amont. En effet, rien ne garantit la réussite future quand une orientation est imposée vers une formation très spécifique dans laquelle on ne s'est pas projeté et pour laquelle on peut n'avoir aucune appétence, cela peut en revanche favoriser un décrochage à un moment de leur vie où les jeunes sont encore fragiles.

2.3.3. Des questionnements sur le palier d'orientation en troisième

De nombreux échanges en établissement et avec les PsyEN en CIO amènent la mission à questionner l'impact du palier d'orientation en troisième sur le parcours des élèves. L'orientation en voie professionnelle présente un caractère irréversible, les passerelles vers le lycée général et technologique étant rares. Les élèves doivent en outre choisir une formation professionnelle très spécifique, souvent peu parlante pour eux, sans continuum avec le collège[68]. Une part des élèves souhaite bénéficier de nouvelles modalités d'apprentissage en sortie de collège, en CAP ou en seconde professionnelle, et s'est préparée à cette orientation. En revanche, une autre part se retrouve contrainte de s'orienter dans cette voie du fait de la faiblesse des acquis scolaires, sans s'être projetée dans un choix aussi déterminant. Dans de telles conditions d'orientation subie, rien ne garantit la future réussite.

Ce palier d'orientation est ancien, mais la réduction du redoublement a conduit à abaisser l'âge des élèves se retrouvant face à ces choix. De nombreux acteurs rencontrés par la mission évoquent un défaut de maturité et une difficulté, pour des élèves de plus en plus jeunes, à envisager un avenir. En effet, en 20 ans l'âge moyen des élèves issus de troisième et entrant en seconde professionnelle (ou BEP avant 2010) est passé de 15,82 ans à 15,16 ans[69]. La baisse des redoublements s'est donc traduite par un rajeunissement moyen de 8 mois, qui n'est pas négligeable à cette période de développement des adolescents.

---

[66] DEPP, Note d'information n° 23-40, L'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales.

[67] Pascal Bressoux, Laurent Lima, Laurent Rossignol. L'orientation en fin de 3e : déterminants individuels et contextuels. CNESCO 2018

[68] En seconde professionnelle, les familles de métiers diffèrent le choix de spécialisation pour le baccalauréat, elles sont néanmoins très spécialisées pour un élève sortant de collège et le choix de la spécialité en première est souvent réduit, voire nul au sein de l'établissement lorsqu'une seule spécialité existe.

[69] Données traitées par la mission, issues de la base centrale de pilotage.

Les demandes de réorientation ou de réaffectation au cours de la campagne de consolidation d'automne constituent un autre indicateur de ces difficultés, malgré les ajustements effectués jusqu'à la rentrée. Elles ont doublé entre 2019 (4 050 candidats) et 2024 (8 053 candidats) et concernent, pour plus de la moitié d'entre elles, des élèves qui ont obtenu une affectation en seconde professionnelle. Le taux de satisfaction de ces demandes a quant à lui baissé de 61,7 % à 49,1 % faute de places (source DGESCO[70]). Le suivi de cohorte effectué par la DGESCO démontre l'utilité de cette campagne et témoigne de l'importance de ces sujets, puisque les élèves réaffectés poursuivent davantage leur scolarité dans la classe supérieure.

Ces constats interrogent ce qui se joue en fin de collège et l'offre de formation proposée aux élèves[71].

2.3.4. Des fonctionnements nourris par des injonctions aux conséquences paradoxales

Les discours nationaux de valorisation et de promotion de la voie professionnelle ne peuvent être, en soi, remis en cause, tant la hiérarchie entre les voies de formation demeure présente. Cependant, ils tendent aussi à renforcer les assignations existantes et se traduisent en définitive par des difficultés d'affectation des élèves les plus fragiles. Selon un DASEN, « *Il faut valoriser la voie professionnelle mais pas la favoriser* ».

Dans les territoires, ruraux notamment, où la voie professionnelle est bien reconnue, les élèves mériteraient d'être davantage ouverts à d'autres voies de formation. Par ailleurs, la voie technologique est encore invisible à la fin du collège, et l'orientation en seconde GT reste marquée par les attendus de la voie générale. Ces sujets méritent d'être travaillés avec les familles, qui jouent un rôle majeur auprès de leurs enfants, tant concernant l'ouverture à des formations qui leur sont inconnues que sur les questions de mobilité.

La hausse des demandes d'orientation en voie professionnelle observée ces dernières années (Tableau n° 1), couplée à un barème essentiellement fondé sur les résultats scolaires, conduit à des difficultés d'affectation pour des élèves plus en difficulté, qui ne voient pas aboutir un projet qui a pu être nourri par des mini-stages et des journées portes ouvertes. Et le droit à l'erreur mis en avant dans les démarches d'accompagnement des élèves ne correspond à aucune réalité pour un nombre significatif d'élèves qui demandent une réorientation en voie professionnelle.

Tableau n° 1 – Évolution des taux de demande d'orientation en voie professionnelle (CAP ou 2de professionnelle) en fin de 3e au sein des établissements publics

2021	2022	2023	2024	2025
32,3 %	34,2 %	35,2 %	36,2 %	36,2 %

Source : DGESCO

Confrontées à ces situations, certaines académies expérimentent des classes de seconde plus généralistes en lycée professionnel ou plus technologique en seconde GT, axées sur la découverte de formations pour mûrir un projet. Lorsque ces classes sont proposées à des élèves sans affectation et parfois très fragiles, la possibilité d'accéder à une première n'est pas évidente, alors qu'il a aussi été constaté qu'imposer *a priori* une année supplémentaire de scolarité au lycée n'était pas porteur de motivation et de réussite.

Face au choix binaire entre voie professionnelle et seconde générale et technologique, et compte tenu de l'invisibilité de la voie technologique depuis le collège, le développement d'une offre plus progressive, permettant à des élèves de niveau intermédiaire, et sans projet d'orientation arrêté, des poursuites dans différentes premières, mériterait d'être étudié. Une telle offre libèrerait des places au lycée professionnel pour des élèves plus en besoin et ayant construit un projet dans ce sens.

[70] DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale.

[71] Depuis 15 ans, au LP Lazare de Schwendi d'Ingersheim, dans le Haut-Rhin (68), une section de seconde accueille des élèves qui n'ont pas obtenu d'orientation en seconde GT et les préparent en trois ans au baccalauréat STI2D, avec un taux d'accès moyen au bac depuis la 2de supérieur à 80 %. Cette expérimentation, qui perdure du fait de ses très bons résultats, donne à réfléchir.

2.4. La prévention du décrochage, objet d'une attention croissante, gagnerait à s'ouvrir davantage aux partenariats noués avec les acteurs des PSAD

2.4.1. Des acteurs engagés au sein des PSAD, avec un positionnement clé des CIO…

La mission tient à souligner la qualité du travail mené à bas bruit au sein des plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD). Ces réseaux d'acteurs locaux de la formation, de l'insertion et de l'emploi, créés en 2011, sont en général copilotés par un directeur de CIO et un directeur de mission locale[72]. Ils ont pour mission de repérer les jeunes en situation de décrochage scolaire ou ne respectant pas l'obligation de formation jusqu'à 18 ans, d'évaluer leur situation et de leur proposer une solution : un retour en formation ou un dispositif d'accompagnement mobilisant des acteurs de la PSAD.

Les directeurs de CIO et de mission locale se connaissent bien et entretiennent des relations de travail très souvent constructives. Leur proximité est essentielle pour ne pas « perdre » les jeunes repérés au cours de la recherche de solutions. La première prise de contact avec les jeunes repérés par le système d'information national RIO/SIEI (cf. 2.5.2) est réalisée par l'une ou l'autre de ces deux structures (plus souvent par le CIO dans ce cas) ou partagée entre les deux (la région est parfois en appui sur cette phase, cf. 2.4.2). Des réunions régulières ont lieu avec tous les partenaires ou en comité de pilotage plus restreint pour croiser les regards sur les situations et échanger sur les possibilités de solution. Plusieurs PSAD rencontrées ont mené des travaux de cartographie des solutions, avec un objectif de gain de lisibilité pour l'ensemble des partenaires.

Le début de l'année est une période critique. De nombreux jeunes changent de situation et peuvent être perdus de vue ou sont non scolarisés faute d'affectation ou de contrat d'apprentissage. Dans un souci de réduction du délai de repérage, des territoires devancent le repérage par le SIEI en constituant des listes à partir des informations obtenues des différents acteurs afin de prendre contact au plus tôt avec ces jeunes.

Les CIO ont un positionnement clé, à l'interface de l'éducation nationale et des partenaires extérieurs, pour assurer la meilleure prise en charge possible des jeunes en marge de l'école. Leur proximité avec les acteurs de la MLDS et la MIJEC (mission d'insertion des jeunes de l'enseignement catholique) permet de suivre les situations critiques au plus tôt. Dans l'académie de Lille, les coordonnateurs locaux de la MLDS sont affectés dans les CIO, les relations quotidiennes que cela permet apparaissent très fructueuses. Les liens de confiance entretenus par les CIO avec tous les acteurs de leur territoire ont grandement favorisé un rapprochement progressif entre les missions locales et les établissements[73]. Aujourd'hui, des relations se développent avec la mise en œuvre des nouvelles démarches « Tous droits ouverts » et « AvenirPro / AvenirPro + ».

La qualité de ces partenariats est primordiale, alors que les missions locales rencontrées ont signalé une augmentation du nombre de mineurs sans solution se tournant vers elles ces dernières années, avec une part croissante de problématiques de santé mentale.

2.4.2. … mais un engagement très variable des régions dans leur rôle d'appui et de coordination

Depuis 2015, l'article L. 313-7 du code de l'éducation confie aux régions la coordination et la mise en œuvre des actions de prise en charge des jeunes sortant de formation initiale sans diplôme ou qualification.

Les responsables des PSAD sont nombreux à ne pas voir de réelle plus-value à la coordination régionale, qui se résume parfois à une unique réunion annuelle. Plusieurs DRAIO le disent également. Il est aussi revenu plusieurs fois le constat d'un moindre engagement sur les questions liées au décrochage depuis quelques années. Les liens distendus avec le terrain peuvent notamment trouver leur origine dans des différences de regard sur les besoins des jeunes. Plusieurs régions ont revu leurs financements, avec une baisse importante des subventions aux missions locales et un soutien volontairement plus marqué à l'accès à l'emploi ou à la formation, alors que les PSAD remontent des besoins de dispositifs de remobilisation et de réinsertion sociale pour redonner justement aux jeunes une capacité à s'engager durablement dans une activité.

Certaines régions ont bien identifié un besoin de redynamisation des PSAD, préoccupation alors partagée avec les DRAIO, tout en pouvant s'interroger sur la bonne manière de la mener. La distance du niveau régional

[72] Les partenaires peuvent être plus nombreux, associant les domaines du médico-social, de la prévention, de l'information jeunesse…

[73] Les missions locales rencontrées ont toutes confirmé un changement de regard à leur égard, après de nombreuses années de réserve, voire de défiance, des acteurs académiques envers elles, les accusant de favoriser la sortie des jeunes du système scolaire.

au terrain est une difficulté, alors qu'au local les acteurs sont en proximité et souvent se connaissent très bien. Le besoin apparait plus prégnant lorsque plusieurs PSAD d'un même territoire ne fonctionnent pas de manière fluide. La mission a également rencontré des régions réellement impliquées ou qui s'évertuent à identifier la meilleure manière d'apporter au réseau des PSAD.

« Assure ta rentrée ! » – En région Centre-Val de Loire, depuis 20 ans tous les partenaires se mobilisent à la rentrée pour les jeunes sans solution

Cette opération, portée par la région académique et le conseil régional, en lien avec les structures du SPRO, réunit au mois de septembre l'ensemble des acteurs de l'information, de l'orientation, de l'insertion et de la formation. Elle a pour objectif de recevoir et de prendre en charge tous les jeunes de 16 à 25 ans sans solution à la rentrée, au cours d'une journée durant la seconde quinzaine de septembre. Les CIO et les missions locales sont au cœur de l'organisation en invitant tous les jeunes qu'ils ont repérés ; l'opération bénéficie par ailleurs d'une large communication. Les professionnels partagent leurs ressources, dont un recensement des places vacantes dans les formations. Les jeunes sont reçus dans 25 communes, en accueil collectif ou sur rendez-vous pour les plus petites communes, principalement dans un CIO ou une mission locale, pour y rencontrer différentes structures qui peuvent leur proposer des solutions. En 2025, près de 1 800 jeunes sans solution ont été invités à y participer, plus de 800 étaient présents, souvent accompagnés de leurs parents.

Des régions financent, ou ont financé, un prestataire pour soulager les PSAD de la démarche très chronophage d'appel de jeunes repérés par RIO/SIEI comme de potentiels décrocheurs, afin de « nettoyer » les listes, car une très grande proportion de ces jeunes est en réalité en formation ou déjà accompagnée. Cette démarche est très appréciée, mais elle n'est pas sans difficulté car ces prises de contact nécessitent un juste positionnement des appelants pour qu'elles soient bien reçues par les jeunes ou leurs familles. Certaines de ces initiatives ont été arrêtées pour défaut de qualité du service apporté.

2.4.3. Une attention croissante à la persévérance scolaire et le souci d'éviter l'externalisation de la prise en charge des situations de rupture …

Les sorties précoces du système scolaire[74] ont régulièrement baissé depuis 20 ans, de 11,2 % en 2006 à 7,7 % en 2024. Cette baisse se poursuit pour les femmes (6,1 % en 2024), mais une stagnation est constatée chez les hommes depuis 10 ans (9,4 % en 2024)[75]. La volonté de travailler le plus en amont possible, dans la prévention, est affirmée par tous les acteurs académiques rencontrés par la mission. La notion de persévérance est mise en avant, avec l'objectif de sensibiliser davantage les équipes pédagogiques. Au lycée professionnel, la classe de seconde est au cœur des attentions, avec un nombre important d'élèves susceptibles de décrocher, une bonne part ne percevant pas le sens de leur présence. Des lycées mettent en place des organisations de remontées systématiques de signaux faibles par tout enseignant, afin que les situations soient suivies le plus tôt possible par le GPDS. Les réorientations possibles à l'interne des établissements sont mobilisées pour soutenir la motivation. Les référents décrochage scolaire (parfois rebaptisés référents persévérance scolaire) sont aussi formés au repérage. Dans certains territoires, lorsqu'ils sont dynamiques, des réseaux Foquale s'emparent aussi du sujet de la prévention, mais ce n'est pas le cas partout et un bon nombre peine à exister comme des espaces de réflexion.

Les réseaux Foquale, créés en 2013 comme les MLDS et les référents décrochage scolaire[76], visaient à mobiliser tous les acteurs de l'éducation nationale autour de la recherche de solutions pour un retour en formation des élèves en situation de décrochage. Les échanges avec la MLDS conduisent à la mise en place des modules de différentes natures (remobilisation, consolidation des acquis, repréparation à l'examen…) selon les besoins identifiés sur le territoire. Ces dispositifs, qui ont vocation à être temporaires pour ne pas sortir durablement les jeunes du système de formation, sont malheureusement parfois détournés pour accueillir des EANA ou des élèves non affectés, faute de places dans les établissements.

Dans certaines régions académiques, académies, voire départements (les échelles de coordination effective apparaissent très variables), une réflexion prend forme pour faire évoluer l'action de la MLDS et éviter des reconductions systématiques de modules « classe » qui tendent à externaliser la prise en charge des

[74] Jeunes entre 18 et 24 ans qui ne poursuivent plus ni études, ni formation et n'ont pas de diplôme supérieur au brevet.
[75] Note d'information n° 25-29 de la DEPP.
[76] Circulaire n° 2013-035 du 29 mars 2013.

difficultés rencontrées par certains élèves. Le coordonnateur MLDS local est alors davantage sur une fonction d'appui d'ingénierie aux équipes d'établissement pour mettre en place des parcours aménagés. La démarche « Tous droits ouverts » (TDO) permet maintenant de proposer un continuum d'actions pouvant aller jusqu'à impliquer des offres de partenaires hors éducation nationale tout en maintenant l'inscription au lycée. Un département d'une des académies visitées envisage d'expérimenter à la rentrée prochaine la suppression des dispositifs MLDS et de recentrer tout le temps des coordonnateurs locaux sur leur rôle de coordination et d'appui aux équipes des établissements, les moyens libérés seraient alors consacrés à la mise en place de parcours aménagés. Cette expérimentation s'appuie sur la volonté des acteurs de changer de paradigme.

Toutes ces réflexions sont néanmoins encore inscrites dans des limites qui apparaissent aujourd'hui décalées par rapport à la réalité des parcours des élèves.

2.4.4. … mais des frontières à dépasser pour mieux sécuriser les parcours, ce qui nécessite une meilleure coordination départementale

La première frontière est celle de l'âge des 16 ans. Les interlocuteurs rencontrés par la mission ont bien conscience des difficultés rencontrées dans l'accompagnement des jeunes de moins de 16 ans en rupture scolaire. Mais cette frontière apparait inutilement limitante pour penser à certaines évolutions de pratiques, par exemple quand il est affirmé que la MLDS ou les réseaux Foquale ne s'occupent que des plus de 16 ans. En matière d'intervention, des parcours aménagés « tous droits ouverts » peuvent être proposés à des jeunes de 15 ans sur accord du DASEN, et pour ce qui concerne la prévention il y a tout intérêt à la travailler le plus tôt possible. D'ailleurs, dès 2013, les réseaux Foquale ont été pensés en associant des représentants des collèges, et les MLDS se sont vues attribuer un rôle de conseil et d'expertise en matière de prévention, qu'elles pourraient davantage mobiliser auprès des collèges. Ces démarches ne sont pas encore généralisées, mais elles existent dans certains territoires.

C'est également à partir de ses 16 ans qu'un jeune peut être repéré par l'application RIO/SIEI. Au collège, le suivi de l'absentéisme et du décrochage est pris en charge par les services départementaux. Mais, avec le rajeunissement du public lié à la baisse du redoublement, des jeunes peuvent devenir invisibles à la sortie du collège, non-inscrits dans une formation et non encore repérés par RIO/SIEI. Et s'ils sont repérés plus tard, le temps écoulé sans prise en charge est un frein important à un retour en formation. Cet « angle mort » des décrocheurs de moins de 16 ans ne peut être levé sans une très bonne coordination départementale de tous les acteurs, incluant le réseau privé (services départementaux, établissements et CIO).

Une autre frontière à dépasser pour mieux accompagner les élèves en marge de l'école est celle entre l'éducation nationale et les partenaires extérieurs. Les réseaux Foquale mériteraient d'être repensés en s'ouvrant à la participation de partenaires pour dynamiser la réflexion et gagner en agilité comme en efficacité, dans l'intérêt des jeunes. Aujourd'hui, seuls les DCIO sont à l'interface, alors que le développement de TDO et la mise en place d'AvenirPro a rapproché les missions locales des établissements. En outre, la multiplication des périmètres de suivi des situations difficiles (GPDS, Foquale, PSAD) tend à rallonger les délais de prise en charge effective pour les élèves les plus en difficulté, avec le risque d'agir trop tard. La participation des missions locales aux réseaux Foquale, voire de communes, existe par endroits mais reste rare, souvent afin d'éviter une externalisation trop facile, comme s'il fallait « se protéger » pour éviter de perdre des élèves. Le cadre de travail de ces réseaux d'acteurs apparait souvent insuffisamment structuré, sans animation départementale incluant les partenaires, et tient généralement à la qualité des relations interpersonnelles locales.

2.5. Des procédures optimisées, mais des outils inadaptés à un bon suivi des jeunes

2.5.1. Affelnet-lycée, une application ancienne qui présente plusieurs limites

Les DRAIO reconnaissent les efforts menés ces dernières années pour offrir de nouvelles fonctionnalités, mais restent très critiques sur les limites de l'application Affelnet-lycée jugée « *lourde* », « *non dynamique* », « *obsolète* », « *archaïque* » par rapport aux besoins, en comparaison de ce que permet Parcoursup.

Les procédures d'affectation dans le second degré, avec l'exigence de trouver une solution pour chaque élève, font l'objet d'une mobilisation importante des services des DRAIO et des DSDEN. C'est un travail de dentelle qui est effectué en bout de course au sein des départements, à l'élève près, jusqu'au traitement des

situations aux frontières académiques qui demandent une attention particulière. La nécessité de traiter à la main l'affectation d'un certain nombre d'élèves en dehors de la gestion de masse renforce le sentiment de ne pas être suffisamment aidé par l'application pour tous les autres. Il convient aussi de rappeler qu'Affelnet-lycée n'est qu'un outil d'aide à la décision, permettant de préparer les commissions d'affectation.

Face aux difficultés croissantes d'affectation des élèves de troisième s'orientant en voie professionnelle, l'application a fait l'objet d'évolutions récentes. Depuis 2024, avant la publication des résultats, les élèves susceptibles de ne pas avoir d'affectation sont identifiés au cours d'un « pré-tour d'affectation » et peuvent élargir leurs vœux. En 2025, à l'issue du premier tour d'affectation, les établissements pouvaient renseigner directement dans l'application leurs places encore vacantes. Auparavant, les services devaient travailler sur des fichiers à part dans des délais très courts pour recenser ces places vacantes auprès des établissements.

Néanmoins, l'outil présente des limites importantes liées à son principe même de fonctionnement, par affectations successives à chaque « tour ». Chaque tour d'affectation nécessitant un recensement des places dans les formations et des vœux des élèves dans les formations encore accessibles, il n'est possible de procéder qu'à quelques tours d'affectation entre fin juin et la rentrée, avec le risque de perdre de vue des élèves au cours de l'été, sans savoir ce qu'ils sont devenus. Le caractère non dynamique de l'application, contrairement à Parcoursup, ne permet ni un suivi en temps réel des places vacantes dans les formations (suite aux absences d'inscription des élèves dans les formations où ils ont été affectés), ni un suivi continu du devenir des élèves. La difficulté de suivi des élèves est amplifiée par l'absence d'intégration des formations en apprentissage. Un projet de croisement avec les bases de l'apprentissage est étudié pour 2027.

Ajoutons que l'application ne permet pas la gestion de l'affectation en internat. C'est un frein supplémentaire à la mobilité, car des élèves ne vont pas prendre le risque de faire un vœu dans une formation éloignée sans avoir l'assurance d'y être affecté avec une place à l'internat.

2.5.2. Un besoin urgent de nouveaux outils pour succéder à l'application RIO/SIEI

Le système interministériel d'échanges d'informations (SIEI), déployé en 2011, identifie tout jeune de plus de 16 ans sortant du système scolaire sans qualification ou relevant de l'obligation de formation, par un croisement de bases de données au niveau national et interministériel (éducation nationale, enseignement agricole, CFA et missions locales). Les listes de jeunes potentiels décrocheurs ou relevant de l'obligation de formation issues de RIO (interface utilisateur du SIEI) sont traitées par les PSAD pour apporter un accompagnement à ceux qui se trouvent sans solution.

Les CIO et les missions locales déplorent depuis longtemps le défaut de fiabilité de ces listes, qui peuvent comporter jusqu'à 80 % de « faux positifs » ayant déjà une solution, au sein de listes de plusieurs centaines de jeunes par PSAD. Le travail de fiabilisation des listes auprès des structures de formation ou en prenant contact avec les jeunes est particulièrement lourd à mener, avant d'entamer le travail concret auprès de ceux qui en ont besoin. En conséquence, certaines PSAD ne sont malheureusement pas en mesure de traiter les listes RIO de début d'année qui sont les plus longues et les moins fiables, et préfèrent travailler sur leurs propres listes de repérage à partir des élèves non affectés qu'ils connaissent.

L'équipe projet nationale convient que le SIEI, qui a rendu de grands services à ses débuts pour réduire le décrochage, est à bout de souffle aujourd'hui, avec une mauvaise qualité des données produites. Des évolutions ont été mises en place ces dernières années en passant de deux repérages par an à des repérages mensuels. Mais ce délai d'un mois est encore trop long, d'une part parce que les jeunes ont pu trouver une solution entre temps, d'autre part parce que la rapidité de la prise de contact avec eux est essentielle. Un nouveau système de repérage, au fil de l'eau cette fois ci, est prévu pour la rentrée 2026, il s'appuiera aussi sur un nouveau croisement des bases de données qui devrait permettre un gain important de fiabilité.

La situation actuelle, qui mobilise inutilement des moyens humains dans les PSAD et retarde la prise en charge des jeunes, exige une évolution la plus rapide possible. D'autant que certains territoires, à la suite de la promesse de mise à disposition d'un nouveau système, ont cessé leurs propres pratiques de repérage qui jusqu'ici leur apparaissaient plus efficaces.

Recommandation n° 6 : Se doter d'outils permettant le suivi en temps réel de la situation de tous les jeunes, en incluant l'apprentissage, notamment en faisant évoluer les applications Affelnet-lycée et RIO/SIEI.

3. Des évolutions pour une organisation clarifiée en région académique et un service rendu de meilleure qualité

3.1. La mission ne retient pas les propositions formulées par Régions de France, tout en préconisant un renforcement des partenariats État-Région

À l'automne 2025, Régions de France déclarait : « *Pour les Régions, il faut un seul pilote dans l'avion : les Régions ont donc proposé au Premier ministre de leur déléguer la compétence Orientation dans le cadre du nouvel acte de décentralisation qu'il a souhaité engager. Cette proposition ne concerne pas l'affectation scolaire qui relève de l'État et de ses services déconcentrés* »[77]. Cette affirmation, qui rejoint plusieurs échanges que la mission a pu avoir, révèle une inégale compréhension par les différents acteurs de la question de la complémentarité de l'action de l'État et des collectivités territoriales ; mais également de ce que recouvre « l'orientation » dont il est question ici, en dehors des procédures, soit un continuum d'actions imbriquées : l'apport d'informations sur les possibles, la rencontre de professionnels, l'acquisition de compétences, l'accompagnement pédagogique et psychologique de la construction des choix et de soi.

Il y a lieu de tenir compte de l'évolution récente de la compétence des régions, depuis la loi de 2018 qui a nécessité une organisation concrète sur le terrain et plusieurs mois, si ce n'est années, pour adapter les services concernés. Elle est le fruit d'un long travail décentralisateur que l'État a accompagné d'une véritable déconcentration de ses propres modalités de travail. Nous sommes passés du SPO au SPRO, dans un esprit d'information et de formation tout au long de la vie et pour tous les publics, avec un chef de filât dévolu aux régions. Pour autant, au sein des établissements scolaires, le travail plus personnalisé et spécialisé auprès des élèves, des jeunes et de leurs familles, est accompli par les équipes pédagogiques et les PsyEN. Selon la mission, il convient de le renforcer, dans la mesure où aucune région, fusse-t-elle bien organisée, n'est en mesure de l'accomplir avec une telle proximité. Les régions ne disposent ni des structures, ni des effectifs suffisants, pour accompagner chaque élève au quotidien et dans la durée. En outre, l'accompagnement de la construction du parcours est avant tout de nature pédagogique, donc non transférable par essence.

De plus, malgré le travail de bonne qualité mené par certaines régions, il apparait à la mission que la grande hétérogénéité d'engagement des régions constitue à ce stade un risque pour les élèves et qu'il convient de prévenir un accroissement des inégalités territoriales qui résulterait d'une extension de leurs compétences.

Parmi les mesures demandées par les régions, il en est une qui concerne les PsyEN : « *la mise à disposition des personnels et des moyens budgétaires des CIO* ». La mission estime que cette demande est inenvisageable au regard des missions polyvalentes confiées aux PsyEN et en raison du malentendu qui subsiste au sujet des CIO, qui ne font quasiment plus d'information sur les métiers et les formations. L'État perdrait la compétence de psychologue que ces professionnels sont les seuls à détenir, requise pour effectuer certains bilans, mais aussi plus souvent mobilisée dans les cellules d'écoute en cas d'évènement traumatisants. L'expertise des PsyEN est complémentaire des autres professionnels dans l'évaluation et la prise en charge globale des élèves vulnérables, dans un contexte de priorité accordée à la santé mentale et à l'inclusion, contexte marqué par la pénurie de médecins scolaires et dans lequel les équipes de direction et enseignantes expriment un fort besoin de ressources et d'appui. En outre, compte tenu du rôle des CIO dans l'accueil et l'analyse des situations de jeunes sans solution ou sortant de formation, la chaîne d'affectation tout au long de l'année dans le second degré en serait fragilisée.

Dans le même esprit et à partir du même raisonnement consistant à clarifier le positionnement de chacun des acteurs, il est nécessaire de recentrer les compétences de l'ONISEP, afin de ne pas offrir un service comparable à celui attendu des régions[78] et d'éviter de « troubler » la mise en œuvre encore inaboutie de la loi de 2018.

En région académique, la charte d'engagements État-Régions signée le 17 juillet 2025, n'a pas toujours donné lieu au nouvel élan de coopération attendu. Procéder à un état des lieux national des partenariats au sein de chaque région au regard de la qualité du service rendu (quelle coordination, quelle offre de service, pour

[77] Extraits du communiqué de presse de Régions de France, novembre 2025.

[78] Par exemple, le dispositif « Rencontre avec des pros » permet aux élèves d'échanger en visioconférence avec des professionnels qui partagent leur parcours, leur quotidien et les valeurs de leur métier.

combien d'élèves, quels effets, etc.) et interroger l'utilisation des moyens transférés en 2020 (un peu plus de 8 M€ au total de compensation pour charges nouvelles)[79] est devenu une ardente nécessité, avant d'envisager dans ce paysage tout nouvel acte de décentralisation. Il permettrait de stabiliser le cadre de mise en œuvre des compétences et de collaboration État-Régions. En effet, pour la mission, il convient également que les acteurs de l'orientation de l'éducation nationale laissent bien toute la place que les textes prévoient en matière d'information aux régions.

Recommandation n° 2 : Procéder à un état des lieux national de la mise en œuvre par les régions de leur compétence en matière d'information sur les métiers et les formations (offre de service, qualité et effets attendus, nombre d'élèves et d'établissements touchés, utilisation des moyens transférés en 2020).

Recommandation n° 2 bis : Renforcer le partenariat local État-Région en vue d'une meilleure complémentarité dans une démarche qualité partagée.

3.2. Permettre au niveau départemental de piloter et coordonner la mise en œuvre opérationnelle de toute la politique d'orientation

La stratégie de la politique d'orientation et la répartition des moyens entre les départements sont du ressort de la région académique et des académies. Ainsi que cela a été décrit, la DRAIO, avec ses effectifs en académie et en relation avec les IEN-IO, anime la politique d'orientation et de lutte contre le décrochage scolaire, et gère les procédures. Elle produit les ressources mises à disposition de tous et pilote la formation des acteurs dans le domaine de l'orientation.

L'échelle départementale est celle de la mise en œuvre. Tel que précisé dans leurs missions, les IEN-IO ont en charge la mise en œuvre de la politique d'orientation dans les départements, l'animation des CIO, et ils conseillent le DASEN en la matière. Cependant, comme cela a été présenté, la mission a constaté un pilotage variable selon les départements, en dehors de l'affectation, alors qu'il est essentiel pour une déclinaison efficace des politiques d'orientation jusqu'au sein des établissements.

En premier lieu, l'organisation de région académique et académique doit permettre cette pleine implication de l'échelon départemental. Selon la mission, d'une part les DASEN doivent être systématiquement associés aux COREA traitant de sujets d'orientation, et d'autre part une relation plus forte est à construire entre les DRAIO ou DRAIO adjoints et les DASEN. Si les relations régulières entre l'IEN-IO et la DRAIO sont essentielles, elles ne suffisent pas toujours pour une bonne appropriation des enjeux et des objectifs. Par ailleurs, concernant la persévérance et la lutte contre le décrochage scolaire, qui implique la MLDS, les réseaux Foquale et les PSAD, un échelon de coordination, de suivi et d'évaluation devrait être instauré au niveau départemental. Il en va de même pour ce qui concerne la découverte des métiers et des formations ; la mise en place d'un « CLÉE départemental » faciliterait d'ailleurs la participation de la région, qui n'a pas toujours les moyens d'être pleinement partie prenante aux échelles infra-départementales. Ces configurations sont d'ailleurs déjà en œuvre dans certains territoires.

En second lieu, au niveau du département, les IEN-IO doivent pouvoir s'investir dans l'animation, le suivi et l'évaluation de ce qui est mis en œuvre dans tous les domaines concernant l'orientation. La multiplicité des sollicitations qu'ils peuvent avoir sur d'autres sujets ne le facilite pas. Par ailleurs la mission a aussi pu constater l'implication très chronophage de certains IEN-IO dans l'affectation tout au long de l'année. Leur responsabilité dans les décisions prises en la matière est réelle, mais elle ne devrait pas se traduire par une activité s'apparentant à celle d'un chef de service. Une attention à la solidité de la division des élèves en DSDEN et à l'efficacité des procédures devrait leur permettre de s'extraire de tâches qui peuvent être trop envahissantes.

Enfin, la mission estime que les réflexions récurrentes sur les « bons » périmètres infra-départementaux gagneraient à viser la diminution du nombre de découpages différents (bassins, districts, réseaux, CIO, PSAD, Foquale, CLÉE, CLPE) plutôt que de chercher à définir le meilleur périmètre de chacun. En effet, ce sont

[79] Arrêté du 7 janvier 2021 constatant le montant du droit à compensation des charges nouvelles résultant pour les régions du transfert des missions des DRONISEP – NOR: TERB2035439A. Dans certaines régions, les données communiquées à la mission ne semblent pas en accord avec les moyens transférés, notamment concernant le nombre de personnes mobilisées.

souvent les mêmes acteurs qui sont sollicités et l'éparpillement ne permet pas la construction de synergies entre les sujets abordés dans ces différents espaces et ne garantit pas l'efficacité du temps consacré.

Recommandation n° 1 : S'assurer dans chaque région académique que les pratiques et les organisations permettent aux DASEN de piloter la mise en œuvre de tous les volets des politiques d'orientation :

- dans les régions pluri-académiques, associer les DASEN aux COREA traitant de sujets d'orientation ;
- renforcer les relations entre les DASEN et les DRAIO et DRAIO adjoints ;
- installer, en lien avec la DRAIO, un échelon départemental de coordination, de suivi et d'évaluation de la politique de persévérance et de lutte contre le décrochage scolaire impliquant la MLDS, les réseaux Foquale et les PSAD ; ouvrir les réseaux Foquale aux acteurs des PSAD ;
- installer de même, en lien avec la DRAFPIC, un « CLÉE départemental » pour favoriser la participation de la région aux politiques de relation école-entreprise contribuant à la découverte des métiers et des formations ;
- favoriser la pleine implication des IEN-IO sur l'ensemble de ces missions, en limitant leur mobilisation parfois excessive sur l'affectation tout au long de l'année et les sollicitations d'autres natures.

3.3. Installer une éducation à l'orientation dans tous les collèges et les lycées

La mission a pu rencontrer des professeurs investis (souvent les seuls professeurs principaux), mais généralement limités dans le temps qu'ils peuvent accorder aux objectifs visés par les PPO en dehors des temps d'enseignement disciplinaire (quelques heures de vie de classe, en l'absence de temps réellement dédié). La contribution de tous les enseignants, dans le cadre de leurs disciplines, reste un idéal évoqué mais encore très éloigné des pratiques. Ils sont pourtant les mieux placés pour établir des liens entre les apprentissages scolaires et le monde du travail. Des groupes de travail associant des inspecteurs existent dans certaines académies. L'apport des inspecteurs disciplinaires est essentiel pour identifier comment les disciplines peuvent contribuer, dans le cadre de leurs programmes, à la découverte d'univers professionnels, au travail sur les représentations, au développement de capacités réflexives ou d'argumentation de ses choix.

Ce travail dans le cadre des disciplines ne peut cependant suffire, des temps dédiés à des actions de découverte et des rencontres sont à proposer régulièrement. De plus, les capacités réflexives qui peuvent être développées sur les tâches scolaires sont utiles, mais ne sont pas totalement transférables quand il s'agit de réfléchir à son rapport au monde. Il s'agit donc, aussi, de concevoir des séances permettant aux élèves de porter un regard sur ce que leur apportent certaines expériences et sur les processus d'élaboration de leurs intentions (influences diverses, représentations, contraintes, perception de soi…)[80]. Ce type de séance est encore très peu proposé aujourd'hui.

Il reste la question du temps. Ces dernières années, il était attendu des établissements qu'ils mettent en place des temps spécifiques consacrés à leur programme d'orientation (par exemple « 54 heures dédiées » annuelles par niveau au lycée). Mais l'absence de moyens fléchés à cet effet a induit la grande hétérogénéité des pratiques des établissements qui a été observée. Face à ce constat, en 2025, la concertation nationale sur l'orientation a fait ressortir la demande d'heures fléchées, inscrites à l'emploi du temps des élèves[81]. Un tel ajout d'heures aux grilles horaires s'élèverait à plusieurs milliers d'ETP[82]. La Cour des comptes formule également cette recommandation en 2025, en l'envisageant en heures supplémentaires pour un coût de 150 à 300 M€ selon les hypothèses, coût qu'elle propose de financer en partie par une rationalisation des implantations de CIO avec une diminution importante de l'effectif des PsyEN[83]. Même si la mission regrette que de moins en moins d'EPLE puissent intégrer des heures d'accompagnement personnalisé à l'emploi du

[80] Un article qui traite de ce sujet : Bernadette Dumora, « Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites », *L'orientation scolaire et professionnelle* - http://journals.openedition.org/osp/2489

[81] Comme les députés M. Juanico et Mme Sarles dans un rapport d'information sur l'accès à l'enseignement supérieur en 2020.

[82] La connaissance du nombre de divisions à la rentrée 2025 (public et privé sous contrat) permet d'estimer qu'une heure en plus sur un seul niveau du collège (par exemple avec 32 930 divisions en 3e) équivaut environ à 1 830 ETP et une heure sur un seul niveau du LGT (par exemple avec 17 770 divisions en 1re) à 990 ETP.

[83] Rapport Cour des comptes – L'orientation au collège et au lycée – Mars 2025.

temps des élèves, elle ne retient pas ces recommandations, très coûteuses et risquant de maintenir à la porte des classes les questions d'orientation.

Si l'ancrage disciplinaire était mis en œuvre, il s'agirait en complément, pour chaque niveau, de mettre en place quelques temps forts répartis sur l'année. Le plan Avenir prévoit 4 demi-journées par niveau pour la mise en œuvre du PPO. Force est de constater qu'elles ne sont ni mises en place pour le moment à cette hauteur, ni de manière organisée pour chaque niveau. Il faudrait également que les établissements puissent avoir les moyens de reconnaître l'engagement des personnels dans la mise en œuvre de ces temps forts : HSE (heures supplémentaires effectives), IMP (indemnités pour missions particulières) ou Pacte.

La mission a pu constater dans plusieurs établissements le bénéfice apporté par la désignation de « référents orientation » (rémunérés en IMP ou Pacte), pour coordonner des actions et impulser de nouvelles initiatives. Elle recommande de généraliser la désignation de chargés de mission dans chaque établissement, formés et en partie déchargés[84] pour leur permettre de s'y investir pleinement, en définissant leur fonction en lien avec l'équipe de direction, car seul le chef d'établissement est en capacité d'impulser des démarches collectives et de les structurer en engageant les personnels. Cette proposition vise à être transformatrice, avec la mise en place d'une coordination et d'un pilotage de ces questions en lien avec les acteurs et partenaires externes à l'établissement. Ces chargés de mission constitueraient un réseau animé par les IEN-IO ou la DRAIO.

En outre, ce dont manquent le plus les équipes ce sont des temps de concertation qu'il conviendrait de favoriser davantage. La note de service pour la mise en œuvre du plan Avenir[85] préconisait une journée de concertation en équipe éducative à l'automne 2025. En dehors des temps de prérentrée ou de fin d'année, faciliter en cours d'année l'existence de tels moments en reconnaîtrait la nécessité pour impulser et entretenir des dynamiques collectives qui ne peuvent reposer sur les seuls professeurs principaux.

Ces évolutions ne peuvent se conduire qu'avec l'appui de formations des équipes et d'un accompagnement des établissements avec des ressources adaptées à leurs besoins. Les PsyEN, de par leur professionnalité, sont des personnes ressources essentielles pour contribuer à ces réflexions et participer à certaines séances proposées aux élèves. La mission a relevé que les DRAIO, en lien avec les IEN-IO et les DCIO, ont bien initié cette dynamique avec les EAFC. L'évaluation des démarches mises en œuvre, intégrant le travail nécessaire avec les familles sur l'ouverture des possibles et les questions de mobilité, est cruciale. Les évaluations externes des établissements peuvent utilement y contribuer, et le suivi par les DASEN est indispensable pour que se mettent en place les transformations attendues sur un sujet qui, rappelons-le, n'est pas nouveau.

Recommandation n° 3 : Installer une éducation à l'orientation dans tous les collèges et les lycées :

- engager avec les corps d'inspection une réflexion sur l'ancrage disciplinaire de la découverte des formations, des univers professionnels et des compétences à développer ;
- favoriser la participation des IEN-IO aux travaux du collège des IA-IPR traitant de l'orientation ;
- accompagner et soutenir par de la formation la mise en œuvre des PPO, formalisés et explicités auprès des élèves et des familles ; s'assurer de l'effectivité des 4 demi-journées par niveau en permettant aux EPLE de reconnaître l'engagement des personnels impliqués dans ces temps forts ;
- instaurer, dans tous les établissements, la désignation de « chargés de mission orientation », en partie déchargés, pour assister les équipes de direction dans la mise en œuvre des PPO.
- évaluer les démarches mises en œuvre dans les établissements et intégrer ce sujet aux dialogues stratégiques entre les personnels de direction et le DASEN par exemple.

[84] Le niveau de décharge serait à évaluer selon les tailles des établissements (non impératif en LP où il y a déjà un DDFPT et un RBDE et où les problématiques d'orientation ne sont pas les mêmes). Avec 2 h de décharge en collège (5 350 collèges publics) et 3 h à 6 h en lycée selon leur taille (1 650 LGT et LPO publics) cela ferait 1 000 ETP pour le réseau public (environ 1 200 avec le réseau privé).

[85] Note de service du 2 juillet 2025 – Mise en œuvre du plan Avenir à partir de l'année scolaire 2025-2026 – NOR: MENE2519127N

3.4. Des évolutions indispensables du système scolaire pour sortir des injonctions paradoxales

Comme cela a été présenté au 2.3, les objectifs d'accompagnement de la construction des parcours, d'égale dignité des trois voies du lycée, d'orientations choisies et non subies, de responsabilité des élèves et des familles dans les décisions d'orientation et du droit à l'erreur, avec des passerelles à chaque étape du parcours permettant des changements de trajectoire, se heurtent aux réalités du fonctionnement institutionnel de l'orientation et de l'affectation à l'issue du collège, sans parvenir à réduire les inégalités.

L'organisation des phases de dialogue positionne le conseil de classe en réponse aux intentions des familles, leur permettant d'avoir la parole en premier. Cela induit un rôle de « censeur » pour le conseil, qui peut exprimer son désaccord quant à des demandes d'orientation en seconde GT, tout en ne réduisant pas les déterminismes dans l'expression des intentions d'orientation en voie professionnelle. L'inversion des phases de dialogue donnerait la possibilité à la fois de positionner l'école dans un rôle de conseil, tout en permettant que le choix d'orientation revienne à la famille[86].

La mission n'avait pas pour objet d'étude l'offre de formation post-3e, mais les problématiques d'orientation et d'affectation amènent naturellement et rapidement à ce sujet. Si des élèves ont pu mûrir un projet d'orientation en voie professionnelle, bon nombre s'y orientent ou y sont orientés du fait de la faiblesse de leurs acquis scolaires, sans appétence construite pour une formation particulière. L'orientation de ces élèves, de plus en plus jeunes en raison de la baisse des redoublements, apparait alors précoce, irréversible et subie, et peut se traduire par de la résignation et une baisse de motivation, facteur de décrochage pour certains d'entre eux. Par ailleurs, la voie technologique, invisible depuis le collège, se situe après une classe de seconde qui n'a rien de technologique, sinon au travers d'options peu répandues et représentant une quotité horaire très faible. Enfin, plus de la moitié des bacheliers professionnels poursuivent des études dans l'enseignement supérieur, avec des taux de réussite nettement plus faibles que les bacheliers technologiques. Ces constats interrogent le défaut de progressivité dans l'orientation proposée à la sortie du collège, ainsi que la structuration des formations au lycée selon la nature des acquis qui seront attendus demain au niveau du baccalauréat. La baisse démographique à venir permettra certainement d'améliorer techniquement l'affectation de tous les élèves, mais n'apportera pas de réponse à ces difficultés.

Afin d'alimenter une réflexion nationale sur le besoin d'une orientation plus progressive pour un certain nombre de jeunes, il est nécessaire de favoriser des expérimentations d'offres alternatives aux deux types de secondes existant aujourd'hui et de les évaluer (recommandation également faite par la Cour des comptes dans son rapport de mars 2025 sur l'orientation au collège et au lycée).

L'offre de formation en première professionnelle, aujourd'hui calibrée sur les effectifs de seconde, devrait aussi permettre l'accueil des élèves de terminale CAP qui souhaitent poursuivre leur formation, et des élèves qui souhaitent s'y orienter depuis le lycée général et technologique.

Recommandation n° 4 : **Inverser les phases de dialogue des procédures d'orientation,** afin de renforcer le rôle de conseil des établissements pour réduire les assignations dès les premières intentions, et de permettre que les choix d'orientation, en fin de phase de dialogue, reviennent aux familles.

Recommandation n° 5 : **Favoriser davantage d'expérimentations et engager une réflexion nationale sur l'offre de formation au lycée :**

- notamment à l'issue de la troisième, pour permettre une orientation plus progressive ;
- mais également en première pour rendre effective la possibilité de passerelles.

[86] La Cour des comptes – *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins selon les académies* – et le Sénat – *Une orientation réussie pour tous les élèves*, rapport d'information de M. Kennel au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication – formulaient déjà la recommandation du choix final à la famille, respectivement en 2012 et 2016.

3.5. Trois scénarios d'évolution du réseau actuel des CIO

Les constats effectués par la mission conduisent à étudier des scénarios d'évolution du réseau des CIO. Ils visent tous à accroître le temps de présence des PsyEN en EPLE, à améliorer les modalités de travail avec les établissements scolaires et à prendre en compte la politique immobilière de l'État. Ces scénarios ont en revanche des impacts différents en termes de pilotage, d'accompagnement des publics non scolarisés et de transformation du modèle actuel. Trois scénarios sont présentés et sont illustrés chacun par une matrice « Forces – Faiblesses – Opportunités – Risques » :

- une évolution du maillage territorial des CIO, un scénario prudent conservant le modèle actuel ;
- le positionnement des PsyEN dans les EPLE, scénario comprenant deux possibilités (affectation en EPLE ou affectation en DSDEN avec exercice en EPLE) permettant des économies significatives mais non retenu par la mission, car se traduisant – totalement ou partiellement – par un désengagement dans la prise en compte des besoins des publics non scolarisés et par une perte de cohérence et de capacité collective d'action ;
- la création d'un service départemental, scénario recommandé par la mission.

La mission ne recommande pas une nouvelle écriture des missions des PsyEN. Si, comme cela a été mentionné, la diversité des missions est à l'origine d'une grande variabilité de leur activité, ces missions sont cependant très imbriquées les unes aux autres selon les profils des élèves qu'ils rencontrent. En revanche, un cadre et un pilotage plus structuré de leur activité et de ce que peut apporter un collectif de PsyEN aux établissements est à mettre en place[87]. Pour ce qui concerne le service apporté aux établissements, une clarification pourrait être faite dans le sens suivant :

- les PsyEN contribuent à l'accompagnement des parcours des élèves vulnérables ou en difficulté ;
- concernant l'accompagnement à l'orientation de tous les élèves, le collectif est en appui des besoins exprimés par les établissements : conseils, ressources et interventions sous des formes variées ;
- les questions de santé mentale sont traitées selon une approche pluriprofessionnelle, dans le cadre d'un protocole de santé mentale décliné à l'échelle des établissements[88].

3.5.1. Une évolution du maillage territorial des CIO : un scénario prudent modérément transformateur

Si l'évolution de l'activité des CIO depuis leur création est considérable, l'organisation du travail des PsyEN entre le CIO et les établissements scolaires a été peu interrogée. Ainsi, la notion et la pratique de « permanence » en CIO ont été conservées, alors que ce ne sont plus des lieux d'accueil spontané des publics, tous les entretiens se prenant sur rendez-vous. Dans les CIO de faibles effectifs, ces permanences mobilisent proportionnellement plus de temps de PsyEN hors EPLE que dans les CIO plus importants. Plutôt que de prévoir des créneaux de rendez-vous a priori, il serait préférable de n'envisager que ceux nécessaires pour l'accueil de publics spécifiques dans ce tiers-lieu. Par ailleurs, un collectif plus important offre davantage de souplesse d'organisation et présente en général une plus grande richesse de compétences permettant de concevoir des natures et des modalités d'intervention différentes au sein des établissements, en équipes notamment pour adapter les réponses aux besoins identifiés dans le cadre des PPO.

Pour ces raisons, une révision du maillage territorial est préconisée, avec des regroupements et en remplaçant les plus petits CIO par des points d'accueil offrant certaines plages de rendez-vous dans la semaine (un quart des CIO ont 6 ETP de PsyEN ou moins)[89]. La création de ces points d'accueil devrait, autant que faire se peut, favoriser les opportunités de rapprochement – locaux partagés – et de renforcement des coopérations qui ont du sens (espaces services jeunesse, missions locales, maisons France service, lieux de formation, etc.). La géographie et la spécificité des départements tout comme la déprise démographique et la nature des besoins locaux sont à prendre en compte. La mission préconise que la faisabilité soit étudiée *a minima* pour les CIO de moins de 10 PsyEN. Le maintien de deux CIO distincts très proches l'un de l'autre, ou hébergés dans les mêmes locaux, comme cela existe dans certaines académies mérite aussi d'être interrogé,

[87] Leur présence dans les salons, dans une simple mission d'information, mérite aujourd'hui d'être interrogée.

[88] Agir pour favoriser la santé mentale et le bien-être des élèves | éduscol

[89] Les tailles moyennes des CIO sont assez différentes selon les départements, comme cela est présenté en annexe 6.

tout comme les découpages géographiques qui mériteraient parfois d'être interdépartementaux pour permettre l'intervention de PsyEN dans des établissements juste à l'extérieur du département.

La réorganisation du maillage doit aller de pair avec une réflexion sur les locaux, aujourd'hui souvent vétustes, mal équipés, surdimensionnés. Une stabilisation des interrogations sur le positionnement des PsyEN et des CIO est souhaitable pour les personnels et permettrait de travailler à des espaces de travail plus fonctionnels, mieux équipés et adaptés aux besoins[90]. Cependant, si ce scénario n'est pas mis en place avec un objectif de pérennité, il sera complexe de le mettre en œuvre dans la perspective d'atteinte des objectifs immobiliers de l'État.

Afin d'optimiser le temps consacré aux EPLE, une réflexion des DCIO avec les IEN-IO et les DRAIO est à engager sur les temps de présence nécessaires en CIO, variables selon les territoires, en les envisageant au service des élèves non scolarisés ou devant bénéficier d'un tiers lieu d'accueil et non comme des possibilités *a priori* de rendez-vous. En ce qui concerne les réunions de service, leur fréquence, hebdomadaire ou bimensuelle, a interrogé la mission. Quant aux travaux entre PsyEN pour préparer des interventions ou des séances, il n'est pas évident pour la mission qu'ils soient à comptabiliser dans les 27 heures d'exercice de leurs missions. De même, les trois semaines supplémentaires, qui sont censées répondre aux besoins de rencontre des publics durant les vacances scolaires, seraient à reconsidérer au vu de la réalité des publics accueillis sur ces périodes. Une évaluation de ces besoins peut aussi donner la possibilité d'envisager différemment le temps accordé aux établissements. Faute de cadres communs, ces points donnent lieu à des approches différentes selon les CIO. Pour la mission, si la prise en compte des spécificités et des besoins locaux doit prévaloir, l'évolution du réseau des CIO ne saurait se préparer sans un cadre national posant les bases du dialogue à engager, d'autant qu'elle conduirait à revenir sur la carte cible arrêtée en 2016.

Enfin, en territoire, un échange entre le DCIO et les chefs d'établissement est nécessaire pour expliciter les besoins des établissements et identifier ce que peut apporter le CIO avec ses PsyEN, comme le précise d'ailleurs le code de l'éducation[91]. Le programme d'activité des PsyEN en serait alors une déclinaison partagée.

Ce scénario, s'il a les vertus de la prudence en conservant le modèle actuel, est insuffisamment transformateur pour la mission au vu des enjeux.

[90] La mission a pu visiter le CIO de St Gratien (95), nouvellement aménagé, bien équipé et respectant la règle des 16 m² par résident.

[91] Article D. 331-28 : « *Les interventions des psychologues de l'éducation nationale […] sont mises en œuvre grâce à une concertation entre les établissements et le centre d'information et d'orientation* ».

Scénario 1 – Évolution du maillage territorial des CIO	
Forces	**Faiblesses**

- Maintien des organisations, maillage révisé visant à :
  ○ accroître la présence en EPLE ;
  ○ exercer dans des locaux plus fonctionnels, mieux équipés.
- Maintien du réseau connu par les partenaires et les usagers.
- Adaptation au territoire et développement de coopérations via le choix des lieux d'implantation.
- Développement possible d'actions collectives en EPLE.
- Possibles économies de fonctionnement et redéploiements potentiels de quelques moyens administratifs.
- Cadre règlementaire inchangé.
	- Maintien d'un réseau dont l'activité est mal définie et d'une dénomination « CIO » qui n'est plus adaptée.
	- Capacité modérée de transformation des pratiques, avec une difficulté à mieux tenir compte des besoins des EPLE :
	  ○ des territoires peu concernés par une évolution du maillage ;
	  ○ maintien des organisations et des relations de pilotage entre DSDEN et CIO ;
	  ○ possible pilotage en silo orientation / santé mentale.
	- Difficultés pour atteindre les cibles de la politique immobilière de l'État.
	- Possible accroissement des frais de déplacement.

Opportunités	**Risques**

- Demande des secrétaires généraux de région académique et d'académie d'expérimenter de nouvelles organisations.
- Retrait des départements et politique immobilière de l'État.
- Baisse démographique propice à réinterroger la répartition des moyens entre les territoires à partir des besoins identifiés et prévisionnels.
	- En l'absence d'évolutions notables (pratiques, équipements) :
	  ○ baisse de la présence en territoire sans contrepartie ;
	  ○ interprétation comme une seule mesure d'économie.
	- Possible accroissement des interrogations de la profession sur son devenir et son positionnement dans un scénario qui conserve le modèle tout en réduisant le nombre de CIO.
	- Maintien du malentendu sur l'activité des CIO.
	- Contexte budgétaire et risque de non redéploiement des moyens au profit de l'orientation.

3.5.2. Le positionnement des PsyEN en établissement : un scénario non retenu par la mission

Ce scenario comporte deux possibilités : la première consistant en une affectation des PsyEN en établissement sous l'autorité des chefs d'établissement ; la seconde consistant en une affectation à la DSDEN et un lieu d'exercice en établissements à l'instar des assistants de service social (ASS) en faveur des élèves.

Les deux possibilités de ce scénario comportent des points communs importants. La principale force réside dans les économies qu'il permet : plus de dépenses immobilières, un redéploiement des moyens administratifs et des supports de PsyEN-DCIO, ainsi qu'une baisse des frais liés aux déplacements. Il se traduirait également par une augmentation significative du temps de PsyEN en établissement, une meilleure intégration aux dynamiques propres aux établissements et, pour les usagers, par une simplification apparente avec un lieu unique de rendez-vous en EPLE.

En revanche, avec ce scénario, l'école se désengagerait de sa capacité à prendre en compte les besoins des jeunes qui ont du mal, pour différentes raisons, à y trouver leur place. L'absence de tiers lieux pour les recevoir, et de capacité collective d'organisation avec les partenaires, peut engendrer davantage de ruptures de scolarité. Les CIO sont aujourd'hui des lieux uniques de l'éducation nationale, « en marge de l'école », au contact de structures partenaires, qui accueillent les jeunes eux-mêmes au bord ou en dehors de l'école (non affectés, décrochés, en cours de rupture ou de confiance, EANA…). Sans ces lieux, il faudrait penser de nouvelles modalités d'accueil d'un certain nombre d'entre eux au sein des établissements, avec le risque de

difficultés d'organisation comme de rejet par une partie de ces jeunes, sans compter ceux qui seront devenus invisibles. Les relations partenariales dans le cadre des PSAD seraient également beaucoup plus complexes.

Par ailleurs, sans ces lieux en dehors des établissements, c'est la possibilité d'accueil durant les vacances scolaires, et plus largement le service d'accueil de tous publics que l'on perdrait également.

Enfin, à l'interne de nos organisations, les CIO contribuent, de diverses manières selon les territoires, au processus d'affectation tout au long de l'année, qui risquerait alors d'être perturbé.

L'alternative contenue dans ce scénario porte en soi quelques différences.

Dans le cas d'une affectation en EPLE, cela impliquerait la perte complète de ce que peut apporter un collectif organisé, ainsi qu'une perte de capacité de pilotage par le DASEN. En effet, les PsyEN seraient alors tournés vers les préoccupations de leurs établissements et dépendants de la politique d'établissement. Un isolement professionnel est prévisible, qui induirait alors une plus grande hétérogénéité du service apporté aux établissements (les PsyEN, de par leurs parcours, peuvent présenter une grande diversité de compétences, avec de plus une population de PsyEN contractuels importante et concentrée sur certains territoires). L'expertise en orientation, davantage portée par le collectif que chaque individu en pâtirait.

Dans le cas d'un modèle d'affectation en DSDEN, ces inconvénients seraient un peu amoindris par le biais de la mise en œuvre d'une animation territoriale qui pourrait être confiée aux ex-DCIO sur la base, comme aujourd'hui, de postes à profil et en miroir des activités confiées aux conseillers techniques des services sociaux (CTSS)[92]. Toutefois, les entretiens menés avec les DASEN mettent en avant la complexité de cette organisation de l'animation territoriale dans les départements importants d'autant que cette mission de coordination et d'animation se cumule la plupart du temps avec des missions en établissement.

Le dernier point de ce scénario est important car il a trait au pilotage. Dans le premier cas, l'affectation en EPLE se traduirait par une perte de la capacité de pilotage du DASEN et une difficulté à agir à une échelle infra-départementale (bassin, etc.). Les pilotages de région académique et académique seraient aussi affaiblis, dans la mesure où les DRAIO et DRAIO adjoints s'appuient sur les DCIO et leurs équipes pour la déclinaison des politiques d'orientation. Dans la situation de l'affectation en DSDEN, on peut là aussi estimer que ce point négatif serait atténué sans toutefois garantir une capacité de pilotage optimale alors que c'est ce levier que cherche à renforcer le scénario 3.

Pour ces raisons, et d'autres risques cités dans le tableau ci-dessous, la mission ne retient pas ce scénario.

[92] Cf. article 4 du décret 2017-1052 du 10 mai 2017 portant statut particulier du corps interministériel des conseillers techniques de service social des administrations de l'État.

Scénario 2 – Positionnement des PsyEN en établissement	
Forces	**Faiblesses[93]**
- Augmentation du temps de travail des PsyEN en EPLE, redéploiement des supports de DCIO en EPLE et meilleure intégration au sein des équipes d'établissement. - Mobilisation des PsyEN davantage inscrite dans les projets d'établissement. - Gain immobilier et financier par la disparition des locaux des CIO et de moindres frais de déplacement. - Redéploiement des moyens administratifs (EPLE et DSDEN).	- Isolement professionnel, hétérogénéité des compétences et des conditions d'exercice selon les établissements. - Perte des tiers lieux d'accueil, de la capacité d'accueil durant les vacances scolaires et du service pour tous publics. - *Perte des collectifs au service des territoires et des relations partenariales.* - Perte de la capacité collective à accueillir et prendre en charge les jeunes sans solution ou en marge de l'école (non affectés, décrochés, EANA…). - *Perte de la capacité de pilotage des DASEN, complexité accrue des relations d'autorité au regard du service attendu pour les usagers.* - *Affaiblissement possible de l'expertise en orientation, au profit de missions élargies (psychologie scolaire, gestion des situations).* - Cadre réglementaire à modifier (affectation, évaluation, mobilité, mission de coordination).
Opportunités	**Risques**
- Contrainte budgétaire, difficultés de gestion du parc immobilier, retrait des départements et politique immobilière de l'État. - Baisse démographique propice à réinterroger la répartition des moyens entre les territoires à partir des besoins identifiés et prévisionnels. - Besoins croissants au sein des établissements, et besoin de simplification pour les usagers. - Demande des régions de clarification du partage des compétences. - Modèle connu des chefs d'établissement (assistants des services sociaux).	- Mobilisation sociale : rejet par la profession pouvant agréger plus largement au vu des services perdus. - Démotivation des PsyEN et accentuation de la perte d'attractivité du métier. - Hétérogénéité accrue du service rendu selon les EPLE. - Affaiblissement des relations partenariales. - Possible perte d'efficacité départementale sur l'affectation. - Risques liés à la dénonciation des baux avant terme. - Contexte budgétaire et risque de non redéploiement des moyens au profit de l'orientation.

3.5.3. La création d'un service départemental adossé à des pôles territoriaux : scénario préconisé par la mission

Ce scénario s'appuie sur un socle commun de réflexions présentées dans le premier scénario, notamment pour ce qui concerne le maillage territorial et les locaux. Dans celui-ci, l'ensemble des PsyEN EDO du département sont réunis dans un même service. Piloté par un IEN-IO, ce service clairement représenté dans l'organigramme de la DSDEN serait adossé à des pôles territoriaux. Les ex-DCIO deviendraient des adjoints de l'IEN-IO, à la DSDEN pour le seconder et dans les territoires pour coordonner les pôles. Ce modèle permettrait de rompre avec le modèle de CIO « indépendants », de sortir de l'appellation « CIO », source de malentendus sur les activités menées par ses personnels, ainsi que de favoriser un pilotage départemental cohérent dans le champ de l'éducation et de l'accompagnement à l'orientation des jeunes. En outre, il offrirait la possibilité d'y intégrer les personnels de la MLDS, ce qui aurait du sens au vu des besoins d'interaction entre ces acteurs pour assurer une bonne continuité de prise en charge des élèves. Pour la mission, revoir les organisations actuelles de la MLDS, afin d'en faire un vrai levier du pilotage départemental, semble même indispensable. Par ailleurs, une telle organisation peut donner l'opportunité d'échanges entre les PsyEN des deux spécialités EDO et EDA (éducation, développement et apprentissages).

[93] Les faiblesses en italique sont celles qui sont atténuées par l'existence d'une coordination territoriale (modèle des ASS avec CTSS)

Selon la même logique que le premier scénario, les périmètres des pôles territoriaux sont à adapter à la géographie du territoire, avec au moins un pôle par département. Dans le cas de plusieurs pôles pour un département, il convient de s'assurer d'une « masse critique » : ils comporteraient chacun un nombre suffisant de PsyEN (de 15 à 30). Dans certaines académies, envisager des périmètres pouvant déborder sur un département voisin peut être pertinent.

Le service disposerait, au sein des pôles, de points d'accueil permettant de recevoir les publics pour lesquels l'accueil dans un tiers lieu est préférable, si possible en favorisant les coopérations avec des partenaires (idem scénario 1). Le pôle disposerait aussi de locaux, lieu de travail de l'adjoint ex-DCIO, qui peuvent être pensés selon une approche différente de celle qui a pu prévaloir pour les CIO, avec des bureaux pour les personnels résidents et des bureaux pour les entretiens. Ils sont à dimensionner en prenant en compte l'activité inhérente à la prise en charge des publics non scolarisés ou sans solution, qui peut être très variable selon les territoires. Si l'existence d'une salle de travail pour quelques personnes en plus des bureaux est souhaitable, elle n'a pas à être pensée pour recevoir tous les PsyEN du pôle *a priori* si une salle de réunion est accessible à proximité. Cela peut dépendre aussi des choix de regroupement en un même lieu avec d'autres personnels (MLDS ou PsyEN EDA par exemple).

Pour ce qui concerne l'appui administratif à l'activité des pôles, dans le cas de plusieurs pôles pour un département, une réflexion mérite d'être menée sur l'intérêt de mutualisations et sur les activités à confier aux personnels administratifs en prenant en compte les expertises présentes au sein des DSDEN.

Les PsyEN EDO seraient affectés à la DSDEN, au sein du service, avec un lieu d'exercice au sein du pôle et en établissements. En termes d'autorité, l'article 3 du décret n° 2017-120 régissant leur statut indique aujourd'hui qu'ils sont « *sous l'autorité du recteur d'académie et du directeur du centre d'information et d'orientation dans lequel ils sont affectés et en lien avec l'inspecteur de l'éducation nationale en charge de l'information et de l'orientation* ». En s'inspirant de la situation des PsyEN EDA précisée dans ce même article, ils pourraient être « *sous l'autorité du recteur d'académie et sous la responsabilité de l'inspecteur de l'éducation nationale en charge de l'information et de l'orientation* », l'IEN-IO étant secondé par des adjoints responsables de pôle (ex-DCIO).

Le schéma en annexe 3 donne à voir l'évolution des relations entre les acteurs.

L'activité en territoire des responsables de pôle, adjoints de l'IEN-IO, serait similaire à celle des actuels DCIO (cf. 1.3.2 et 2.4.1). À défaut d'avoir un statut comparable aux conseillers techniques de service social qui est interministériel, la mission recommande fortement une révision significative de leur régime indemnitaire.

La création d'un tel service départemental permet une harmonisation des fonctionnements et des modalités de travail des PsyEN (cf. scénario 1), d'augmenter leur temps de présence en établissement, de favoriser des synergies avec le service de l'école inclusive et le pôle « santé, bien-être et protection de l'enfance », et d'avoir une cohérence départementale dans les relations partenariales, tout en clarifiant ses missions vis-à-vis des établissements scolaires.

La disparition de la « marque » CIO risque de générer des interrogations quant à l'existence d'un service d'accueil de tous les publics s'interrogeant sur leur orientation. Bien que le portage par les CIO du service public d'information ne soit plus d'actualité, cette évolution nécessite de repenser à l'interne et avec les régions la communication vers les usagers et leur accompagnement (notamment les élèves du réseau privé, les étudiants ou les familles). Le service pourrait par exemple prévoir un accueil téléphonique unique permettant une redirection vers les interlocuteurs adaptés dans une approche d'amélioration et de simplification de la démarche usagers.

Scénario 3 – Création d'un service départemental adossé à des pôles territoriaux	
Forces	**Faiblesses**
- Renforcement de la capacité de pilotage départemental, de coordination et d'harmonisation des organisations, de l'offre aux EPLE et du service rendu par la profession. - Gain en visibilité (organigramme) et cohérence des services des DSDEN en direction des élèves et des usagers. - Simplification du pilotage de l'orientation, renforcement du rôle des IEN-IO et cohérence départementale de l'animation des relations partenariales. - Contractualisation entre le service et les établissements, au regard de leurs besoins, de l'appui apporté en matière d'orientation pour tous les élèves dans le cadre des PPO. - Gain en compétences collectives, meilleur partage des ressources et possibilité via ce service de penser un rapprochement avec les PsyEN EDA ou la MLDS. - Un modèle pérenne clarifiant les missions attendues des PsyEN et le partage de compétences avec les régions. - Maintien d'une offre territoriale avec un maillage resserré en pôles permettant d'accroître la présence en EPLE et de disposer de locaux plus fonctionnels et mieux équipés. - Adaptation au territoire et développement de coopérations via le choix des lieux d'implantation. - Économies sur l'immobilier, mutualisations / redéploiements de moyens administratifs et de postes de DCIO au profit de la DSDEN et des EPLE.	- Disparition de la « marque » CIO et du service d'accueil permanent de tous les publics, qui nécessite de repenser, à l'interne et avec les régions la communication vers les usagers en recherche d'une information ou d'un conseil dans le domaine de l'orientation. - Durée de la mise en œuvre et complexité initiale, liée au dialogue social, à la réorganisation des services et des structures existantes. - Possible accroissement des frais de déplacement. - Cadre réglementaire à faire évoluer.
Opportunités	**Risques**
- Besoin de clarification du positionnement des PsyEN. - Une dénomination « CIO » dont la profession demande la modification. - Absence d'organisation rapprochant les PsyEN EDO et EDA. - Demande des secrétaires généraux de région académique et d'académie d'expérimenter de nouvelles organisations. - Retrait des départements et politique immobilière de l'État. - Baisse démographique propice à réinterroger la répartition des moyens entre les territoires à partir des besoins identifiés et prévisionnels.	- Mobilisation sociale : évolution historique nécessitant un dialogue social en amont pour une appropriation partagée des transformations et une conduite du changement adaptée. - Perte de repères pour les usagers et les partenaires en phase de transition. - Éloignement perçu du service si la territorialisation n'est pas finement pensée. - Contexte budgétaire et risque de non redéploiement des moyens au profit de l'orientation.

Recommandation n° 7 : Créer, en remplacement du réseau actuel des CIO, un service départemental adossé à des pôles territoriaux :

- sous l'autorité du DASEN, le service est piloté par un IEN-IO assisté d'adjoints (ex-DCIO) pour le seconder et coordonner les pôles dans les territoires ;
- les PsyEN EDO sont affectés à la DSDEN, au sein du service, avec un lieu d'exercice au sein d'un pôle et en établissements ; les coordonnateurs MLDS peuvent aussi y être affectés ;
- chaque pôle comprend des points d'accueil, et des locaux à adapter selon l'activité du territoire en direction des publics non scolarisés et l'effectif des personnels résidents ;
- les pôles sont dimensionnés pour disposer de PsyEN en nombre suffisant afin d'augmenter le temps de présence en EPLE et proposer de nouvelles formes d'intervention en établissement.

Recommandation n° 8 : Mieux reconnaitre la fonction des actuels DCIO, revoir leur cadre statutaire et renforcer l'attractivité de la fonction, notamment en améliorant leur régime indemnitaire.

Conclusion

L'orientation scolaire, par les enjeux qu'elle porte, est au cœur des préoccupations des décideurs politiques comme du vécu de l'école par les élèves et les familles. Pour autant, elle est un objet de politique publique traité de façon fragmentée, et non de manière cohérente dans une approche systémique. La complémentarité d'action État-Régions reste inaboutie du fait d'une mise en œuvre partielle de la loi de 2018. Le pilotage de l'orientation au sein de l'éducation nationale n'est pas assez structuré. Dans les établissements, le parcours Avenir demeure en marge des apprentissages. Les démarches d'accompagnement de la construction des parcours et les projets des élèves se heurtent aux réalités des procédures d'orientation et d'affectation, et plus largement à l'organisation du système scolaire.

Les recommandations formulées par la mission ont pour objectifs de mieux structurer son pilotage et de favoriser une meilleure coordination des acteurs au sein des régions académiques, à l'échelle départementale, grâce à un positionnement renouvelé des IEN-IO, et jusqu'au cœur des établissements. Cependant, leur mise en œuvre ne dispensera pas d'une réflexion prospective relative aux parcours de formation que l'école propose aux élèves à l'issue du collège, afin de permettre des orientations plus progressives, des inflexions de trajectoire et un réel « droit à l'erreur », et mettre ainsi en cohérence la volonté de rendre les élèves acteurs et la réalité de ce qui leur est proposé, tout en réduisant les inégalités.

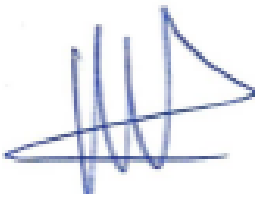
Cinquante-cinq ans après leur création, la mission recommande également un scénario d'évolution du réseau des CIO. Il s'agit d'établir un nouveau modèle prenant mieux en compte les nouveaux besoins des usagers et des établissements, tout en offrant aux PsyEN une perspective de stabilité après de longues années d'incertitudes sur leur devenir.



Pascal BRASSELET



Stéphane PELLET



Valérie RAINAUD



Nelson VALLEJO-GOMEZ

Annexes

Annexe 1 : Lettre de désignation 49

Annexe 2 : Liste des sigles 50

Annexe 3 : Schéma d'évolution des relations entre les acteurs dans le cadre du scénario 3. 51

Annexe 4 : Résultats de l'enquête en ligne auprès des IEN-IO exerçant en DSDEN 52

Annexe 5 : Effectifs de PsyEN en CIO par département et taux de contractuels 55

Annexe 6 : Nombre de CIO et d'ETP de PsyEN affectés par département 59

Annexe 7 : Le positionnement des conseils de classe et le renforcement des inégalités 63

Annexe 8 : Liste des personnes rencontrées 65

Annexe 1

Lettre de désignation

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE

Section des rapports
N° 25-26 007

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 6 janvier 2026

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

à

Monsieur le ministre de l'éducation nationale

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2025-2026.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Les services académiques de l'orientation : rôle et positionnement des IEN-IO et des Psy-EN, organisation et fonctionnement des CIO

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai désigné les inspecteurs généraux suivants pour effectuer cette mission :

M. Pascal Brasselet, pilote - pascal.brasselet@igesr.gouv.fr
Mme Christine Lavail - christine.lavail@igesr.gouv.fr
M. Stéphane Pellet - stephane.pellet@igesr.gouv.fr
Mme Valérie Rainaud - valerie.rainaud@igesr.gouv.fr
M. Nelson Vallejo-Gomez - nelson.vallejo-gomez@igesr.gouv.fr

Dominique MARCHAND

CPI :

- M. Thomas Leroux, directeur de cabinet adjoint – MEN
- M. Pascal Brasselet, IGÉSR
- Mme Christine Lavail, IGÉSR
- M. Stéphane Pellet, IGÉSR
- Mme Valérie Rainaud, IGÉSR
- M. Nelson Vallejo-Gomez, IGÉSR
- Mme Isabelle Bourhis, responsable du collège AET

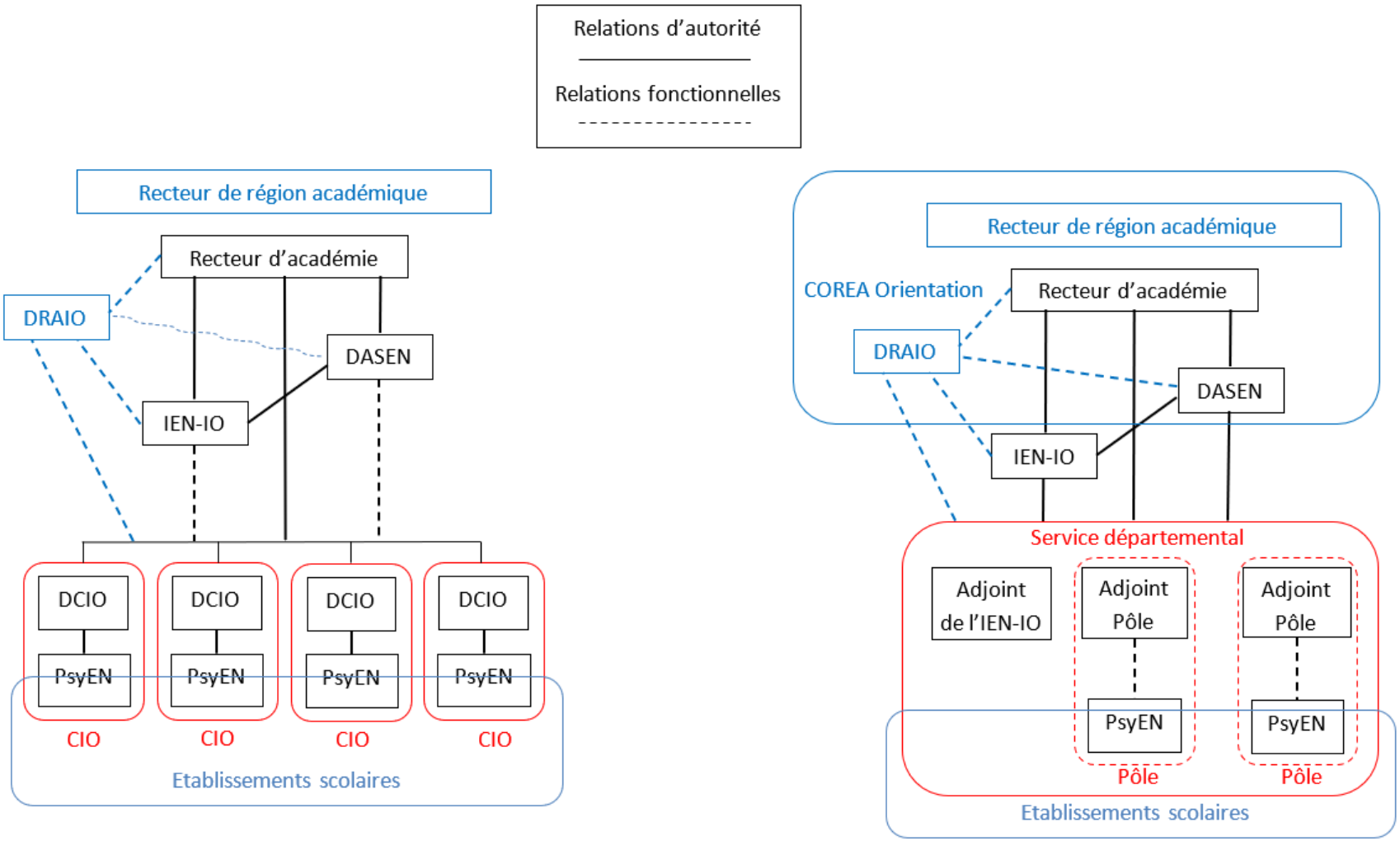
Annexe 2

Liste des sigles

- CASNAV : centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
- CIO : centre d'information et d'orientation
- CLÉE : comité local école entreprise
- CLPE : comité local pour l'emploi
- COREA : comité régional académique
- DA(A)SEN : directeur académique (adjoint) des services de l'éducation nationale
- DCIO : directeur de centre d'information et d'orientation
- DGESCO : direction générale de l'enseignement scolaire
- DGRH : direction générale des ressources humaines
- DRAFPIC : délégation régionale académique à la formation professionnelle initiale et continue
- DRAIO : délégation régionale (ou délégué régional) académique à l'information et à l'orientation
- DRONISEP : délégation régionale de l'ONISEP
- DSDEN : direction des services départementaux de l'éducation nationale
- EAFC : école académique de la formation continue
- EANA : élèves allophones nouvellement arrivés
- EPLE : établissement public local d'enseignement
- ETP : équivalent temps plein
- Foquale : formation qualification emploi
- GPDS : groupe de prévention du décrochage scolaire
- HSE : heure supplémentaire effective
- IEN : inspecteurs de l'éducation nationale
- IEN-ET-EG : IEN en charge des enseignements techniques – des enseignements généraux
- IEN-IO : IEN en charge de l'information et de l'orientation
- IGÉSR : inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
- IH2EF : institut des hautes études de l'éducation et de la formation
- IMP : indemnité pour missions particulières
- MLDS : mission de lutte contre le décrochage scolaire
- ONISEP : office national d'information sur les enseignements et les professions
- PPO : plan pluriannuel d'éducation à l'orientation
- PSAD : plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs
- PsyEN EDO ou EDA : psychologue de l'éducation nationale, de la spécialité « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle » ou « éducation, développement et apprentissages »
- SAAM : service de l'action administrative et des moyens
- SAIO : service académique de l'information et de l'orientation
- SIEI : système interministériel d'échanges d'informations
- SPRO : service public régional de l'orientation
- TDO : tous droits ouverts

Annexe 3

Schéma d'évolution des relations entre les acteurs dans le cadre du scénario 3



Annexe 4

Résultats de l'enquête en ligne auprès des IEN-IO exerçant en DSDEN

87 IEN-IO ont répondu à l'enquête anonyme réalisée en ligne au mois de janvier 2026, soit 80 % des IEN-IO exerçant en DSDEN à la rentrée 2025 selon les données de la direction de l'encadrement. Le taux de réponse est le même dans les départements avec ou sans DAASEN.

Le plus souvent, les IEN-IO exerçaient auparavant une fonction en relation directe avec le parcours des élèves.

Fonction précédente

DCIO	PsyEN / Copsy	Chef Éts	Enseignant / CPE	Autres	Total
38	10	12	11	16	87

Les fonctions « autres » étaient exercées en DRAIO, à l'ONISEP, sur une autre fonction d'inspection, en tant que conseiller dans le 1er degré ou en formation continue, en EAFC, en MLDS ou à CANOPÉ.

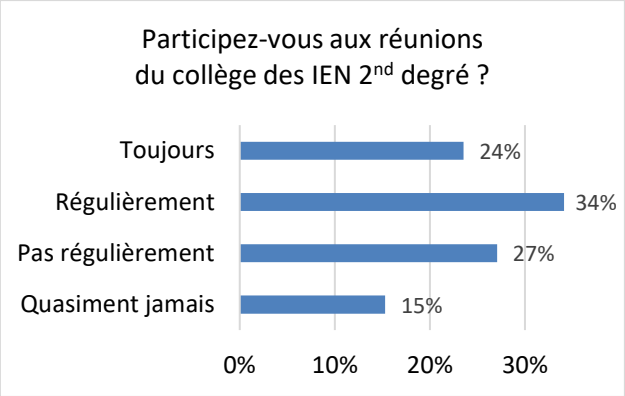
Ancienneté dans la fonction

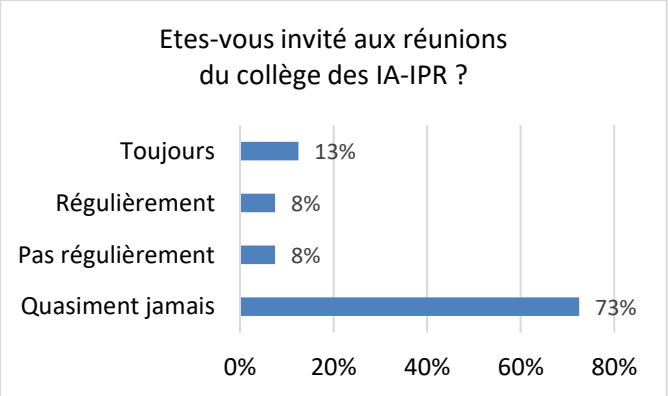
Moins de 3 ans	3 à 5 ans	6 à 9 ans	10 à 14 ans	15 ans et plus	Total
19	29	16	14	9	87

55 % ont 5 ans d'ancienneté ou moins, mais 83 % parmi les anciens chefs d'établissement.

Positionnement académique et départemental

67 % ont une lettre de mission (26 % signée DASEN, 33 % signée recteur, 41 % signée des deux). Pour 74 % de ceux en ayant une, cette lettre de mission comporte une dimension académique (quel que soit le signataire).





58 % participent toujours ou régulièrement aux réunions du collège des IEN.

20 % sont toujours ou régulièrement invités aux réunions du collège des IA-IPR (78 % affirment qu'il existe au cours de l'année des réunions communes aux deux collèges).

76 % considèrent faire partie de l'équipe de direction de la DSDEN (89 % quand il n'y a pas de DAASEN, 66 % en présence d'un DAASEN). Pour 64 %, le DASEN a un conseiller technique IEN ET-EG, mais cela a peu d'impact sur le sentiment d'appartenance à l'équipe de direction.

Pour ce qui est de leur participation ces deux dernières années à des travaux à l'échelle académique concernant :

- Le parcours des élèves : 79 % oui (plan Avenir, découverte des métiers, parcours au lycée professionnel, valorisation de la voie technologique…)
- Le recrutement et la formation des personnels : 61 % oui (majoritairement pour les PsyEN contractuels, puis les stagiaires PsyEN et enseignants, les professeurs principaux, les chefs d'établissements…)
- La santé des élèves : 30 % oui (sur la santé mentale)
- D'autres sujets : 57 % oui (surtout des thématiques orientation)

45 % ont des sujets de travail communs avec les IPR EVS (exclusions / sanctions, absentéisme, climat scolaire, formation des CPE, orientation…).

41 % assurent le suivi d'un dossier académique (santé mentale, formation des PsyEN, dossiers « orientation »).

87 % se réunissent avec le DRAIO ou le DRAIO adjoint et les autres IEN-IO de l'académie au moins une fois entre chaque période de congé scolaire, et 65 % au moins une fois par mois.

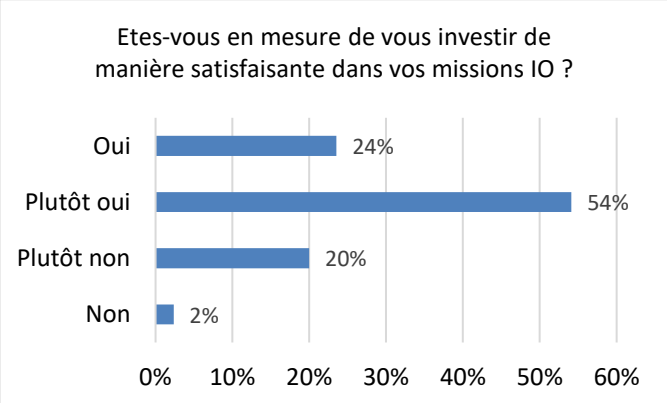
90 % réunissent les DCIO de leur département au moins une fois entre chaque période de congé scolaire, et 52 % au moins une fois par mois.

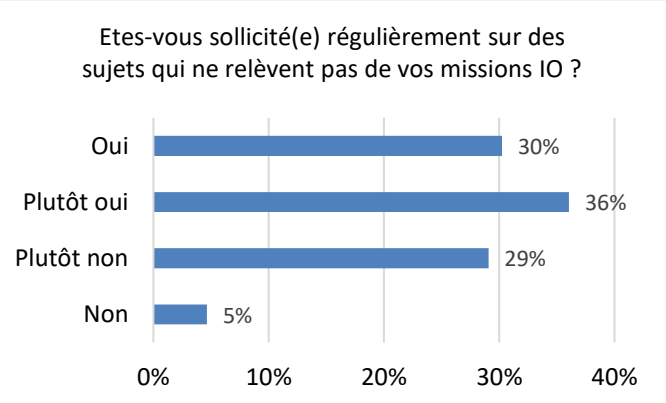
80 % s'estiment associés aux réflexions de niveau académique avec le DRAIO ou le DRAIO adjoint sur la politique en matière d'orientation et de lutte contre le décrochage scolaire.

Activités

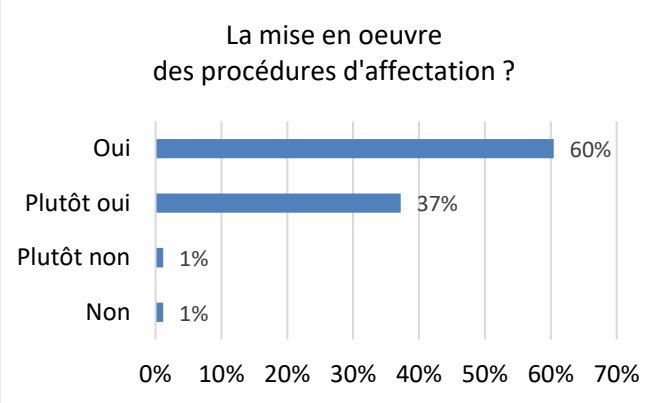
22 % estiment qu'ils ne sont pas en mesure de s'investir de manière satisfaisante dans leurs missions liées à l'information et à l'orientation (manque de temps pour travailler en profondeur, sur-sollicitation départementale et affectation chronophage). La présence d'un DAASEN a peu d'impact sur ce positionnement.

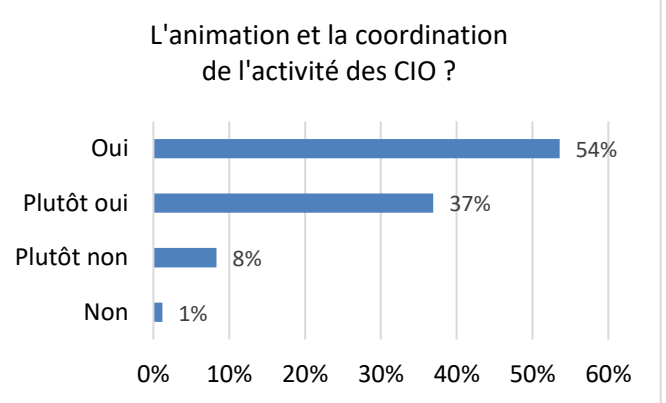
66 % estiment qu'ils sont sollicités régulièrement sur des sujets qui ne relèvent pas de leurs missions liées à l'information et à l'orientation (laïcité, handicap, illettrisme, devoirs faits, contrats d'objectif, violence, examens…). La présence d'un DAASEN a peu d'impact sur ce positionnement.

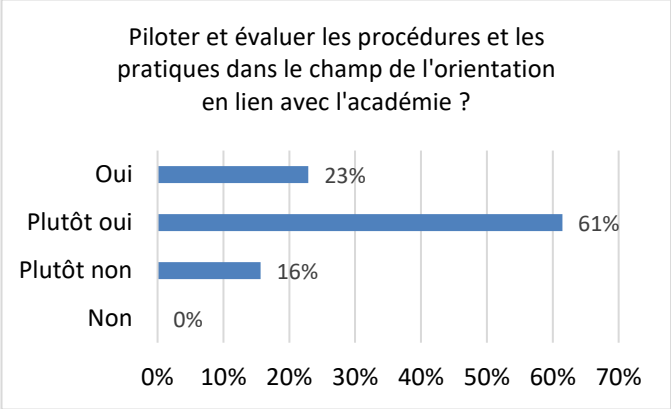


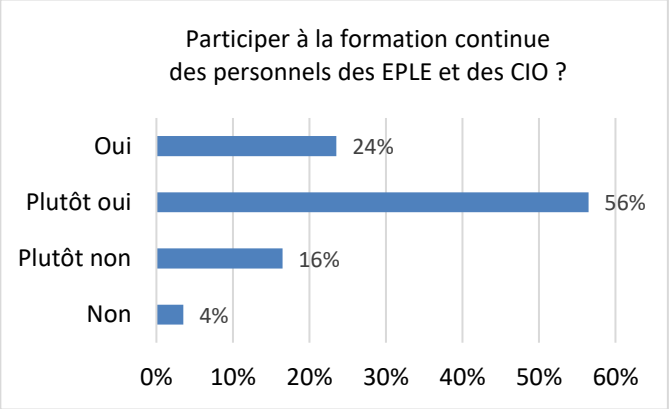


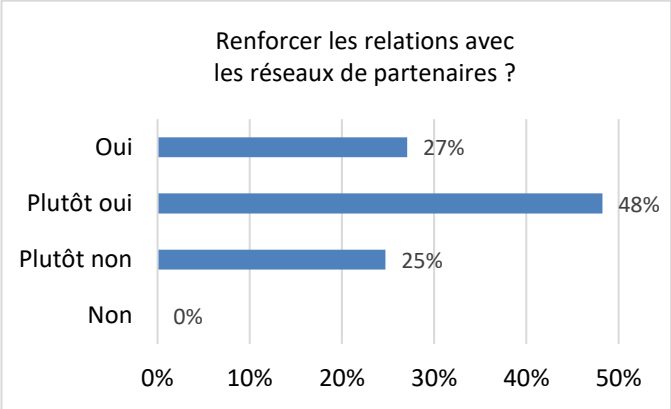
Vous estimez-vous en mesure d'assurer de manière satisfaisante les missions suivantes :

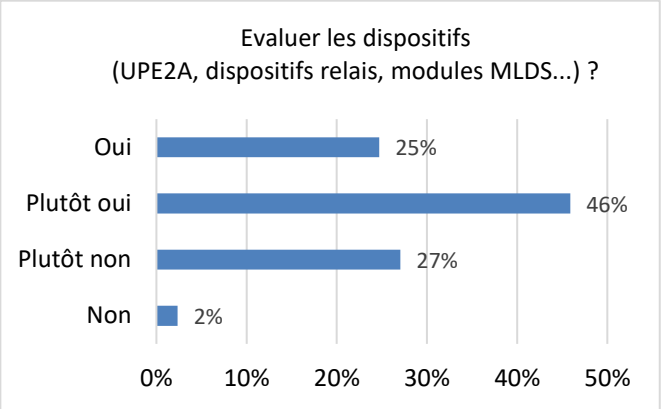












Les réponses négatives ou plutôt négatives sont justifiées par un manque de temps, l'absence de mandat explicite pour le faire ou le fait que la mission est confiée à d'autres services au niveau académique.

Globalement, 46 % de ceux qui se prononcent répondent « oui » ou « plutôt oui » pour toutes ces missions (42 % en l'absence de DAASEN dans le département et à 49 % en présence d'un DAASEN).

86 % des IEN-IO participent à l'évaluation externe des établissements.

90 % sont impliqués dans le suivi de la mise en œuvre du plan Avenir au sein des établissements scolaires. Plusieurs modalités de suivi sont évoquées : via de la formation et/ou la mise à disposition de ressources, la mobilisation des bassins/réseaux, au sein de groupes de travail, en proposition d'accompagnement des établissements… tout cela en lien avec les DCIO.

En revanche, seulement 23 % sont impliqués dans le suivi de la mise en œuvre du plan Filles et Maths.

Annexe 5

Effectifs de PsyEN en CIO par département et taux de contractuels

Source DGRH, décembre 2025

Académie – Département	CONTRACTUELS	FONCTIONNAIRES	TOTAL	Taux de contractuels
AIX-MARSEILLE	**43**	**146**	**189**	**22,8 %**
004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	3	10	13	23,1 %
005 HAUTES-ALPES	2	8	10	20,0 %
013 BOUCHES-DU-RHONE	23	106	129	17,8 %
084 VAUCLUSE	15	22	37	40,5 %
AMIENS	**41**	**105**	**146**	**28,1 %**
002 AISNE	10	29	39	25,6 %
060 OISE	26	35	61	42,6 %
080 SOMME	5	41	46	10,9 %
BESANCON	**22**	**66**	**88**	**25,0 %**
025 DOUBS	12	30	42	28,6 %
039 JURA	1	16	17	5,9 %
070 HAUTE-SAONE	6	13	19	31,6 %
090 TERRITOIRE DE BELFORT	3	7	10	30,0 %
BORDEAUX	**48**	**150**	**198**	**24,2 %**
024 DORDOGNE	7	14	21	33,3 %
033 GIRONDE	15	81	96	15,6 %
040 LANDES	6	16	22	27,3 %
047 LOT-ET-GARONNE	6	13	19	31,6 %
064 PYRENEES-ATLANTIQUES	14	26	40	35,0 %
CLERMONT-FERRAND	**24**	**59**	**83**	**28,9 %**
003 ALLIER	8	14	22	36,4 %
015 CANTAL	3	5	8	37,5 %
043 HAUTE-LOIRE	4	9	13	30,8 %
063 PUY-DE-DOME	9	31	40	22,5 %
CORSE	**6**	**14**	**20**	**30,0 %**
620 CORSE-DU-SUD	4	6	10	40,0 %
720 HAUTE-CORSE	2	8	10	20,0 %
CRETEIL	**148**	**194**	**342**	**43,3 %**
077 SEINE-ET-MARNE	32	70	102	31,4 %
093 SEINE-SAINT-DENIS	70	77	147	47,6 %
094 VAL-DE-MARNE	46	47	93	49,5 %

Académie – Département	CONTRACTUELS	FONCTIONNAIRES	TOTAL	Taux de contractuels
DIJON	**51**	**65**	**116**	**44,0 %**
021 COTE D'OR	16	23	39	41,0 %
058 NIEVRE	5	8	13	38,5 %
071 SAONE-ET-LOIRE	20	22	42	47,6 %
089 YONNE	10	12	22	45,5 %
GRENOBLE	**64**	**123**	**187**	**34,2 %**
007 ARDECHE	8	9	17	47,1 %
026 DROME	8	22	30	26,7 %
038 ISERE	24	50	74	32,4 %
073 SAVOIE	4	21	25	16,0 %
074 HAUTE SAVOIE	20	21	41	48,8 %
GUADELOUPE	**4**	**39**	**43**	**9,3 %**
971 GUADELOUPE	4	39	43	9,3 %
GUYANE	**3**	**13**	**16**	**18,8 %**
973 GUYANE	3	13	16	18,8 %
LILLE	**67**	**235**	**302**	**22,2 %**
059 NORD	46	139	185	24,9 %
062 PAS-DE-CALAIS	21	96	117	17,9 %
LIMOGES	**4**	**42**	**46**	**8,7 %**
019 CORREZE	1	14	15	6,7 %
023 CREUSE	1	5	6	16,7 %
087 HAUTE-VIENNE	2	23	25	8,0 %
LYON	**68**	**138**	**206**	**33,0 %**
001 AIN	17	25	42	40,5 %
042 LOIRE	16	32	48	33,3 %
069 RHONE	35	81	116	30,2 %
MARTINIQUE	**8**	**34**	**42**	**19,0 %**
972 MARTINIQUE	8	34	42	19,0 %
MAYOTTE	**8**	**6**	**14**	**57,1 %**
976 MAYOTTE	8	6	14	57,1 %
MONTPELLIER	**57**	**103**	**160**	**35,6 %**
011 AUDE	6	14	20	30,0 %
030 GARD	17	22	39	43,6 %
034 HERAULT	22	47	69	31,9 %
048 LOZERE	1	3	4	25,0 %
066 PYRENEES-ORIENTALES	11	17	28	39,3 %

Académie – Département	CONTRACTUELS	FONCTIONNAIRES	TOTAL	Taux de contractuels
NANCY-METZ	**58**	**133**	**191**	**30,4 %**
054 MEURTHE-ET-MOSELLE	23	40	63	36,5 %
055 MEUSE	5	7	12	41,7 %
057 MOSELLE	24	59	83	28,9 %
088 VOSGES	6	27	33	18,2 %
NANTES	**35**	**153**	**188**	**18,6 %**
044 LOIRE-ATLANTIQUE	11	62	73	15,1 %
049 MAINE-ET-LOIRE	7	31	38	18,4 %
053 MAYENNE	7	10	17	41,2 %
072 SARTHE	9	26	35	25,7 %
085 VENDEE	1	24	25	4,0 %
NICE	**36**	**86**	**122**	**29,5 %**
006 ALPES-MARITIMES	21	42	63	33,3 %
083 VAR	15	44	59	25,4 %
NORMANDIE	**48**	**185**	**233**	**20,6 %**
014 CALVADOS	3	41	44	6,8 %
027 EURE	13	29	42	31,0 %
050 MANCHE	5	28	33	15,2 %
061 ORNE	4	13	17	23,5 %
076 SEINE MARITIME	23	74	97	23,7 %
ORLEANS-TOURS	**58**	**106**	**164**	**35,4 %**
018 CHER	9	11	20	45,0 %
028 EURE-ET-LOIR	14	12	26	53,8 %
036 INDRE	7	10	17	41,2 %
037 INDRE-ET-LOIRE	6	34	40	15,0 %
041 LOIR-ET-CHER	2	16	18	11,1 %
045 LOIRET	20	23	43	46,5 %
PARIS	**60**	**63**	**123**	**48,8 %**
075 PARIS	60	63	123	48,8 %
POITIERS	**27**	**90**	**117**	**23,1 %**
016 CHARENTE	6	19	25	24,0 %
017 CHARENTE-MARITIME	12	30	42	28,6 %
079 DEUX-SEVRES	6	17	23	26,1 %
086 VIENNE	3	24	27	11,1 %

Académie – Département	CONTRACTUELS	FONCTIONNAIRES	TOTAL	Taux de contractuels
REIMS	**34**	**72**	**106**	**32,1 %**
008 ARDENNES	11	10	21	52,4 %
010 AUBE	11	16	27	40,7 %
051 MARNE	8	32	40	20,0 %
052 HAUTE-MARNE	4	14	18	22,2 %
RENNES	**43**	**117**	**160**	**26,9 %**
022 COTES D'ARMOR	5	21	26	19,2 %
029 FINISTERE	13	28	41	31,7 %
035 ILLE-ET-VILAINE	11	48	59	18,6 %
056 MORBIHAN	14	20	34	41,2 %
REUNION	**19**	**59**	**78**	**24,4 %**
974 REUNION	19	59	78	24,4 %
STRASBOURG	**31**	**83**	**114**	**27,2 %**
067 BAS-RHIN	18	57	75	24,0 %
068 HAUT-RHIN	13	26	39	33,3 %
TOULOUSE	**60**	**112**	**172**	**34,9 %**
009 ARIEGE	5	5	10	50,0 %
012 AVEYRON	2	11	13	15,4 %
031 HAUTE-GARONNE	28	51	79	35,4 %
032 GERS	1	8	9	11,1 %
046 LOT	5	4	9	55,6 %
065 HAUTES-PYRENEES	4	8	12	33,3 %
081 TARN	9	15	24	37,5 %
082 TARN-ET-GARONNE	6	10	16	37,5 %
VERSAILLES	**107**	**232**	**339**	**31,6 %**
078 YVELINES	28	62	90	31,1 %
091 ESSONNE	26	57	83	31,3 %
092 HAUTS-DE-SEINE	23	57	80	28,8 %
095 VAL-D'OISE	30	56	86	34,9 %
Total des académies	**1 282**	**3 023**	**4 305**	**29,8 %**

Annexe 6

Nombre de CIO[1] et d'ETP de PsyEN affectés par département

Source DGRH, décembre 2025

Académie – Département	Nombre de CIO	Nombre d'ETP	Nombre d'ETP moyen par CIO
AIX-MARSEILLE	**18**	**178,1**	**9,9**
004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	2	12,3	6,2
005 HAUTES-ALPES	2	9	4,5
013 BOUCHES-DU-RHONE	11	122	11,1
084 VAUCLUSE	3	34,8	11,6
AMIENS	**13**	**138,6**	**10,7**
002 AISNE	4	36,6	9,2
060 OISE	5	58,9	11,8
080 SOMME	4	43,1	10,8
BESANCON	**8**	**85,4**	**10,7**
025 DOUBS	3	40,2	13,4
039 JURA	2	17	8,5
070 HAUTE-SAONE	2	18,4	9,2
090 TERRITOIRE DE BELFORT	1	9,8	9,8
BORDEAUX	**26**	**187**	**7,2**
024 DORDOGNE	5	20,2	4,0
033 GIRONDE	9	90,5	10,1
040 LANDES	4	19,8	5,0
047 LOT-ET-GARONNE	3	18,8	6,3
064 PYRENEES-ATLANTIQUES	5	37,7	7,5
CLERMONT-FERRAND	**11**	**78,2**	**7,1**
003 ALLIER	3	20,8	6,9
015 CANTAL	1	8	8,0
043 HAUTE-LOIRE	3	12	4,0
063 PUY-DE-DOME	4	37,4	9,4
CORSE	**6**	**19,3**	**3,2**
620 CORSE-DU-SUD	3	9,3	3,1
720 HAUTE-CORSE	3	10	3,3
CRETEIL	**29**	**328,6**	**11,3**
077 SEINE-ET-MARNE	9	97,4	10,8
093 SEINE-SAINT-DENIS	13	143,8	11,1
094 VAL-DE-MARNE	7	87,4	12,5

[1] Ces données comptabilisent les CIO lieux d'affectation des PsyEN (hors CIO spécialisés). Pour certains de ces CIO, il existe une antenne.

Académie – Département	Nombre de CIO	Nombre d'ETP	Nombre d'ETP moyen par CIO
DIJON	**10**	**111,4**	**11,1**
021 COTE D'OR	3	36,5	12,2
058 NIEVRE	2	12,8	6,4
071 SAONE-ET-LOIRE	2	40,3	20,2
089 YONNE	2	21,8	10,9
GRENOBLE	**16**	**180,1**	**11,3**
007 ARDECHE	2	16	8,0
026 DROME	3	27,9	9,3
038 ISERE	5	73	14,6
073 SAVOIE	3	24,3	8,1
074 HAUTE SAVOIE	3	38,9	13,0
GUADELOUPE	**5**	**43**	**8,6**
971 GUADELOUPE	5	43	8,6
GUYANE	**3**	**16**	**5,3**
973 GUYANE	3	16	5,3
LILLE	**20**	**289,2**	**14,5**
059 NORD	9	176,3	19,6
062 PAS-DE-CALAIS	11	112,9	10,3
LIMOGES	**9**	**45,3**	**5,0**
019 CORREZE	3	14,8	4,9
023 CREUSE	2	6	3,0
087 HAUTE-VIENNE	4	24,5	6,1
LYON	**17**	**189,7**	**11,2**
001 AIN	4	38,3	9,6
042 LOIRE	5	44,8	9,0
069 RHONE	8	106,6	13,3
MARTINIQUE	**3**	**40,2**	**13,4**
972 MARTINIQUE	3	40,2	13,4
MAYOTTE	**1**	**14**	**14,0**
976 MAYOTTE	1	14	14,0
MONTPELLIER	**15**	**148,8**	**9,9**
011 AUDE	2	17,8	8,9
030 GARD	3	37,5	12,5
034 HERAULT	6	64,3	10,7
048 LOZERE	1	4	4,0
066 PYRENEES-ORIENTALES	3	25,2	8,4

Académie – Département	Nombre de CIO	Nombre d'ETP	Nombre d'ETP moyen par CIO
NANCY-METZ	**18**	**183,6**	**10,2**
054 MEURTHE-ET-MOSELLE	6	61,2	10,2
055 MEUSE	2	12	6,0
057 MOSELLE	7	78,9	11,3
088 VOSGES	3	31,5	10,5
NANTES	**14**	**173**	**12,4**
044 LOIRE-ATLANTIQUE	4	64,2	16,1
049 MAINE-ET-LOIRE	3	35,1	11,7
053 MAYENNE	2	15,3	7,7
072 SARTHE	3	33,8	11,3
085 VENDEE	2	24,6	12,3
NICE	**11**	**114,5**	**10,4**
006 ALPES-MARITIMES	5	58,3	11,7
083 VAR	6	56,2	9,4
NORMANDIE	**22**	**222,5**	**10,1**
014 CALVADOS	5	43,2	8,6
027 EURE	3	40,7	13,6
050 MANCHE	3	30,4	10,1
061 ORNE	3	16,3	5,4
076 SEINE MARITIME	8	91,9	11,5
ORLEANS-TOURS	**22**	**159,1**	**7,2**
018 CHER	3	20	6,7
028 EURE-ET-LOIR	4	26	6,5
036 INDRE	3	16,6	5,5
037 INDRE-ET-LOIRE	5	38,3	7,7
041 LOIR-ET-CHER	3	17,3	5,8
045 LOIRET	4	40,9	10,2
PARIS	**7**	**100,5**	**14,4**
075 PARIS	7	100,5	14,4
POITIERS	**12**	**114,4**	**9,5**
016 CHARENTE	3	24,5	8,2
017 CHARENTE-MARITIME	4	40,8	10,2
079 DEUX-SEVRES	2	22,8	11,4
086 VIENNE	3	26,3	8,8

Académie – Département	Nombre de CIO	Nombre d'ETP	Nombre d'ETP moyen par CIO
REIMS	**9**	**95,2**	**10,6**
008 ARDENNES	2	19,9	10,0
010 AUBE	2	24	12,0
051 MARNE	3	34,5	11,5
052 HAUTE-MARNE	2	16,8	8,4
RENNES	**17**	**144,7**	**8,5**
022 COTES D'ARMOR	4	23,7	5,9
029 FINISTERE	4	36,7	9,2
035 ILLE-ET-VILAINE	5	52,7	10,5
056 MORBIHAN	4	31,6	7,9
REUNION	**6**	**75,7**	**12,6**
974 REUNION	6	75,7	12,6
STRASBOURG	**11**	**109,6**	**10,0**
067 BAS-RHIN	7	72,4	10,3
068 HAUT-RHIN	4	37,2	9,3
TOULOUSE	**21**	**155,6**	**7,4**
009 ARIEGE	2	8	4,0
012 AVEYRON	3	12	4,0
031 HAUTE-GARONNE	6	72,6	12,1
032 GERS	2	9	4,5
046 LOT	2	8	4,0
065 HAUTES-PYRENEES	2	11	5,5
081 TARN	2	21,5	10,8
082 TARN-ET-GARONNE	2	13,5	6,8
VERSAILLES	**25**	**327**	**13,1**
078 YVELINES	7	87,5	12,5
091 ESSONNE	6	80	13,3
092 HAUTS-DE-SEINE	7	77,2	11,0
095 VAL-D'OISE	5	82,3	16,5
Total des académies	**405**	**4 069**	**10,0**

Le positionnement des conseils de classe et le renforcement des inégalités

Les données suivantes, à l'échelle nationale, concernent les élèves de troisième du réseau public[2] au cours des phases de dialogue de la procédure d'orientation en 2024.

Les orientations en fin de troisième

Orientation 2024	Deuxième trimestre		Troisième trimestre	
	Intentions des familles	Avis des conseils de classe	Choix des familles	Décision des conseils de classe
CAP	9,4 %	12,6 %	10,3 %	10,6 %
2de professionnelle	22,7 %	31,4 %	25,9 %	28,5 %
2de GT	67,9 %	56,0 %	63,8 %	60,9 %

Lecture : au deuxième trimestre, pour 9,4 % des élèves, les familles expriment une première intention d'orientation en CAP. Les conseils de classe se prononcent ensuite en faveur de cette orientation pour 12,6 % des élèves.

Les conseils s'expriment en faveur d'une orientation plus importante en voie professionnelle. L'écart entre le choix de la famille au troisième trimestre et la décision du conseil se traduit par près de 20 000 orientations subies.

Les orientations en seconde GT selon le sexe

Orientation en seconde GT 2024	Deuxième trimestre		Troisième trimestre	
	Intentions des familles	Avis des conseils de classe	Choix des familles	Décision des conseils de classe
Filles	73,8 %	62,7 %	70,4 %	67,7 %
Garçons	62,1 %	49,5 %	57,5 %	54,3 %
Écart Filles / Garçons	11,7 points	13,2 points	12,9 points	13,4 points

Lecture : au deuxième trimestre, pour 73,8 % des filles, les familles expriment une première intention d'orientation en seconde GT.

Les premières intentions d'orientation en seconde GT sont nettement moins importantes pour les garçons que pour les filles. À la suite des premiers avis des conseils, les garçons sont plus nombreux à modifier leur choix entre le deuxième et le troisième trimestre. Au cours de ces deux phases, les positionnements des conseils induisent une augmentation des écarts entre les deux sexes par rapport aux intentions des familles. De plus, la part d'orientations subies (différence entre les deux dernières colonnes) est plus importante pour les garçons que pour les filles.

[2] Élèves de 3e, y compris 3e prépa-métiers, hors SEGPA, campagne d'orientation 2024. Source : DGESCO, Siècle-Orientation.

Les orientations en seconde GT selon que l'élève soit boursier ou non boursier

Orientation en seconde GT 2024	Deuxième trimestre		Troisième trimestre	
	Intentions des familles	Avis des conseils de classe	Choix des familles	Décision des conseils de classe
Non boursiers (NB)	71,6 %	61,2 %	67,8 %	65,5 %
Boursiers (B)	57,4 %	41,6 %	52,3 %	47,9 %
Ecart NB / B	14,2 points	19,6 points	15,5 points	17,6 points

On constate des phénomènes similaires à ceux présentés précédemment au sujet des écarts entre les sexes.

Annexe 8

Liste des personnes rencontrées

Administration centrale

- Direction générale de l'enseignement scolaire
  - M. Lebreton Philippe, chef du bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire
  - Mme Szilas Marie-Christine, adjointe au chef du bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire
  - M. Cozian Stéphane, Mme Demont Géraldine, Mme Terseur Catherine, chefs de projet maitrise d'ouvrage SI
  - Mme Dos Santos Patricia, Mme Ntankeu Nchoankwi Carole, Mme Vergnes Frédérique
- Direction de l'encadrement
  - M. Dossios Emmanuel, chef de service, adjoint au directeur de l'encadrement
  - M. Auber Vincent, sous-directeur des carrières des personnels d'encadrement
  - Mme Champrenault Julie, adjointe au sous-directeur des personnels de l'encadrement
  - M. Callut Sébastien, chef du bureau des personnels d'inspection
  - M. Seffray Julien, chargé d'études et d'évaluation
- Direction générale des ressources humaines
  - Mme Lopez Françoise, adjointe au sous-directeur du pilotage des ressources humaines
  - Mme Lisbonne Magali, M. Figer Olivier, département du contrôle de gestion RH
  - Mme Leremon Karine, Mme Erdinger Malaine, département de l'affectation et de la mobilité
  - M. Simmony Charles, Mme Desportes Clémence, département du pilotage de la préparation de rentrée
- Service de l'action administrative et des moyens
  - M. Lepage Thomas, sous-directeur du pilotage et du dialogue de gestion
  - M. Maroto Pascal, mission transition écologique
- Inspection générale de l'enseignement, du sport et de la recherche
  - M. Chaleix Antoine, Mme Thompson Ellen, M. Lugnier Michel
- Institut des hautes études de l'éducation et de la formation
  - M. Ménagier Nicolas, adjoint à la cheffe du département de l'expertise et des partenariats
  - Mme Amouroux Frédérique, responsable de la formation d'adaptation à l'emploi des DCIO
  - M. Hervé Rémy, responsable de la formation initiale des IEN-IO
  - Mme Veiras Laetitia, responsable formation continue PNF
- ONISEP
  - M. Sidokpohou Olivier, directeur général
  - Mme de Rozario Anne, directrice générale adjointe
  - Mme Marcillaud-Authier Sandrine, directrice du programme Avenir(s)
  - Mme Castagneyrol Anne, secrétaire générale
  - M. Louis Pierre, directeur territorial, région académique Auvergne-Rhône-Alpes
  - Mme Cheron Clotilde, directrice territoriale, région académique Centre-Val de Loire
  - M. Gless David, directeur territorial, région académique Grand-Est

- Mme Leblanc Sophie, directrice territoriale, région académique Hauts-de-France
- M. Leverrier Christophe, directeur territorial, région académique Ile-de-France
- Mme Lalanne Fabienne, directrice territoriale, région académique Normandie
- M. Castell Jean-François, directeur territorial, région académique Pays de la Loire
- Mme Chacon Marie, directrice territoriale, région académique Provence-Alpes-Côte-d'Azur
- Mme Abadie Nathalie, directrice territoriale, région académique de La Réunion
- Mme Alexandre-Bailly Frédérique, directrice générale 2019-2025

Région académique Auvergne-Rhône-Alpes

- Mme Bisagni-Faure Anne, rectrice de la région académique
- M. Dulbecco Philippe, recteur de l'académie de Grenoble
- Mme Chrétien Jannick, secrétaire générale de la région académique
- M. Curnelle Olivier, secrétaire général de l'académie de Lyon
- Mme Vayrou Caroline, secrétaire générale de l'académie de Grenoble
- M. Cavé Tanguy, secrétaire générale de l'académie de Clermont-Ferrand
- M. Maurau Étienne, DRAIO, Mme Devaujany Alexandrine, DRAFPIC
- Mme Houssemand Christèle, DRAIO adjointe, académie de Lyon
- Mme Tourenne Corinne, DRAIO adjointe, académie de Grenoble
- Mme Tinayre Stéphanie, DRAIO adjointe, académie de Clermont-Ferrand
- M. Leclerc Arnaud, DASEN du Rhône
- M. Gros Patrice, DASEN, département de l'Isère
- M. Larbaud Jean-Christophe, directeur de l'EAFC, académie de Grenoble
- DRAIO Lyon : Mme Astolfi Judith, Mme Torres Catarina, Mme Geoffroy Cécile, Mme Boucherit Lara, Mme Gabanou Dorothée, M. Dupont Willy
- DRAIO Grenoble : Mme Latour Annabelle, Mme Bonora Mathilde
- IEN-IO de l'académie de Lyon : Mme Decossas Béatrice, Mme Gourdan Christine, Mme Ouriet Nathalie
- IEN-IO de l'académie de Grenoble : Mme Dubois-Espirito Valérie, Mme Gaillard Amandine, M. Reck Pascal, Mme Roche Marie-Laure, Mme de Saint-Jean Marion, Mme Sauger Véronique
- DSDEN du Rhône : Mme Duray Chantal, Mme Koulinte Carole
- DSDEN de l'Isère : Mme Bouhier Sarah, Mme Chalane Hind, Mme Jouannigot Isabelle
- DCIO du Rhône : Mme Amilaht Corinne, Mme Aulagner Géraldine, Mme Berthier Pascale, Mme Sibut Alicia, Mme Ferraro Christine, Mme Passot Marion
- DCIO d'Isère et de Savoie : Mme Cadenat Flory, Mme Métral Véronique

- <u>CIO d'Ambérieu-en-Bugey (01)</u>
  - Mme Battaglia Thuy-Tiên, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Barbosa Anabelle, Mme Humbert Aurélie, Mme Nivesse Mathilde, Mme Paquin Julie, Mme Rose Marylène, Mme Vinvent Perrine
- <u>Lycée de la Plaine de l'Ain d'Ambérieu-en-Bugey (01)</u>
  - M. Gleyze Joël, proviseur, Mme Lamard Sandrine, proviseure adjointe, M. Mezzapessa Fortunato, proviseur adjoint, Mme Caillet Gisèle, DDFPT
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Wlaczak Christine, Mme Ader Stéphanie, Mme Benjali, M. Cruiziat Yann, Mme Barnabé Laurène, Mme Dufay Bénédicte, M. Florence Grégoire, Mme Guyon Maeva, M. Joyon Jean-François, M. Navarre Rémi, Mme Rives Diane, Mme Rubino Stéphanie

- Élèves : Mme Ambroise Océane, M. Brunel Alan, Mme Defrance Louise, Mme Gaudiau Nina, M. Gerfanioni Adrien, Mme Gigier Lilloo, M. Girard Axel, Mme Montagna-Sokoloff Lylou, M. Pabion Kris, Mme Vargas Jade, M. Variclier Sacha, M. Villerot Hniou Elyas
- Parents d'élèves : Mme Bois Aline

- CIO de Villefranche-sur-Saône (69)
  - Mme Aulagner Géraldine, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Barrailler Maeva, Mme Beguin Élodie, Mme Beysecker Fanny, Mme Descombes Rachel, Mme Di Folco Laetitia, Mme Gourbilleau Marion, Mme de Juana Y Blanco Coralie, Mme Laurent Sarah, Mme Mahi Sophie, Mme Mestrallet François, Mme Preher Camille

- CIO de Lyon Ouest (69)
  - Mme Berthier Pascale, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Arbez-Ruchet Fabienne, Mme Bald Katia, Mme Baruch-Yon Louna, Mme Da Silva Sarah, Mme Karmaoui Sarah, Mme Laffont Camille, M. Mantillet Gaël, Mme Miralles Magali, Mme Munier Marie, M. Redradj Karim, Mme Rodriguez Laura

- Collège Victor Schoelcher de Lyon (69)
  - Mme Lanuc Émilie, principale
  - Équipe pédagogique : Mme Bartassot Claire, Mme Fassier Francine, M. Guidicelli Patrick, M. Renoud-Grappin Nicolas
  - Élèves : M. Barry Ibrahim, Mme Barbosa Fabianna, Mme Boudjellal Maella, M. Bounechada Farouk, Mme Bureau Élina, Mme Saubert Layna, Mme Villaca Barboza Luana

- CIO de Voiron (38)
  - Mme Cadenat Flory, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : M. Esseghir Hedi, Mme Gros-Coissy Caroline, Mme Rigollet-Boulongeot Alexandra, Mme Vivier-Boudrier Morgane

- Collège Aimé Césaire de Grenoble (38)
  - M. Lorente Didier, principal
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Bednarek Dorothée, M. Legeleux Olivier, Mme Rouabah Samia, Mme Taverna Marine
  - Élèves : M. Abdellaoui Ismaïl, M. Benhamouda Ali, M. Diaby Yadaly, Mme Fischer Lilou, Mme Hairane Camélia, Mme Maie Maya, Mme Meriaux Clara, M. Tramoy Noah, Mme Tufa Amélia

- CIO de Chambéry (73)
  - Mme Abry-Durand Hélène, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Alogues Barbara, Mme Bellemin Christelle, Mme Camby Anne-Cécile, Mme Court Mélissa

- LPO Louis Armand de Chambéry (73)
  - M. Desbos Claude, proviseur, Mme Meulemans Fabienne, proviseure adjointe, Mme Moronnoz Anne-Laure, proviseure adjointe, M. Hamy Bruno, DDFPT
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Martin-Teyssere Flora, Mme Canat Laurence, M. Navellet Maxime, M. Peyraud Pierre-Anaël, Mme Portaz Maud, Mme Rinkel Élise, M. Turc Laurent, Mme Visentin Virginie
  - Élèves : M. Lombard Hugo, Mme Moucazambo Lylou-Jade, Mme Lechallier Élise, Mme Didier Léa, M. Benoît Kylian, Mme Hermant Chaima, Mme Hathat Aya
  - Parents d'élèves : Mme Barbot Frédérique, Mme Maccarini Aude

Région académique Centre-Val de Loire

- M. Agresti Jean-Philippe, recteur de la région académique
- M. Guilbault Ivan, secrétaire général de la région académique
- Mme Dupuy Anne, M. Granger François, Mme Jegouzo Séverine, M. Monlun Cédric, secrétaires généraux adjoints
- Mme Dautresme Valérie, DASEN du Loiret
- Mme Aujumier Florence, DRAIO
- DRAIO : Mme Bachereau Catherine, M. Chelot Thierry, M. Scheele André
- M. Allard Jean-François, directeur de l'EAFC
- IEN-IO : Mme Brotons Anne-Virginie, Mme Dubos Delorme Mathilde, Mme Marin Émeline, Mme Meneux Alexandra, M. Palluy Frédéric
- DCIO du Loiret : Mme Bruneau Émilie, Mme Kersulec Florence, Mme Morel Véronique
- DCIO du Loir-et-Cher : Mme Antoine Lucie, Mme Pouplin Maria, M. Vergneau Adrien

- CIO de Blois (41)
  - Mme Pouplin Maria, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Azougagh-Rochdi Fatima, Mme Couette Cynthia, M. Decelle Loïc, Mme Dufay Aurélia, Mme Gambet-Barbier Cécile, M. Heme Mickaël, Mme Legrand Isabelle, Mme Slimen Samia, Mme Tulasne Élodie
  - Mme Bonnot Charlotte, assistante départementale PSAD
- Cité scolaire Robert Badinter de Blois (41)
  - M. Lauxire Jérôme, proviseur, Mme Harribey Karine, principale adjointe
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Arzur Amandine, M. Gottardi Vincent, Mme Hemmery Colliau Bénédicte, Mme Lecostey Brunehilde, M. Lefan Ludovic, Mme Redor Delphine, M. Triquet Manuel
  - Élèves : M. Charté Mathieu, Mme Hazzat Doae, Mme Rambaud Jeanne, M. Savar Corentin, M. Zaaraoui Idriss
- CIO d'Orléans (45)
  - Mme Morel Véronique, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Bouvet Anne-Cécile, Mme Coulibaly Madina, Mme Dion Fabienne, Mme Malcuit Cécile, Mme Mathé-Sennegon Emmanuelle, Mme Nappey Sylvie, Mme Nivesse Nathalie, Mme Voisin-Maras Mélissa
  - M. Guignard Alexandre, référent départemental PSAD
- LPO Benjamin Franklin d'Orléans (45)
  - Mme Baron Valérie, proviseure, Mme Félicité-Zulma Valérie, proviseure adjointe, M. Thébault Guillaume, proviseur adjoint, M. Taraud Frédéric, DDFPT
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Glenisson Sandra, Mme Rabret Inès, Mme Renault Andréanne, Mme Boesel Graziella, Mme Bryant-Villerio Christine, M. Charpentier Jean-Luc, M. Courtemanche Hadrien, Mme Gauthier Karin, Mme Le Cozannet Armelle, Mme Le Nalbaut Anaelle, Mme Marchais Florie, M. Nonnenmacher Fabrice, Mme Bouvet Anne-Cécile, Mme Mauger Coralie, Mme Grimal Lisa, Mme Maveau Audrey
  - Élèves : M. Alanvert Timothée, Mme Brunebarbe Solena, M. Champeau Enzo, M. El Hajjaj Ibtihal, M. Fasseu Franck, Mme Gié Alicia, M. Mbarga Ekani Fulbert, M. M'Challa Adam, M. Mendes Da Silva Hugo, M. Papet Ayrton, M. Philavanh El Hattab Zakaria, M. Vasco Holo Jessé, Mme Zakowsi Kubik Guéna

Région académique Grand-Est

- M. Mourier Pierre-François, recteur de la région académique
- M. Bohn François, secrétaire général de la région académique
- Mme Baudoin Yoril, DRAIO, M. Bromont Frédéric, DRAFPIC,
- M. Baudoin Nicolas, MLDS région académique
- M. Bourel Emmanuel, DASEN de Meurthe-et-Moselle
- Mme Anclin Valérie, DRAIO adjointe, académie de Nancy-Metz
- DRAIO Nancy-Metz : Mme Allioui-Belabbes Waffa, M. Cornefert Tristan, Mme Dampied Marie, Mme Fossé Sabrina, Mme Huguenot-Noel Anne-Lise, M. Klein Gilles, M. Montagne Pierre, M. Montagnon Philippe, M. Muller Pascal, M. Pierron Stéphane, M. Reis Bryan, Mme Schmitt Ines, M. Torres Filipe, M. Zeithamer Romuald
- IEN-IO de l'académie de Nancy-Metz : Mme Gustin Virginie, Mme Rozsypal Viviane, Mme Schumeng Laurence, Mme Stevenson Marie-Ange
- DSDEN de Meurthe-et-Moselle : M. Diop Sidi, Mme Humbert Émeline
- DCIO de Meurthe-et-Moselle : M. Akki El Houssine, M. Jombart Bruno, Mme Journoud Nathalie, M. Perrin Kevin, Mme Zani Christine

- <u>CIO de Nancy (54)</u>
  - M. Perrin Kevin, directeur du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Biot Isabelle, Mme Fringant Amélie, Mme Gandilliet Noémie, Mme Louyot Agnès, Mme Melillo Lina, Mme Nicolas Nancy, M. Ortega Stéphane
- <u>LP Bertrand Schwartz de Pompey (54)</u>
  - Mme Yhomas-Grandemenge Évelyne, proviseure, Mme Pumont Florence, DDFPT, Mme Perrin Nathalie
  - Équipe éducative et pédagogique : M. Poirot Rémy, Mme Taillade Ombeline, M. Costanzo David, Mme Dechanet Carine, Mme Fiorèse Marine, Mme Gaire Audrey, Mme Perron Christelle, Mme Simone Marie-Christine, Mme Durand Marine
  - Élèves : M. Barry Alpha, M. Boucier Nathan, M. Clairet Mayeul, M. Doumbia Famory, M. Osche-Bastien Andy, Mme Ourgat Inès, Mme Ourgat Soukéina, Mme Schmitt Télia, M. Kabak Toine
  - Parent d'élèves : Mme Chiry Magali
- <u>CIO de Metz (57)</u>
  - Mme Amaranthe Angelica, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Bernard Laurianne, Mme Boichat Pascale, M. Ikhlef Hakim, Mme Mauro Laurence, Mme Piquard Agnès, Mme Stara Tatiana
- <u>CIO de Saint Avold (57)</u>
  - M. La Mantia Kevin, directeur du CIO
  - PsyEN EDO : M. Bouchakour Abdelnour, Mme Charpentier Ombeline, Mme Churin Élisabeth, Mme Clément Lise, Mme Gauthier Valérie, Mme Mangin Nathalie, Mme Pillot Estelle
- <u>Collège La Grande Saule de Falk (57)</u>
  - Mme Muller Carole, principale, Mme Marcel Xavière, secrétaire générale, Mme Chevillot Caroline
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Becan Delphine, Mme Donot Noémie, M. Fayer Valentin, Mme Hermann Émilie, Mme Koegel Cindy, M. Lietsch Adrien, Mme Mallet Véronique, Mme Mang Sophie, M. Manganelli Vincent, Mme Puma Audrey
  - Élèves : Mme Barbei Léane, M. Bersweiller Léo-Paul, Mme Flaus Heil Lylou, Mme Goergen Maud, Mme Gomez Sylvie, M. Gousse Brice, M. Hermann Alexis, M. Isler Noé, M. Jungmann Paul, Mme Mathieu Lou

Région académique Hauts-de-France

- Mme Béjean Sophie, rectrice de la région académique
- M. Daumin Michel, secrétaire général de la région académique
- Mme Saint-Huile Geneviève, DRAIO, M. Teirlynck Hervé, DRAFPIC
- M. Pierre Paul-Éric, secrétaire général de l'académie de Lille
- M. Cottet Olivier, DASEN du Nord
- DRAIO : Mme Scherpereel Clotilde, Mme Laurent Caroline
- IEN-IO de l'académie de Lille : Mme Beauvallet Héloïse, Mme Coulon Anne-Marie, Mme Hérot Géraldine, M. Loridan Reinald, M. Tavernier Vincent
- DSDEN du Nord : M. Lefèvre Stéphane, secrétaire général, M. Larosa Carmelo, M. Bouvier Vincent
- DCIO du Nord : Mme Barrau Claudia, Mme Croisile Élodie, M. Ihalouine Fathi, Mme Kinoo Marie, Mme Lemoine Ingrid, Mme Torz Élisabeth, Mme Willekens Chrystèle
- Mme Nafati Séverine, coordonnatrice des études au centre de formation des PsyEN de Lille

- CIO de Valenciennes (59)
  - M. Duponchelle Ludovic, directeur du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Dekoker Amandine, Mme Dupongpont Nathalie, M. Facq Romain, M. Hermel Étienne, Mme Japiot Justine, Mme Louguet Caroline, M. Wicke Nicolas
- Lycée Alfred Kastler de Denain (59)
  - M. Bucquoye Thierry, proviseur, Mme Rossy Bénédicte, proviseure adjointe, M. Urbaniak Jean-François, proviseur adjoint, M. Thomas Grégory, DDFPT
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Drozdz Marie, Mme Mouhous Marine, M. Santana Antoine, M. Avril Stéphane, M. Desfossez Romain, M. Duez Aurélien, M. Duran Romain, M. Leducq Yoann, Mme Lefebvre Isabelle, M. Menchetti Michael, M. Papillon Christophe, Mme Note Séverine, M. Roger Julien
  - Élèves : Mme Ait Ali Chahrazad, M. Bougrine Bilal, M. Cossard Logan, M. Gantois Clément, M. Gley Nicolas, M. Hebbard Mohamed, Mme Jaworski Suzanne, Mme Tiertant Estelle
  - Parents d'élèves : Mme Bachati-Iquioussen Rachida, Mme Cailliez Vania, Mme Chaouch Hanneche Fadhila,
  - Mme Claerhout Isabelle, Mme Haussy Delphine, Mme Hochart Sophie, Mme Macaux Sabine
- CIO d'Arras (62)
  - Mme Tilliette Florence, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : M. Bois Corentin, Mme Canis Axelle, Mme Dhieux Caroline, Mme Roucou Hélène, Mme de Sainte Maresville Marion
- Collège Denis Diderot de Dainville (62)
  - Mme Sylvain Cécile, principale, Mme Vernière Aurélie, principale adjointe, M. Estain Alexandre, directeur de SEGPA
  - Équipe éducative et pédagogique : M. Chartrez Julien, Mme Chartrez Stéphanie, Mme Grenier Cécile, Mme Guérin Anne, Mme Cornette Hélène, Mme Lakomyj Cassandra, M. Niquet Cédric, M. Pecqueur Alain, Mme Prouvez Anne
  - Élèves : Mme Chapuis Érine, M. Gradys Tom, Mme Mebtoul Nafissa, Mme Quéval Lilou, Mme Ravez Anaelle, M. Sniatecki Jules, Mme Vanwonterghem Alice, M. Vieira Joachim, M. Zeddam Abdellah

Région académique Ile-de-France

- Mme Benetti Julie, rectrice de la région académique
- M. Champion Étienne, recteur de l'académie de Versailles
- M. Oppermann Fabien, secrétaire général de la région académique
- M. Verschaeve Benoit, secrétaire général de l'académie de Versailles
- M. Cherfi Mehdi, secrétaire général de l'académie de Créteil
- M. Ouvrard Alain, M. Deroubaix Fabien, secrétaires généraux adjoints de l'académie de Versailles
- M. Naïm Charles, secrétaire général adjoint de l'académie de Créteil
- Mme Bloch Patricia, DRAIO
- Mme Lartigou Rafaële, DRAIO adjointe, académie de Versailles
- Mme Boyer Élisabeth, DRAIO adjointe, académie de Créteil
- M. Geneviève Jean-Pierre, DASEN des Yvelines,
- M. Premon Grégory, DASEN du Val-de-Marne
- DRAIO Créteil : Mme Benattia Laïla, Mme Bourgeois Christelle, M. Gachen Ramuntcho, Mme Gouzouguec Tania, Mme Iguerboudi Mélanie, M. Maréchal Florian,
- DRAIO Versailles : Mme Antetomaso Cyrielle, Mme Destin Sylvie, Mme Dosda Camille, Mme Gauthier Isabelle, Mme Vadot Sandrine, Mme Rebaruk Stéphanie
- DRAFPIC Versailles : Mme Lecrocq Catherine
- EAFC de l'académie de Versailles : Mme Lombard-Brioult Raphaële, directrice, Mme Peyrard Florence
- IEN-IO académie de Versailles : Mme Gros Marie-Hélène, Mme Hermann Natacha, Mme Lina Josette, M. Loubrieu Jean-Louis, Mme Martin Angélique, Mme Masek Albane, Mme Nikolic Katy, M. Ser Basak
- IEN-IO de l'académie de Créteil : Mme Boffeli Érika, Mme Gascher Anne, Mme Ploquin Nathalie, Mme Toulouse Claudia, Mme Vaupotich Anne-Marie, Mme Winter Véronique
- DSDEN des Yvelines : M. Rogie Florent, DASEN adjoint, Mme Duguet Floriane, secrétaire générale, Mme Anne Estelle, Mme Coutelle Sophie, Mme Dakroub Rolla
- DSDEN du Val-de-Marne : M. Idir Djamel, Mme Christensen Samantha
- DCIO des Yvelines : Mme Alemi Claire, Mme Bentadmia Nora, Mme Mocrette Fabienne, Mme Novat Valérie, Mme Prevost Delphine, Mme Rozier Émilie
- DCIO du Val-de-Marne : M. Brunel François-Marie, Mme Quennesson-Zabeti Corinne, Mme Brarda Florence

- <u>CIO de Créteil-Charenton (94)</u>
  - Mme Fenelon Manon, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Belay Sandrine, M. Denjou Yaël, Mme Panza Béatrice
- <u>CIO de Savigny-le-Temple (77)</u>
  - Mme Albarelli Anastasie, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : M. Arrondel Philippe, Mme Cordonnier Marine, Mme Giorgis Laurie, Mme Mustaki Laure, Mme Scoarnec Mélanie, Mme Vang Caroline
- <u>Collège Louis Armand de Savigny-le-Temple (77)</u>
  - M. Cartigny Richard, principal, Mme Piejos Laurence, principale adjointe, Mme Bussiny, secrétaire générale, Mme Magos Mélina
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Pannier Sarah, M. Douyère Sébastien, Mme Faggian Élodie, Mme Landric Célyne, Mme Levis Aurélie, M. Maniols Olivier, M. Morcel David, Mme Rechke Marion
  - Élèves : Mme Hasnaoui, Mme Amara, M. Azem, Mme Bela Wamba, M. Ghernaouti, Mme Semedo-Borges, Mme Kinkany-Levy, Mme Kintombo, M. Nguyen

- Parents d'élèves : Mme Kayadibi, M. Matuba-Nsiele

- CIO d'Avon-Fontainebleau (77)
  - Mme Denis Metlaghi Karima, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Abboud Amira, Mme Colin Céline, Mme Coutras Sabine, Mme Cristea Mihaela, Mme Cudel Ingrid, Mme Hare Marie-Christine, Mme Monoy Morgane, Mme Prieu Clara, Mme Ronat Karine, Mme Royer Laure, Mme Sergent Estelle

- CIO de Saint-Germain-en-Laye (78)
  - Mme Alemi Claire, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Bourgeois Martine, Mme Desrus Anne-Charlotte, Mme Garcia Audrey, Mme Hervouet Aude, Mme Juret Charlotte, Mme Mekesser Sylvie, Mme Sanz-Ramos Faustine

- Lycée Pierre Corneille de la Celle Saint-Cloud (78)
  - Mme Semeria Catherine, proviseure, Mme Brincourt Héloïse, proviseure adjointe, Mme Lecerf Isabelle, DDFPT
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Chaves Manuela, Mme Duchange Julie, Mme Vaillant Catherine, M. Sraiki Rémi, Mme Courty Viridiana, M. Gueganton Sylvain, Mme Kother Andréa, M. Martin Didier, Mme Quintana Marie, Mme Sardier Marie, Mme Tesson-Gamby Marjolaine, M. Thoumsin François, Mme Deseille Sophie
  - Élèves : M. Bruneau Adam, M. Attal Nicolas-Franklin, Mme Bouazza Aya, Mme Come Camille, Mme Elion Nour, Mme Gouredou Lehi-Rose, M. Graja Elyes, M. Huray Nathan, M. Jubelin Maxence, M. Konyange-Nkasei Lucas, M. Tajik Milad, M. Todosienko Mykhailo
  - Parent d'élèves : M. Come Boris

- CIO de Saint-Gratien (95)
  - Mme Wilmet Catherine, directrice du CIO

- CIO de Sarcelles (95)
  - Mme Martin Alice, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : M. Mahamat Samory

- Collège Sadi Carnot d'Argenteuil (95)
  - Mme Petitbon Aurore, principale
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Bertrand Coline, Mme Darrel Anais, Mme Garçon Odelia, Mme Provot Audrey, M. Vandier Clément
  - Élèves : M. Abou-Moussa Mohamed, Mme Carrasqueira Zoé, M. Duong Edi, Mme Lamrabti Maya, M. Lazazga Adem, M. Machado Mattéo, Mme Maissine Basma, Mme Matili Salsabyle, Mme Ruffini Lexie, M. Salvaire-Coston Mathis

Région académique Normandie

- M. Foselle François, secrétaire général de la région académique
- Mme Fis Dominique, DASEN de Seine Maritime, M. Roger Benoit, DASEN adjoint
- Mme Esteve Marie-Dominique, DRAIO, M. Magnier Didier, DRAFPIC
- DRAIO : M. Adam Sylvain, Mme Stupar Lydia, Mme Bourlier Catherine, M. Flouhi Farid,
- IEN-IO : M. Dechamps Mathias, M. Gasnier Guillaume, Mme Picaud Aurélia, Mme Poirmeur Valérie, Mme Ralu-Bedouet Danny
- DCIO de Seine Maritime : Mme Canis Nathalie, Mme Fruch Christelle, Mme Giffard Isabelle, Mme Monchatre Caroline, Mme Virel Cécile

- CIO du Havre (76)
  - Mme Cenier Fabienne, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Faignot Marie, Mme Guichon Caroline, Mme Moraux Justine, M. Paillette Anthony, Mme Pitte Anne-Sophie, Mme Prod'Homme Cathy
- CIO de Rouen Centre et Rouen Sud (76)
  - Mme Legay Ludivine, directrice du CIO de Rouen Centre
  - M. Cavelier Stéphane, directeur du CIO de Rouen Sud
  - PsyEN EDO : M. Dubot Benjamin, Mme Farah Axelle, Mme Hoarau Magali, M. Lecareux Louis, Mme Levesque Isabelle, Mme Verhaeghe Albane
- Lycée Jules Siegfried du Havre (76)
  - Mme Flatt Cathy, proviseure, Mme Manseri Sabrina, proviseure adjointe, M. Méline Nicolas, DDFPT
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Recher Stéphanie, Mme Ryon Juliette, Mme Houssaye Anne-Sophie, Mme Bouquet Magali, M. Lopez François, Mme Bouyanzer Sarah, M. Cremet Mathieu, Mme Delalondre Axelle, M. Flament Jérémy, Mme Marilly Anne, Mme Ramain Karine, M. Sivieude Renaud
  - Élèves : M. Boucenna Ayman, Mme Chardon Émilie, Mme Fauvel Élodie, M. Guyader Simon, M. Jardinier Côme, M. Laval-Morin Metis, Mme Maillet Deporte Lila, M. Poupel Brennan, Mme Tuendimbadi Kidiko Riza
  - Parent d'élèves : Mme Capitaine Audrey, Mme Collange Laetitia, Mme Conuau Gaëlle, Mme Duval Audrey
- Collège Louis Anquetin d'Etrépagny (27)
  - Mme Warchol Murielle, principale, Mme Hiriata Marae, principale adjointe
  - Equipe éducative et pédagogique : Mme Constantin Clémence, Mme Croguennec Mathilde, Mme Deruelle Hélène, Mme Derouineau Azzaria, Mme Peltier Moussel Ophélie, Mme Toutain Aurélie, M. Vargas Pelle Cédric, M. Viel Julien
  - Élèves : M. Appruzzese Lorenzo, Mme Boquet Mina, M. Bui Isao, Mme Boyer Eden, M. Falempin Mattéo, M. Harrivet Corentin, M. Mérelle Sacha, Mme Viera Da Silva Fournaux Aima

Région académique Pays de la Loire

- Mme Béguin Katia, rectrice de la région académique, M. Moreau Jean-Philippe, directeur de cabinet
- M. Diaz Philippe, secrétaire général de la région académique
- M. Neuviale Gilles, DASEN de Loire-Atlantique, M. Michel Cédric, DASEN adjoint
- M. Audy Fabien, DASEN de la Mayenne
- Mme Hadi Madiha, DRAIO
- Mme Betermin Cécile, directrice de l'EAFC
- DRAIO : M. Littré Alain, M. Brizard Maxime, Mme Coulon Marion, M. Fournier Jean-Mathis, Mme Lepainteur Cécile, M. Orieux Philippe, Mme Perdriat Mathilde
- IEN-IO : M. Benard Stéphane, M. Bertrand Nicolas, Mme Jakubowski Claire, M. Ozenne Rodrigue M. Soulard François
- DSDEN de Loire-Atlantique : Mme Favreau Céline
- DCIO de l'académie de Nantes : Mme Cerfeuillet Sylvie, Mme Dervillé Hélène, Mme Pages Hélène, Mme Pellet Fabienne, Mme Jaunet Isabelle

- CIO de Nantes (44)
  - Mme Derwillé Hélène, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : M. Avila-Macias Israël, Mme Daudruy Valérie, Mme Garnier Guénola, Mme Girard Corinne, Mme Perrault Florine, Mme Thibaudault Lucie
- Lycée polyvalent Les Bourdonnières de Nantes (44)
  - M. Templeraud Jean-Christophe, proviseur, Mme Defontaine Valérie, proviseure adjointe, M. Grange Laurent, proviseur adjoint, Mme Ounaha Chahira, proviseure adjointe, Mme Rosa Pascale, DDFPT, M. Berthelot François, coordonnateur du centre de scolarité adapté
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Babu Claire, Mme Bonet Nadia, Mme Micas Joanna, M. Ansquer Sébastien, Mme Charpentier Alexia, Mme Del Vecchio Pauline, M. Feliu Philippe, M. Foucher Lionel, Mme Friot Isabelle, M. Gurvil Clément, Mme Paviot Océane, Mme Rolland Anne, Mme Blanc Christine, Mme Goulard Caroline
  - Élèves : M. Blondel David, Mme Boropert Jade, Mme Bryon Mélissa, Mme Faucheur Chloë, M. Guyard-Ay Sevan, Mme Magendie Noémie, M. Pawlak Sevan, Mme Touré Aminata
  - Parent d'élèves : Mme Bigot Cindy, Mme David Christèle, Mme Rafy Emmanuelle
- CIO de Laval (53)
  - Mme Justeau Nathalie, directrice du CIO de Mayenne Nord
  - Mme Dreux Christine, directrice du CIO de Mayenne Sud
  - PsyEN EDO : Mme Davoust Julie, Mme Guiard-Gilette Chantal, Mme Jouanneau-Ferron Laetitia, Mme Pouteau Claudine
- Collège Jacques Monod de Laval (53)
  - M. Lancien Emmanuel, principal, Mme Serres Maëlle, principale adjointe
  - Équipe éducative et pédagogique : M. Baffou Thierry, M. Bahu Mathieu, M. Cointet Vincent, M. Delaporte Jean-Noël, Mme Houdayer Sandrine, Mme Lesne Julie, M. Testier Gaëtan
  - Élèves : M. Bachirou Aswad, Mme Bah Mariane, Mme Fabre Héloïse, M. Hensen Yrismaël, M. Holderbaum Ruben, M. Lafon Elyas, Mme Ratsimbazafy Gloria
- Collège Victor Hugo de Lassay-les-chateaux (53)
  - M. Provot Emmanuel, principal

Région académique Provence-Alpes-Côte-d'Azur

- M. Delaunay Benoit, recteur de la région académique
- M. Bourne-Branchu Jérôme, secrétaire général de la région académique
- M. Cassar Olivier, DRAIO, M. Lucchini Laurent, DRAFPIC
- M. Bessol Jean-Yves, DASEN des Bouches-du-Rhône
- DRAIO Aix-Marseille : Mme Renard Séverine, Mme Courbaigts Catherine, Mme Dawodu Anne, Mme Delhalt Sabrina
- IEN-IO de l'académie d'Aix-Marseille : Mme Campéro Claire, Mme Fournier Sandra, Mme Grandgeorge Alexandra, Mme Mahalaine Soraya, Mme Page Sophie, M. Torres Nicolas
- DCIO de l'académie d'Aix-Marseille : Mme Huguet Coralie, Mme Pommier Virginie, Mme Raphaël Natalie, Mme Van Deuren Béatrice

- CIO de Cavaillon (84)
  - Mme Delvigne Marie, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Marty Isabelle, Mme Porras-Diaz Karina, M. Zeller Nicolas

- Lycée Ismaël Dauphin de Cavaillon (84)
  - M. Guénat Benoit, proviseur, Mme Flores Armelle, proviseure adjointe, Mme Leven Céline, DDFPT
  - Équipe pédagogique : Mme Cuyaubere Anne, Mme Del-Testa Claudia, Mme Ihaddadene Sofia, Mme Iasio Cécile
  - Élèves : M. Bertin Natan, Mme Dumas Ines, Mme Garcia Loréna, Mme Poissonnier Maïa
- CIO Belle de Mai de Marseille (13)
  - Mme Kaldy Muriel, directrice du CIO
  - PsyEN EDO : Mme Alpe Valérie, Mme Buccieri Anna, M. Demangeat Alain, Mme Eynaud Amelle, Mme Marin Denise, Mme Gennatiempo Karine, Mme Chaud Antoinette, Mme Massicot Christel, Mme Pomes Agnbès, Mme Talin Anne
- Collège Édouard Manet de Marseille (13)
  - M. Deslot Fabien, principal, Mme Sadouki Nadia, principale adjointe, Mme Kern Anne, directrice de la SEGPA, Mme Orange Valérie, coordonnatrice de la cité éducative
  - Équipe éducative et pédagogique : Mme Bechir Naima, M. Bessou, M. Benamar, M. Berne, M. Cissé, M. Manes, Mme Garcin Maeva, Mme Rague Marie, Mme Salicetti Célia
  - Élèves : Mme Ahamada Mmada Djamila, Mme Azzouz Myriam, Mme Chabane Saïd Housnate, M. Demirel Bilal, M. Mohamed Bouteben, Mme Cristescu Tiffany, M. Fantous Mohamed, Mme Ganem Emmeline, M. Mecheri Issam, Mme Ghodhbani Yaqin, M. Kismetli Berzan, Mme El-Ouazani Aya

Région académique de La Réunion

- M. Mehdi Rostane, recteur de la région académique, M. Rivière David, directeur de cabinet
- M. Polard Erwan, secrétaire général de la région académique
- M. Muller Michel, DRAIO, M. Brault Laurent, DRAFPIC
- DRAIO : Mme Wojciechowski Anne-Sophie, M. Lextrait Thierry
- IEN-IO : Mme Champigny Véronique
- DCIO : Mme Ait-Abed Saadia, Mme Caille Sandrine, M. Durand Philippe, Mme Sadgui Morgiane

Organisations syndicales

- SIEN-UNSA
  - M. Collet Sébastien, secrétaire général
  - M. Loridan Reinald
- SUI-FSU
  - M. Nicollet Éric, secrétaire général
  - M. Le Gruiec Lionel
- SNPDEN-UNSA
  - Mme Kauffmann Christelle, secrétaire générale adjointe
  - M. Romain Bertrand
- ID-FO
  - M. Mallet Alain, secrétaire général adjoint
  - Mme Richard Karile, secrétaire générale adjointe

- CFDT Éducation, Formation, Recherche Publiques
  - Mme Perron Sylvie, secrétaire nationale
  - Mme Tafani Alicia, Mme Testa Fabienne
- SNES-FSU
  - Mme Duriez Géraldine, secrétaire nationale
  - M. Bertaud François, Mme Buccieri Anna, M. Gayet Roland, Mme Tissier Corine
- SE-UNSA
  - M. Fournier Jérôme, secrétaire national
  - Mme Fiorini-Bekali Barbara
- SNALC
  - Mme Lejeune-Lambert Valérie, secrétaire nationale
  - M. Vieille Sébastien, secrétaire national
- SNETAA-FO
  - M. Vivier Pascal, secrétaire général
  - M. Auvray Christophe, secrétaire général adjoint
  - Mme Vaisse-Antoine Françoise

Associations professionnelles

- Conférence des DRAIO
  - M. Thévenet Yannick, président
  - M. Cassar Olivier, M. Maurau Étienne
- Conférence des DASEN
  - Mme Lair Sandrine, coprésidente
  - M. Sieye Mathieu, coprésident
- Association des secrétaires généraux en académie
  - M. Verschaeve Benoît, président
- APsyEN
  - Mme Stupar Lydia, présidente
  - Mme Amici Sylvie, vice-présidente
  - Mme Chatard Karine, Mme Geslin Clarisse, M. Métrat Bastien
- ANDCIO
  - Mme Duverneuil Patricia, présidente
  - Mme Ait Abed Saadia, M. Cossec Christian, M. Le Pape Yohann

Associations de parents d'élèves

- FCPE
  - M. El Alaoui Moulay-Driss, vice-président
  - M. Legrand Cédric, administrateur national

- PEEP
  - M. Garot Emmanuel, président
  - Mme Haroutunian Catherine

Collectivités territoriales

- Régions de France
  - M. Georges Picot Emmanuel, conseiller chargé de l'éducation, de l'orientation, de la formation et de l'emploi
- Départements de France
  - M. Kauffmann Paul-Étienne, conseiller Éducation
- Région Auvergne-Rhône-Alpes
  - Mme Bougel Aurélie, directrice proximité et politiques éducative
  - Mme Gironde Marie-Laure, direction formation et orientation
  - Mme Bertrand Vanessa, service pilotage des formations et des outils pédagogiques
  - Mme Dran Céline, directrice développement et ingénierie Auvergne-Rhône-Alpes Orientation (ARAO)
- Région Centre-Val de Loire
  - M. Vallée Mathieu, directeur de l'Orientation et de l'Apprentissage
- Région Grand-Est
  - Mme Coudy Claire, DGA développement et valorisation des potentiels
  - M. Petry Marc, direction de l'attractivité des métiers et des formations
- Région Hauts-de-France
  - M. Sorano Giovanni, DGA éducation et avenir des jeunes
  - M. Minche Pascal, directeur de Proch'orientation
- Région Ile-de-France
  - M. Bida Irvin, directeur général délégué de l'agence Oriane
- Région Normandie
  - M. Haddad Jonas, vice-président emploi, formation, orientation et apprentissage
  - M. Leboucher Denis, directeur de l'agence régionale de l'orientation et de métiers (AROM)
  - Mme Demare Marlys, responsable du département conseil au public (AROM)
- Région Pays de la Loire
  - Mme Divet Solen, DGA Défi jeunesse
  - Mme Poussier Nathalie, cheffe du service réussite éducative
- Région Provence-Alpes-Côte-d'Azur
  - Mme Bulteau-Rambaud Marie-Florence, vice-présidente éducation, lycées, orientation et apprentissage
  - Mme Bulian Constance, directrice adjointe à la formation, à l'orientation et aux parcours professionnels

Autres structures ou associations

- Associations régionales des missions locales (ARML)
  - Mme Lewandowski Nathalie, déléguée régionale de l'ARML Auvergne-Rhône-Alpes
  - M. Cohendet Ludovic, délégué régional adjoint de l'ARML Auvergne-Rhône-Alpes
  - Mme Fargeot Sylvie, directrice de l'ARML Centre-Val de Loire
  - M. Dauphin Rémy, directeur de l'ARML Grand-Est
  - M. Boillat Jérôme, délégué général de l'ARML Ile-de-France
  - M. Olivares Jean-Paul, président de l'ARML Pays de la Loire
  - M. Drapeau Benoît, directeur de l'ARML Pays de la Loire
  - M. Palvadeau Cyrille, directeur de la mission locale Vendée-Atlantique
- Missions locales
  - Mission locale de Blois : Mme Gagneux Christelle, directrice, M. Hadak Farid, coordonnateur départemental du SPRO
  - Mission locale d'Orléans : M. Villaret Marceau, président, Mme El Hakkouni Rania, directrice, Mme Tixier Mélissa, M. Chambommière Yannick
  - Mission locale de Pompey : Mme Orlandini Laurence, directrice adjointe
  - Mission locale d'Ambérieu-en-Bugey : Mme Saillard Frédérique, directrice
  - Mission locale de Voiron : Mme Ponza Anne-Hélène, directrice
  - Mission locale de Chambéry : M. Fauconet David, directeur, Mme Francony Sandra, directrice adjointe
  - Mission locale du Havre : Mme Planchon Émeline, directrice adjointe, M. Gacem Sofiane, directeur adjoint, M. Gacem Sullivan, Mme Nez Jegout Gaëlle
  - ATDEC – Mission locale de Nantes : M. Medjaheb Diba, directeur général, M. Morand Jean-Philippe, M. Derradji Saad, Mme Etié-Rondeau Sophie
  - Mission locale du Lubéron : M. Perez Joël, directeur
- École de la deuxième chance
  - E2C de Laval : Mme Faucheux Sylviane, directrice, M. Gastineau Samuel, directeur adjoint
- Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)
  - Mme Cohen-Scali Valérie, professeure en psychologie de l'orientation et de l'insertion
  - Mme Chatard Karine, directrice des études du CAFPSYEN
- CY Cergy Paris Université
  - Mme Jeuneu Laure, directrice orientation et career center
  - Mme Bonnefoy Éva, cheffe de projet PIA Lily
- Université Paris-Est Créteil
  - Mme Faure Joëlle, responsable du SCUIO-BAIP
- CNRS
  - M. Berthet Thierry, directeur de recherche