

L'enseignement professionnel : une priorité

Propositions pour l'avenir des enseignements professionnels

Synthèse

Daniel Bloch
*Ancien président
d'université, ancien
recteur d'académie et
ancien directeur des
enseignements
supérieurs*

13 décembre 2018

La rencontre entre les compétences et les emplois se fait mal sur le marché du travail en France. Alors que beaucoup de jeunes ont du mal à s'y insérer, de nombreuses entreprises se plaignent de ne pas trouver de candidats pertinents pour satisfaire leurs offres. Ce dysfonctionnement freine le développement des entreprises et le dynamisme de l'économie française, tout en pesant sur les comptes sociaux et la confiance des salariés dans leur avenir professionnel. Chaque année, un trop grand nombre de jeunes sortent sans aucune qualification du système éducatif. La filière professionnelle, et à un moindre degré la filière technologique, restent mal considérées, et la coordination entre l'Éducation nationale et les entreprises demeure trop faible.

C'est pourquoi on ne peut que se féliciter que l'enseignement professionnel constitue, aux côtés de l'enseignement primaire, la priorité de la politique gouvernementale en matière d'éducation. Mais comment donner corps à cette priorité ? L'enseignement professionnel reste mal connu et ne fait pas toujours l'objet d'une vision collective partagée. Il est donc utile de retracer, dans les grandes lignes, les choix qui ont conduit à l'organisation actuelle de la filière professionnelle. Et il s'agit ensuite de se demander comment enclencher une nouvelle dynamique.

L'évolution de l'enseignement professionnel a suivi plusieurs logiques depuis les années 1980. La première a consisté à remplacer l'orientation précoce (en fin de 5^e) par une orientation progressive en fin de collège. La deuxième visait à augmenter le niveau général de qualification en menant les jeunes à un niveau baccalauréat. La troisième était de faciliter la poursuite d'études dans le supérieur des bacheliers technologiques et de certains bacheliers professionnels. Ces évolutions ont été menées à bien et ont profondément transformé le système d'enseignement professionnel. Pourtant, l'ensemble de l'offre manque encore de cohérence puisque les filières courtes et professionnalisantes de l'enseignement supérieur restent doublement difficiles d'accès pour les jeunes issus du baccalauréat professionnel : d'une part parce que les bacheliers généraux occupent une grande partie des places en IUT, et les bacheliers technologiques en STS, et d'autre part parce que les bacheliers professionnels ont des difficultés à suivre un enseignement qui n'est pas conçu en fonction du contenu de leur formation. Il faut donc améliorer la cohérence des cursus proposés aux élèves, s'appuyer sur les compétences acquises tout en veillant à permettre des parcours individuels transversaux et variés. L'actuel manque de continuum entre les enseignements professionnels secondaires et supérieurs constitue une source majeure d'échecs qui pénalise aussi bien ceux qui les subissent que l'économie du pays.

Cette note avance donc une série de propositions pour chaque niveau de diplôme : CAP, bac pro, BTS, DUT et licence professionnelle. Elle formule également une série de recommandations pour la gouvernance générale de l'enseignement professionnel.

L'enseignement professionnel constitue un ensemble dont la prise en compte globale, avec tous ses niveaux – préprofessionnel, professionnel secondaire et professionnel supérieur – mais avec aussi tous ses modes – formation sous statut scolaire ou d'apprenti ou encore formation continue – permet de proposer des solutions à des problèmes difficiles à régler dès lors que l'on se limite à un seul de ces éléments. Le point de vue adopté sera ainsi « systémique ». Prenons une des questions abordées dans cette note comme premier exemple : la réussite des bacheliers professionnels au sein des enseignements supérieurs. Elle ne peut être traitée convenablement que dans la mesure où l'on dispose de leviers permettant d'agir simultanément sur les enseignements professionnels secondaires et sur les enseignements supérieurs courts. Cependant, les solutions mises en avant ne sont pas sans conséquences sur les parcours proposés aux bacheliers généraux ou technologiques eux-mêmes. Il nous faudra donc les envisager simultanément. Un second exemple : s'il est bien un domaine où la formation continue « diplômante » doit jouer un rôle majeur, aux côtés de la formation initiale, c'est bien celui de l'enseignement professionnel ; nous établirons que le CAP, pour le secondaire, mais aussi la licence professionnelle, pour le supérieur, constituent des niveaux à privilégier. Un dernier exemple concerne le mode de formation. Nous montrerons que la formation sous statut scolaire et celle sous contrat d'apprentissage sont bien plus complémentaires que concurrentes. Sans oublier que la lutte contre l'échec scolaire commence dès la petite enfance¹ et que notre système éducatif fonctionne à beaucoup d'égards comme une centrifugeuse sociale. La proportion d'élèves de familles d'ouvriers et d'employés est ainsi voisine de 55 % dans les formations professionnelles secondaires – CAP ou baccalauréat professionnel – de 43 % en STS, de 27 % en IUT, de 22 % à l'université hors IUT, mais de 14 % seulement en CPGE. Des données qui seront ici toujours présentes dans notre esprit, même si elles ne sont, ici, écrites qu'en filigrane².

¹ Daniel Bloch. 2010. <http://tnova.fr/notes/contre-l-echec-scolaire-agir-des-la-petite-enfance>

² Nous nous sommes appuyés tout au long de la rédaction de cette note sur des données statistiques fournies par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp). Qu'elle soit remerciée pour la qualité de ses travaux et sa disponibilité. Notre reconnaissance va également ici à Martin Andler, à Guillaume Miquelard-Garnier et à Yves Lichtenberger, à l'origine de nombreuses questions auxquelles nous avons tenté d'apporter une réponse, ainsi qu'à Yves Guyot, ancien conseiller de recteur en charge des enseignements technologiques, pour une relecture proactive de cette note. Dans son volet historique, nous avons souvent fait appel à des résultats de travaux auxquels nous avons contribué. Ils ont été le fait d'équipes pluridisciplinaires, associant le plus souvent tous les niveaux de l'enseignement au monde de l'économie mais aussi à celui des collectivités territoriales. Une recette aussi pour produire de l'innovation.

1. QUAND L'ÉCOLE NÉGLIGE LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Au cours des vingt dernières années, à la sortie du collège, le niveau des « meilleurs » élèves s'est amélioré, en même temps que celui des « moins bons » s'est effondré. Ce sont ces derniers qui sont majoritairement orientés vers l'enseignement professionnel, qui subit ainsi de plein fouet la dégradation de leur niveau.

L'enquête PIRLS³ permet d'évaluer le niveau de compétences des élèves dans le domaine de la compréhension de l'écrit à l'issue de la première année du cours moyen (CM1) de l'école primaire. L'enquête TIMSS⁴ fournit les mêmes données pour les mathématiques et les sciences. Tant pour la compréhension de l'écrit que pour les mathématiques ou les sciences, l'écart s'est profondément creusé, depuis près de vingt ans, entre la France et les pays en tête des classements présentés dans ces enquêtes.

Le collège ne parvient pas à redresser la situation, comme l'établissent les travaux conduits par l'OCDE sous l'intitulé Pisa⁵ qui permettent de mesurer ces compétences un peu plus tard, à l'âge de 15 ans.

Tableau 1. Les niveaux de compétences en compréhension de l'écrit (Pisa 2000)

Percentiles 2000	5	10	25	75	90	95
France. Note moyenne : 505	344	381	444	570	619	645
Moyenne OCDE : 500	324	366	435	571	623	652

Lecture du tableau : en France, en l'an 2000, le niveau moyen des 5 % des « 15 ans » ayant les compétences les plus faibles est caractérisé par le nombre 344. Pour les 25 % les plus bas, il est de 444 et le niveau moyen des 25 % meilleurs est de 570.

³ Progress in International Reading Literacy, Lynch school of education, Boston College.

⁴ Trends in International Mathematics and Science Study, Lynch school of education, Boston College.

⁵ Programme international pour le suivi des acquis des élèves, OCDE.

Tableau 2. Les niveaux de compétences en compréhension de l'écrit (Pisa 2015)

Percentiles 2015	5	10	25	75	90	95
France. Note moyenne : 499	299	344	423	583	637	666
Moyenne OCDE : 493	326	364	428	561	613	642

Lecture du tableau : en France, en 2015, le niveau moyen de compétence des 5 % des 15 ans les moins compétents est de 299. Pour les 10 % les moins compétents, il est de 344, alors que celui des 10 % les plus compétents est de 637.

Plutôt que de se contenter d'un rappel concernant ces données généralement fournies sous forme de valeurs moyennes pour toute la population scolaire concernée, et qui ont largement été commentées, nous allons examiner de façon détaillée l'évolution dans le temps non des compétences « moyennes » mais des compétences des « meilleurs » et des « moins bons » élèves.

Si, en France (tableau 1), le niveau des « meilleurs » élèves, en termes de compréhension de l'écrit, était moins élevé en l'an 2000 que pour la moyenne des pays de l'OCDE, celui des « moins bons » élèves était nettement meilleur. En 2015 (tableau 2), tout s'inverse. La France réussit nettement moins bien qu'en moyenne pour les 15 ans les plus faibles et par contre mieux pour les 25 % à l'autre extrémité de l'échelle. Ainsi, par exemple, le score des 5 % des 15 ans du plus faible niveau s'effondre de 45 points, alors qu'il s'élève de 21 points pour les 5 % dont les compétences sont les meilleures. L'écart entre les meilleurs et les moins bons s'est fortement accru. L'amélioration du score des « meilleurs » – qui demeure en deçà de celui de nos principaux concurrents économiques – ne contrebalance pas la détérioration du score des moins bons élèves. La proportion d'élèves en grandes difficultés a fortement augmenté (tableau 3). En 2000, elle était de 15,2 %. Elle atteint 21,5 % en 2015. Autrement dit, en quinze ans, la proportion d'élèves en grande difficulté en compréhension de l'écrit s'est élevée de près de 50 % en même temps que la proportion des bons et très bons élèves croissait d'autant.

Tableau 3. La répartition (en %) des 15 ans par niveau croissant de compétences en compréhension de l'écrit (Pisa)

Niveau de compétences	1 ou inférieur à 1	2	3	4	5	6
2000	15,2	22	30,6	23,7	8,5 (niveaux 5 + 6)	
2015	21,5	19	24,5	22,5	10,5	2

Lecture du tableau : en France, en 2015, 21,5 % des 15 ans ont un niveau de compétences de 1 ou inférieur à 1 en compréhension de l'écrit, à comparer à 15,2 % en 2000.

Les mêmes observations peuvent être formulées pour ce qui concerne les compétences en mathématiques.

Tableau 4. Les niveaux de compétences en mathématiques (Pisa 2000)

Percentiles 2000	5	10	25	75	90	95
France : 517	364	399	457	581	629	656
OCDE : 500	326	367	435	571	625	655

Lecture du tableau : les 5 % des 15 ans les « moins bons » ont, en France, en 2000, un niveau moyen de compétences de 364 et les 25 % les meilleurs un niveau moyen de compétences de 581.

Tableau 5. Les niveaux de compétences en mathématiques (Pisa 2015)

Percentiles 2015	5	10	25	50	75	90	95
France : 493	331	364	425	499	564	613	639
UE : Moyenne 490	340	373	428	492	553	605	634

En 2000 (tableau 4), le niveau des 25 % des jeunes les plus faibles était nettement supérieur à ce qu'il était en moyenne dans l'OCDE, alors que celui des 25 % les plus forts était à peine supérieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDE. En 2015 (tableau 5), le

niveau en mathématiques des meilleurs est resté proche de ce qu'il est en moyenne, mais celui des moins bons s'est lui aussi effondré.

Tableau 6. La répartition (en %) des 15 ans par niveaux croissants de compétences en mathématiques (Pisa 2015)

	Inférieur à 1	1	2	3	4	5	6
2003 ⁶	5,6	11	20,2	25,9	22,1	11,6	3,5
2015	8,8	14,7	20,7	23,8	20,6	9,5	1,9

Lecture du tableau : 8,8 % des 15 ans ont un niveau inférieur au niveau 1 et 14,7 % des 15 ans ont des compétences les situant au niveau 1 de sorte que 23,5 % ont un niveau 1 ou inférieur à 1.

Désormais (tableau 6), 23,5 % des « 15 ans » ont un niveau médiocre de compétences en mathématiques, à comparer à 21,5 % en ce qui concerne la compréhension de l'écrit et à 22 % pour les sciences, limitant ainsi à 80 % environ le taux d'accès au baccalauréat⁷.

À la fin de la classe de 3^e, 33 % des élèves sont orientés vers l'enseignement professionnel. La majorité d'entre eux relèvent de la catégorie des « moins bons élèves » de sorte que l'enseignement professionnel subit de plein fouet les effets de la dégradation de leurs niveaux.

2. AVANT LE BAC : D'AUTRES PÉDAGOGIES POUR RACCROCHER UN PARCOURS VERS LE DIPLÔME

L'objectif est de prendre appui sur les professeurs de lycée professionnel pour donner une seconde chance, en cours d'études, aux collégiens les plus en difficulté afin de les conduire, ensuite, de façon positive, vers un baccalauréat professionnel ou un CAP. Le CAP a encore dans certains secteurs professionnels un avenir devant lui, et plus encore s'il

⁶ Ce type de données n'est pas disponible pour l'année 2000.

⁷ Lorsque l'on examine ce que sont les compétences moyennes des « 15 ans », pays par pays, il apparaît que les niveaux de compétences en sciences, en mathématiques et en compréhension de l'écrit sont linéairement corrélés. Dès lors que l'on connaît par exemple le niveau moyen d'un pays donné en mathématiques, on peut en déduire, avec une bonne précision, les niveaux en compréhension de l'écrit ou en sciences. Ce qui conduit à adopter une approche globale, non étroitement disciplinaire, des questions relatives à l'éducation. Daniel Bloch https://www.fondation-res-publica.org/Le-francais-les-mathematiques-ou-les-sciences%C2%A0-que-faut-il-privilegier%C2%A0_a769.htm

permet d'accéder, par la formation initiale ou continue, à un baccalauréat professionnel ou à un brevet professionnel.

2.1. L'INTRODUCTION DES 3^E PRÉPARATOIRES À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Jusqu'au milieu des années 1980, les collégiens en difficulté étaient orientés, en fin de 5^e, vers des classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) ou encore vers des classes préprofessionnelles de niveau (CPPN), des sas les conduisant par la suite à un CAP préparé en trois années. Les collèges perdaient ainsi, en fin de 5^e, 30 % de leurs élèves. Une proportion importante des élèves maintenus au collège était orientée en fin de 3^e vers l'enseignement professionnel court. Au final, le taux d'accès au baccalauréat était alors limité à 30 % de la classe d'âge.

À partir de 1985, date de la création du baccalauréat professionnel, la possibilité était offerte aux élèves titulaires d'un Brevet d'études professionnelles (BEP), préparé en deux années à l'issue de la classe de 3^e, de poursuivre jusqu'à un baccalauréat professionnel. Cependant, trop peu d'élèves étaient engagés sur cette voie, ce qui ne permettait pas d'approcher l'objectif de « 80 % de la génération au niveau du baccalauréat en l'an 2000 » alors mis en avant. Le Haut Comité Éducation-Économie (HCEE) propose en conséquence, en 1987⁸, en tirant les leçons de classes de 4^e et de 3^e expérimentales (1984), la création de 4^e et 3^e technologiques en collège et de 4^e et de 3^e professionnelles en lycée professionnel, une proposition immédiatement adoptée par René Monory, alors ministre de l'Éducation nationale. Leur introduction a été presque aussi importante par ses effets que celle ayant conduit à la création du baccalauréat professionnel lui-même, deux années plus tôt. Il s'agissait ainsi de transformer le CAP 3 ans en un CAP 4 ans, en incluant dans ce décompte de quatre années les classes de 4^e et 3^e technologiques ou professionnelles. Cela conduisait à une amélioration des taux de réussite au CAP, tout en permettant de développer massivement le BEP et, par la suite, le nombre de bacheliers professionnels. Un objectif atteint.

Les classes de 4^e et de 3^e technologiques ou professionnelles ne vécurent cependant que quelques printemps, étant progressivement mises en extinction à partir de la rentrée 1997-1998. À la rentrée 2006-2007, il n'en restait plus. Une extinction sans justification de

⁸ Haut Comité éducation-économie, « 25 propositions pour l'avenir de l'école et des entreprises », La Documentation française, 1987, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, numéro spécial, 6 septembre 1987.

nature pédagogique, ayant seulement résulté de ce que leurs effectifs étaient limités à 18 élèves contre 24 pour les classes « ordinaires » : il y avait là des emplois à récupérer. Et pourtant, comment ne pas associer une partie de la baisse, depuis l'an 2000, du niveau de compétences des « moins bons » élèves à la sortie du collège, à la suppression de ces dispositifs de remédiation ?

La suppression des 4^e et des 3^e tant technologiques que professionnelles n'a pas – tout au contraire – résolu la question des collégiens en grandes difficultés. De sorte qu'ont été alors introduits, de façon relativement désordonnée, divers dispositifs destinés à les prendre en compte. Implantés en collège sous le nom de « 4^e aménagée », de « 3^e d'insertion », de « 3^e technologique », de « 3^e à caractère préprofessionnel »..., ils se sont développés bien davantage comme des classes de relégation que comme des dispositifs de seconde chance. L'introduction, en 2005, de classes de « découverte professionnelle », soit à option facultative « 3 heures » (DP3) orientée vers la découverte des métiers et milieux professionnels et de l'environnement économique et social, soit de classes « module 6 heures » (DP6) destinées aux élèves souhaitant se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelles, générales ou technologiques, devait permettre de leur substituer des dispositifs plus inclusifs.

Sa version initiale a fait par la suite l'objet d'amendements mineurs conduisant à modifier son intitulé qui devient successivement « 3^e PrépaPro » puis « 3^e préparatoire à l'enseignement professionnel » (PEP).

L'accès en est réservé aux seuls élèves volontaires, mais la demande dépasse le plus souvent largement les capacités d'accueil. À la rentrée 2015-2016, ces classes concernent 35 172 élèves relevant du dispositif public et privé sous tutelle de l'éducation nationale.

Les 3^e préparatoires à l'enseignement professionnel

- Ce qu'en disent les élèves

Une mission d'inspection a été conduite en 2015 dans les classes de troisièmes préparatoires à l'enseignement professionnel (3^e PP), ces classes très majoritairement situées en lycée professionnel et destinées à des élèves volontaires en très grande difficulté au collège, classes dont nous avons ci-dessus précisé les spécificités. Ces classes sont souvent montrées du doigt car certains prétendent qu'elles stigmatiseraient les élèves et même aussi leurs parents voire leurs enseignants. Le Cnesco en demandait ainsi récemment la suppression immédiate⁹. Il est heureux que la ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Najat Vallaud Belkacem n'ait pas suivi son avis. Les inspecteurs dans leur rapport¹⁰ donnent la parole à leurs élèves. Que disent-ils en effet ? La majorité des élèves rencontrés est satisfaite de son passage en 3^e préprofessionnelle. Tous ont vécu difficilement les années au collège. Pour certains, l'entrée au collège a correspondu à une fracture : jusque-là le parcours scolaire était plutôt bien vécu mais les difficultés liées à l'entrée en classe de sixième n'ont pas été surmontées alors que, pour d'autres, les soucis sont apparus progressivement. Mais, dans tous les cas, on observe une mise à l'écart de l'élève, un sentiment de dévalorisation amplifié par certaines remarques ou attitudes d'enseignants, et l'apparition de comportements déviants (absences, perturbations de cours). Les élèves ne souhaitent plus rester au collège et ont accueilli ce dispositif avec intérêt. La classe de 3^e PP crée une véritable rupture (accentuée par une implantation en lycée professionnel) avec leur ancien environnement : cela leur permet concrètement de prendre conscience d'entrer dans un nouveau dispositif et de prendre un nouveau départ. Les élèves sont très lucides sur leurs parcours et leurs changements. Ils expliquent comment la bienveillance des enseignants leur permet d'oser dire leurs difficultés, même importantes ou anciennes, et qu'en comblant ainsi leurs manques, ils comprennent mieux et reprennent envie de réussir. Un élève d'une classe de 3^e PP interroge les inspecteurs généraux : « Pourquoi les enseignants n'étaient-ils pas comme cela en quatrième ? »

- L'exemple de l'académie de Nice

- Les élèves de 3^e préparatoires réussissent beaucoup mieux au diplôme national du brevet (DNB) série professionnelle que les autres élèves de 3^e préparant la même option du brevet. Plus de 80 % de réussite au DNB en 2015 contre moins de 60 % pour les autres élèves.
- Une orientation choisie : en 2015, 82 % des élèves qui ont demandé une orientation en bac professionnel ont obtenu une affectation dans la filière correspondant à leur premier vœu et 81,6 % pour le CAP.
- Une orientation ambitieuse en termes de niveau de qualification : en 2015, 67,5 % des élèves ont obtenu une affectation en baccalauréat professionnel et 32,5 % en CAP.
- La poursuite de la scolarité des élèves après la 3^e PrépaPro est dans la grande majorité des cas réussie (diplômes de niveau CAP ou baccalauréat).
- Les équipes enseignantes sont plutôt stables, volontaires et investies.
- Le taux de pression pour ces classes reste constant et élevé. Dans le Var : les taux de pression sur les 8 établissements varient de 178 % à 325 %, soit un taux départemental de 225 %. Dans les Alpes-Maritimes : les taux de pression sur les 9 établissements varient de 183 % à 312 % soit un taux départemental également de 225 %.

⁹ Conseil national d'évaluation de l'enseignement scolaire (Cnesco). http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Preconisations_EP.pdf

¹⁰ « Bilan et perspectives relatifs à la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles », rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, septembre 2015.

PROPOSITIONS

En dépit de leur réussite avérée, les classes de 3^e préparatoire à l'enseignement professionnel ne peuvent accueillir actuellement – en lycée professionnel – qu'une trop faible proportion des collégiens en difficulté, avec des taux de pression à l'entrée parfois considérables. Un tiers poursuit des études en vue d'obtenir un CAP et les deux tiers s'engagent dans la préparation d'un baccalauréat professionnel. Et, ici comme là, avec des taux de réussite tout à fait convenables. Doubler cette capacité d'accueil, de façon provisoire, en attendant que les mesures prises au niveau de l'école primaire réduisent le nombre de collégiens en grande difficulté apparaît comme une mesure permettant de réduire de façon notable les taux de sortie sans qualification.

2.2. LE MAINTIEN ET LA TRANSFORMATION DES CAP

À la sortie de la classe de 3^e sont ainsi proposées deux voies de formation professionnelle, l'une conduisant à un CAP préparé en deux années, l'autre au baccalauréat professionnel. Les « meilleurs » s'orientent majoritairement vers un baccalauréat professionnel, et les élèves les plus en difficulté, avec un retard scolaire généralement plus important, vers un CAP. Le CAP permet d'accéder à un premier niveau de qualification. Environ 190 000 CAP sont délivrés chaque année. Ce sont les lycées professionnels qui en « produisent » le plus grand nombre, environ 72 500, puis viennent les CFA, avec 60 500 diplômés. La formation continue amène 23 500 diplômés supplémentaires. Par ailleurs, 32 000 diplômés le sont en tant que candidats « libres », « divers » ou diplômés au titre de la valorisation de leurs compétences (VAE).

Ces diverses catégories de diplômés recouvrent des publics distincts. Celui des plus de 20 ans est encore mal connu. Et pourtant le CAP constitue – avec 65 000 diplômes délivrés – le principal diplôme attribué à cette catégorie d'âge, à la différence des baccalauréats qui ne la concernent guère. La proportion des diplômés de plus de 20 ans n'est en effet que de 1/1 000 pour le baccalauréat général, de 1/100 pour le baccalauréat technologique et de 1/10 pour le baccalauréat professionnel. Mais elle dépasse 30/100 pour le CAP, avec des

diplômés ainsi sortis du système éducatif depuis plusieurs années, certains avec une qualification mais d'autres sans diplôme ni qualification.

Le taux d'emploi des titulaires d'un CAP préparé en apprentissage est honorable, puisque les 2/3 de ces diplômés sont en activité sept mois après l'obtention de leur diplôme. Il n'en est pas de même pour les diplômés formés sous statut scolaire, qui, pour un tiers d'entre eux seulement, ont un emploi à la même période.

PROPOSITIONS

Même avec des effectifs réduits, la préparation au CAP demeure indispensable car seule voie offrant des perspectives directes d'emploi ou au moins de pédagogies plus stimulantes aux élèves les plus en difficulté, notamment les collégiens scolarisés en sections d'enseignement professionnel adapté qui, pour la moitié d'entre eux, obtiennent un CAP. Ce diplôme a encore un avenir devant lui et pas seulement pour les élèves des Segpa. Mais à deux conditions qui permettent de le revaloriser. La première est reliée à la carte des formations qui doit privilégier des domaines d'activité où le CAP constitue un diplôme crédible d'accès à l'emploi, dans des secteurs comme ceux de l'alimentation et de la restauration, de services aux particuliers, des arts appliqués. Tout en prenant soin d'étendre les périodes de formation en milieu professionnel lorsque le CAP est préparé en lycée professionnel. La seconde est que la formation ne constitue pas un « cul-de sac » et pour cela qu'elle soit connectée au dispositif conduisant au baccalauréat ou au brevet professionnel. Ce qui peut être réalisé, en ce qui concerne le baccalauréat, en introduisant une première professionnelle d'adaptation permettant aux titulaires du CAP de combler leurs manques, tout en capitalisant leur formation professionnelle acquise dans la préparation du CAP. En quelque sorte, un dispositif analogue à celui qui existait jusqu'à la réforme de 2008 du baccalauréat professionnel qui permettait à des élèves, à l'issue du BEP, de s'engager, avec de bonnes chances de réussite, dans la préparation d'un baccalauréat technologique. Ce qui permet de reconstituer un parcours « lent », en quatre ans, après la classe de 3^e, vers le baccalauréat professionnel, le CAP se situant alors en tant que diplôme intermédiaire pour des élèves dont les chances de réussite en trois ans au baccalauréat apparaîtraient initialement comme trop réduites. Le schéma proposé renforcerait l'actuel dispositif permettant à près de 20 000 titulaires du CAP, dans des domaines

tels que la coiffure ou les métiers de bouche, d'accéder au « Brevet professionnel » préparé en CFA ou par la voie de la formation continue et qui est d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat professionnel.

3. POUR REVALORISER LE BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL

3.1. LA CRÉATION DU BAC PRO

En 1985, l'introduction du baccalauréat professionnel constitue une innovation de rupture pour l'enseignement professionnel secondaire qui, depuis, est à même de conduire ses élèves à un baccalauréat, au même titre que ceux des élèves relevant des enseignements généraux et technologiques.

Le baccalauréat professionnel a été introduit en 1985 en prenant appui sur un état des lieux situant le système éducatif dans son contexte national économique et social et dans son environnement international. Sa création a largement pris en compte des études prospectives portant sur les métiers et les qualifications commandées au Bureau d'information et de prospective économique (Bipe).

Le baccalauréat professionnel a notamment été conçu comme l'un des outils devant permettre de conduire, en l'an 2000, 80 % des jeunes au niveau du baccalauréat. Pourquoi l'an 2000 à la fois pour le calendrier de mise en œuvre de ces objectifs et comme cible des études prospectives ? Parce que 15 années – de 1985 en l'an 2000 – c'est le temps écoulé depuis l'entrée dans l'enseignement pré-élémentaire jusqu'à la sortie du lycée.

À l'origine, le baccalauréat professionnel nécessitait quatre années d'études après la fin de la classe de troisième. Pour élever le niveau de qualification, afin d'anticiper les besoins économiques et sociaux, il fallait accroître le temps de formation, pour que le diplôme décerné ne soit pas un « sous- baccalauréat » et pour qu'il lui soit associé une formation professionnelle de qualité qui apporte les outils nécessaires – notamment en matière de formation générale – non seulement pour accéder à un emploi, mais aussi pour prolonger cette formation dans le cadre des enseignements supérieurs ou de la formation continue. D'où un baccalauréat, acquis après un rude combat puisqu'il fallait à la fois imposer l'intitulé « baccalauréat » et imposer la durée de quatre ans. Mais tous devaient s'incliner devant la volonté inébranlable de Jean-Pierre Chevènement.

Les propositions émises à cette époque, notamment dans un premier rapport intitulé « Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises¹¹ », mais aussi dans les trois rapports qui ont suivi, ont pratiquement toutes été prises en compte. Celles émises dans le premier rapport figurent dans la loi Chevènement de programmation budgétaire pluriannuelle du 23 décembre 1985, qui fixe des objectifs intermédiaires à cinq ans pour l'enseignement technologique et professionnel et s'engage sur des moyens pour les atteindre. Le successeur de Jean-Pierre Chevènement, René Monory, ne remet en cause ni ces objectifs ni ces moyens.

3.2 L'ALIGNEMENT SUR LE BAC EN TROIS ANS

En 2009, la contre-réforme du baccalauréat professionnel s'opère avec une réduction d'une année de la durée de formation alors qu'à l'entrée le niveau des élèves s'effondrait. D'où une moindre reconnaissance de ce diplôme sur le marché du travail.

Dès 2001, sur proposition de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), alors que Jean-Luc Mélenchon était ministre délégué à l'Enseignement professionnel – Lionel Jospin ayant été à l'origine de l'existence de ce département ministériel qui eut une durée de vie limitée – un modèle de préparation du baccalauréat professionnel en trois années seulement, destiné à des élèves sélectionnés à cet effet, est expérimenté. Pourtant, en 2007, sans évaluation suffisante des résultats obtenus, le ministère propose de généraliser ce mode de préparation en fixant à trois années la durée de sa préparation par référence à celle conduisant aux autres baccalauréats. La mise en place du baccalauréat professionnel « 3 ans » est achevée à la rentrée 2009-2010. Il est désormais possible d'en évaluer les effets. Cette évaluation laisse apparaître des difficultés dont l'origine est quelquefois intrinsèque, comme celles liées à la réduction de la durée de formation. Leur origine est aussi extrinsèque car liée à ce que l'enseignement professionnel doit désormais accueillir des élèves de plus en plus jeunes – compte tenu de la réduction des taux de redoublement à l'école primaire comme au collège – mais plus encore doit accueillir des élèves dont les niveaux de compétences à la sortie du collège se sont, depuis vingt ans, progressivement effondrés. Alors qu'en 1998-1999, près de 30 % des élèves étaient en retard d'au moins un an à la sortie de l'école primaire, ils n'étaient plus que 10 % en 2016-2017, soit trois fois moins. Les taux de redoublement se sont également fortement réduits

¹¹ « Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises », rapport de la Mission nationale Éducation- Entreprises, 26 novembre 1984-24 mai 1985, La Documentation française, 2^{de} édition, 1987.

au collège. Ces deux effets réunis ont conduit à ce qu'en 2016-2017 il n'y ait plus que 15 % d'élèves en retard en 3^e, contre plus de 60 % vingt ans plus tôt, en incluant les CPPN et les CPA.

Ces élèves en retard à la sortie du collège sont majoritairement orientés vers l'enseignement professionnel. Cependant, alors qu'en 1984-1985 tous les élèves, ou presque, entrant en formation professionnelle avaient au moins une année de retard, il n'en est plus de même aujourd'hui : près de 60 % des élèves de 2^{de} professionnelle sont à l'heure, ce qui signifie qu'ils ont 15 ans ou moins le jour de la rentrée. Or les règles de sécurité interdisent l'usage de nombreux dispositifs techniques aux moins de 16 ans, mettant en cause notamment l'existence même des périodes de formation en milieu professionnel au cours de la 2^{de} professionnelle. Le ministère de l'Éducation nationale propose aujourd'hui, face au problème posé, de les remplacer par des « activités » de nature scolaire de découverte des métiers et des professions. Il semblerait préférable de reporter ces périodes de formation en classe de première et de terminale afin qu'elles puissent se dérouler en milieu professionnel, en utilisant les semaines libérées pour un approfondissement des disciplines de base qui pourra être mis à profit au lycée, au cours des deux années qui suivent, mais tout autant qu'au cours des années dans l'enseignement supérieur qui éventuellement les complèteront.

Il existe une donnée importante, tout aussi insuffisamment connue et prise en compte : la diminution de l'âge des bacheliers professionnels. De 1997 à 2017, l'âge moyen des bacheliers professionnels « « scolaires » – ils sont 135 000 en 2017 – a diminué de 2,2 années, dont une associée à la réduction du nombre d'années pour préparer le baccalauréat et 1,2 du fait de la réduction des taux de redoublement dans leur parcours allant de l'école pré-élémentaire au baccalauréat. Autrement dit, les bacheliers professionnels qui passent aujourd'hui les examens du BTS le font à l'âge où leurs prédécesseurs ne faisaient qu'obtenir le baccalauréat professionnel lui-même.

Cette réduction a été de 0,6 année seulement pour les 14 500 bacheliers professionnels formés en apprentissage : 60 % sont désormais en retard de deux années ou plus, à comparer à 7 % seulement pour les bacheliers formés en lycée professionnel. Il ne s'agit donc en rien du même type de public.

Six mois après l'obtention de leur diplôme, en 2008, 66 % des bacheliers professionnels avaient trouvé un emploi. Depuis 2012, ils ne sont plus que 45 % environ à être dans ce

cas, avec des situations extrêmes comme celle des bacheliers des secteurs du secrétariat, de la comptabilité, où le tiers seulement des diplômés ont un emploi. Les bacheliers professionnels formés en CFA rentrent un peu mieux armés sur le marché du travail que ceux formés au lycée, mais ils ne sont que très peu nombreux – 8 % seulement des bacheliers. De plus, leur recrutement à l'entrée est sélectif. Cependant, leurs conditions d'accès à l'emploi se sont elles-mêmes dégradées depuis 2008.

Avec une durée de formation professionnelle réduite à trois ans, en dépit de compétences initiales en baisse significative à l'entrée en formation, il était tout simplement inimaginable de maintenir le baccalauréat professionnel au niveau atteint précédemment, autrement que pour les meilleurs élèves. Ainsi les difficultés rencontrées à l'arrivée sur le marché du travail sont devenues considérables, notamment pour la majorité des formations du secteur tertiaire où il eût fallu ajouter une ou deux années de formation, dans le cadre d'une formation complémentaire de spécialisation ou encore dans celui d'un BTS, plutôt que d'en retrancher une.

PROPOSITIONS

- Améliorer les échanges entre les filières professionnelles et l'offre de formation, dans le cadre des Campus des métiers développés depuis 2013 (voir infra).
- Développer l'apprentissage dans les lycées et les contrats de professionnalisation pour les spécialisations complémentaires.
- Faciliter les poursuites d'études principalement en STS, en particulier dans les secteurs où le bac n'est pas un niveau de qualification.

4. ROUVRIRE L'ACCÈS AU BTS

Le BTS est aujourd'hui le diplôme atteint par une minorité de bacheliers professionnels, mais auquel devraient accéder demain la majorité d'entre eux.

Depuis 1985, année de la création du baccalauréat professionnel, certains métiers ont été mis en danger par les progrès du numérique. D'autres sont en crise en raison de la concurrence économique et technologique internationale. Il faut faire face par une montée en gamme de nos services et de nos produits. De nouveaux métiers apparaissent, notamment liés à des impératifs tant sociaux qu'environnementaux. Simultanément, les bacheliers professionnels – modèle 2009 – accèdent plus difficilement à un emploi, de sorte

que la plupart des bacheliers professionnels ont aujourd'hui conscience qu'il leur faut prolonger leur formation. Pourtant, le taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur n'a que peu augmenté, passant de 31 % en 2008 à 38 % désormais. La proportion de bacheliers professionnels s'inscrivant à l'université – où il n'existe pas en principe de sélection pour préparer une licence, même si la nouvelle procédure d'inscription, initialisée à la rentrée 2018, prévoit que celle-ci peut être conditionnelle – est de 8 %, un taux inchangé depuis dix ans. La plupart de ceux qui s'engagent dans cette voie le font faute d'une autre solution. Ils n'obtiennent une licence que de façon exceptionnelle. Les IUT n'en admettent qu'un nombre limité qui, pour la plupart d'entre eux, abandonnent rapidement tout espoir d'en obtenir le diplôme. Des chemins sans issue, dont l'université, pas plus qu'eux-mêmes, ne sont véritablement responsables. Or seulement 30 % des bacheliers professionnels sont accueillis dans des formations conduisant au BTS, de loin leur premier choix. Mais la moitié seulement d'entre eux obtiennent ensuite ce diplôme, qui constitue pourtant aujourd'hui pour eux le seul objectif réaliste en matière de diplôme de l'enseignement supérieur. Le baccalauréat professionnel est ainsi en difficulté.

Depuis 1985, l'espérance de vie à la naissance a augmenté de huit années. Il aurait été légitime d'en consacrer une ou deux à la formation initiale ou continue. La réforme de 2009 a conduit non à augmenter la période de formation mais à la réduire d'une année. Le développement de l'accès des bacheliers professionnels au niveau du BTS devrait permettre de repasser en marche avant, sous condition d'en tenir compte dans le déroulement même des formations que les STS assurent.

La loi du 8 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche indique dans son article 33 que « le Recteur chancelier des universités prévoit pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs et aux instituts universitaires de technologie, respectivement un pourcentage minimal de bacheliers professionnels et un pourcentage minimal de bacheliers technologiques ». L'article L612-3 du code de l'éducation et la circulaire ministérielle du 23 janvier 2014 relative à l'orientation, l'admission et à la réussite des bacheliers professionnels en section de techniciens supérieurs et des bacheliers technologiques en IUT ont conduit les recteurs à prendre des arrêtés fixant les cibles académiques pour les propositions d'admission en STS et IUT. Il faut davantage prendre appui sur ce qui constitue ainsi une politique de quota. Mais cette politique ne peut cependant trouver son

sens, voire sa justification même, que si la pédagogie prend en compte le profil des étudiants et leurs compétences.

Une solution a été proposée récemment pour contribuer à développer tout à la fois la proportion de bacheliers professionnels s'engageant dans un parcours conduisant au BTS et leur taux de réussite à l'examen : à savoir les classes-passerelles, intercalées entre la terminale des lycées professionnels et la première année de préparation du BTS. Ce type de solution n'a pourtant jamais fait la preuve de son efficacité.

PROPOSITIONS

- Mettre à profit la redéfinition en cours des contenus des formations en seconde professionnelle liée aux difficultés d'assurer les périodes de formation en milieu professionnel des élèves – dont désormais beaucoup ont moins de 16 ans – afin de développer leur formation générale, en reportant ces périodes en 1^{re} et en terminale professionnelle.
- Réserver des classes de la première des deux années de préparation du BTS aux bacheliers professionnels afin de mieux prendre en compte les compétences professionnelles déjà acquises et combler les déficits. Aujourd'hui, le recrutement des STS est majoritairement constitué de bacheliers technologiques, les programmes sont conçus à leur intention : il est ainsi demandé aux bacheliers professionnels de se transformer en bacheliers technologiques l'espace d'un été....
- Développer la carte des STS en prenant appui prioritairement sur les lycées professionnels ou polyvalents.
- Accentuer la politique de quota, aujourd'hui seulement timidement esquissée, afin que la plupart des bacheliers professionnels puissent y poursuivre leur formation, sans pour autant que cet accès soit exclusif.
- Cet objectif ne pouvant être atteint en un jour, il est proposé de prendre davantage appui sur des formations d'une année conduisant soit à des diplômes nationaux, comme les mentions complémentaires préparées en alternance, soit encore sur des formations construites et connues sous le nom de formations d'initiative locale, elles-mêmes en alternance, ouvertes de façon temporaire notamment pour faire face à des besoins particuliers exprimés localement.

5. LE DUT POUR DONNER UNE NOUVELLE DYNAMIQUE AU BACCALAURÉAT TECHNOLOGIQUE ¹²

Les bacheliers technologiques ont aujourd'hui du mal à valoriser leur parcours. D'une part, leur formation de nature technologique n'a pas de caractère professionnel et donc leur limite l'accès à l'emploi. D'autre part, ils ont du mal à trouver leur place dans l'enseignement supérieur : il manque des places en STS ou en IUT pour les accueillir. Mais même quand ils sont pris en STS ou en IUT, les programmes ne correspondent pas à ce qu'ils ont appris au lycée et ils échouent souvent à l'examen. Pour ceux qui se tournent vers l'université, il est tout aussi difficile d'obtenir une licence et les échecs sont nombreux. Un état des lieux qui pourrait conduire à remettre en cause l'existence même de la voie technologique aujourd'hui quantitativement dépassée par la voie professionnelle. Lorsque Christian Fouchet, alors ministre de l'Éducation nationale, annonce, en janvier 1966, la création des IUT, au sein des universités – le baccalauréat technologique n'existait pas encore –, c'est avec l'objectif de substituer rapidement le DUT au BTS, en même temps qu'il affichait par ailleurs la volonté de substituer le BEP au CAP. Or, aujourd'hui, seulement 48 000 DUT sont délivrés chaque année, à comparer aux 135 000 BTS. Le dispositif BTS, à gouvernance délocalisée, a fait preuve de davantage de dynamisme que le dispositif DUT, à gouvernance bien davantage centralisée, mais aussi moins bien intégré dans leur université que les STS dans leur lycée.

La transformation du DUT, sans pour cela qu'il bénéficie, en termes de poursuite d'études, de l'ensemble des prérogatives liées à la licence, peut donner l'occasion de rebattre les cartes. Dans de nombreux pays – notamment parmi nos concurrents économiques – le taux de sortants du système éducatif avec un diplôme de niveau au moins égal à celui de la licence dépasse 50 %. Il atteint ainsi 67 % au Danemark, 65 % en Finlande et il dépasse également 50 % au Japon et aux États-Unis, alors qu'il n'est que de 30 % dans notre pays. Comme seulement 40 % de la génération obtient un baccalauréat général, il est clair qu'avec les seuls bacheliers généraux, nous ne pourrions atteindre le taux de 50 % qui avait été mis en avant dans un certain nombre de campagnes présidentielles, et ce d'autant plus que tous les bacheliers généraux n'arrivent pas « au bout du chemin ».

¹² Voir également Daniel Bloch et al., mars 2013 <http://tnova.fr/etudes/l-ecole-face-au-defi-des-competences-et-de-la-competitivite>

PROPOSITIONS

Aujourd'hui les bacheliers entrant en IUT sont pour les deux tiers des bacheliers généraux et pour le tiers restant des bacheliers technologiques. Ces derniers relèvent de catégories socioprofessionnelles moins favorisées que celles des bacheliers des séries générales. On ne peut donner la priorité aux bacheliers professionnels en STS sans que, par symétrie, les IUT ouvrent plus largement leurs portes aux bacheliers technologiques. La politique de quota peut le permettre. Sans pour cela fermer totalement leurs portes aux bacheliers généraux. Mais la réussite des bacheliers technologiques implique que les programmes pédagogiques des IUT soient constitués sur le socle des acquis du baccalauréat technologique, alors qu'ils sont aujourd'hui bien davantage construits sur la base du baccalauréat général, les mettant trop souvent en échec. Les bacheliers technologiques ne peuvent eux non plus se transformer en bacheliers généraux le temps d'un été. Ce transfert de flux des bacheliers technologiques vers les IUT permettrait de réduire le nombre d'inscriptions par défaut de ces bacheliers à l'université, et les échecs qui en résultent. Mais plus encore, il contribuerait à élever le niveau de compétences de nos cadres intermédiaires pour faciliter la montée en gamme de nos produits s'il voyait sa durée de préparation s'accroître d'une année. Ce nouveau DUT devrait permettre, sous conditions, à une part importante de ses titulaires – essentiellement des bacheliers technologiques – de poursuivre une formation vers un master ou en grande école à caractère professionnel. Parce que nous avons besoin tout autant d'ingénieurs de production que d'ingénieurs d'études et pour remettre là aussi en marche « l'ascenseur social ». Parmi les diverses propositions émises, il s'agit sans doute de la plus délicate à mettre en œuvre car elle heurte d'un côté ceux, à l'intérieur de l'université, qui considèrent les IUT comme des concurrents, alors que les IUT ne sont que des composantes de l'université, et de l'autre aux jurys d'admission en IUT qui, en dépit de l'appellation même du diplôme auxquels ils préparent, sont moins ouverts aux bacheliers technologiques qu'aux bacheliers généraux, qui y réussissent mieux.

6. LA LICENCE À CARACTÈRE PROFESSIONNEL, UN OUTIL POUR LA SÉCURISATION ET L'OPTIMISATION DES PARCOURS UNIVERSITAIRES

On ne peut suggérer qu'il y ait une augmentation du taux d'admission de bacheliers professionnels en STS et de bacheliers technologiques en IUT sans prendre aussi en compte la question des nombreux bacheliers des séries générales qui ne souhaitent pas s'engager dans des études longues, dont la cohérence ne serait assurée qu'au terme d'un parcours d'au moins cinq années. Ils peuvent aujourd'hui, sur le chemin de la licence générale, bifurquer vers une licence professionnelle, mais ils ne sont que très peu nombreux à faire ce choix. S'ils ont été admis, une fois le baccalauréat obtenu, dans une STS ou dans un IUT, ils sont également susceptibles de préparer la licence professionnelle en une année, une fois leur diplôme, BTS ou DUT, obtenu. Mais cette licence professionnelle, de qualité extrêmement hétérogène n'apporte, le plus souvent, qu'une faible valeur ajoutée. En matière pédagogique, 2 + 1 ne font pas toujours 3, même si le 1 n'est pas sans intérêt lorsqu'il conduit à une spécialisation. C'est précisément le principe des formations complémentaires d'initiative locale (FCIL).

Créée en 1999, la licence professionnelle a connu une croissance d'autant plus rapide qu'il s'agissait le plus souvent, au départ, d'un simple changement d'intitulé de formations post-diplôme préexistantes, de ces formations complémentaires d'initiative locale, fonctionnant en IUT en aval des DUT, ou en lycée en aval des BTS. Le nombre de licences délivrées atteint 25 000 en 2005 et se situe, depuis 2012, à un palier de 50 000. Pour près de 50 % des inscrits, la licence professionnelle se situe dans le prolongement immédiat du BTS ou du DUT, à parts sensiblement égales.

Une des caractéristiques essentielles de la licence professionnelle est cependant peu connue : elle constitue le principal diplôme de l'enseignement supérieur délivré tant au titre de la formation continue (20 000) que de la validation des acquis de l'expérience ou VAE (2 000), avec environ 40 % des diplômés du niveau du supérieur. La licence professionnelle, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, constitue ainsi un remarquable outil de certification des compétences acquises en formation continue ou par l'expérience professionnelle.

Le parcours en licence des bacheliers généraux eux-mêmes est semé de nombreux redoublements, voire d'abandons en cours de formation. On peut tenter de préciser ce

dysfonctionnement en chiffrant le « rendement » global de la licence. Il se définit en tant que rapport entre, d'une part, les années-étudiants « utiles » pour obtenir le nombre de diplômes effectivement délivrés s'il n'y avait ni redoublement ni échec et, de l'autre, le nombre réel d'étudiants inscrits. Ce rendement est de 90 % pour les DUT, de 80 % pour les STS mais de 40 % seulement pour les licences. Et les bacheliers professionnels ou technologiques n'en sont à l'origine que pour une faible partie de ce médiocre rendement. Ainsi, par exemple, le coût immédiat de l'année-étudiant « utile » à l'université dépasse de plus de 60 % le coût de l'année-étudiant « utile » en STS. Il est même supérieur au coût de l'année-étudiant en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE).

PROPOSITION

Introduire, pour les bacheliers volontaires – et plus particulièrement pour les bacheliers généraux – dans le cadre administratif des licences, une licence particulière à caractère professionnel marqué, ce qui implique une approche souvent multidisciplinaire. Cette licence devrait être construite de façon cohérente sur trois années, une cohérence nécessaire à sa fonctionnalité, et par là même à sa reconnaissance par les milieux économiques. Les formations paramédicales en fournissent un bon exemple. Elle ne peut, compte tenu des moyens humains et des ressources technologiques nécessaires, se développer que de façon progressive. Les universités peuvent initialiser ces formations en s'appuyant sur les plateformes technologiques des Campus des métiers et des qualifications ou encore sur celles des IUT, dans la mesure de leur disponibilité.

La licence à caractère professionnel est susceptible à la fois d'améliorer de façon sensible le « rendement » des études en licence, d'apporter davantage de satisfaction aux bacheliers dans leur orientation et de leur faciliter par la suite l'accès à un emploi, en élargissant la gamme des formations offertes par l'université. Une licence qui doit permettre – comme toute licence – d'accéder à des masters à caractère eux aussi professionnel, avec là encore un statut d'étudiant ou d'apprenti et, pour tous, en licence ou en master, des périodes de formation en entreprise d'importance significative et des conseils de perfectionnement présidés par des professionnels des entreprises.

7. LES CAMPUS DES MÉTIERS ET DES QUALIFICATIONS OUVRENT LA VOIE D'UNE PROFONDE RECONSTRUCTION DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES

Dans le rapport de mai 1985 de la Mission nationale Éducation-Entreprises intitulé « Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises », où figurait la proposition de création du baccalauréat professionnel, était assez naturellement avancée l'idée de fédérer les formations technologiques préexistantes et les formations professionnelles alors créées, pour un partage des moyens lourds, une politique commune de formation continue et une organisation collective des stages en entreprise. Il s'agissait également de faire en sorte que ces moyens lourds puissent être utilisés comme des centres de ressources pour les PME/PMI locales.

Il a fallu attendre 1999 et le Plan universités 2000 de Claude Allègre pour que cette proposition reçoive un début de réalisation avec la création de plates-formes technologiques (PFT) placées au niveau national sous la tutelle du ministère de la Recherche, et localement sous celle des Directeurs régionaux de la recherche et de la technologie. Volontairement implantées de façon majoritaire dans des villes moyennes, la plupart de ces PFT demeurent. Mais peu d'entre elles ont une activité réellement significative.

Parallèlement, Jean-Luc Mélenchon, alors ministre délégué à l'Enseignement professionnel, crée, en 2001, le label « Lycée des métiers ». Ce label est attribué à des lycées professionnels suivant un cahier des charges pratiquement analogue à celui des PFT. Mais très vite – après de bons débuts – ce titre devient une simple signalétique, certes utile, puisqu'elle précise ce que sont les secteurs de formation des 1 000 lycées auxquels ce label est désormais attribué, mais sans valeur ajoutée significative.

Les Campus des métiers et des qualifications résultent d'une rencontre, en 2013, entre Arnaud Montebourg, ministre du Redressement productif, et Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale. L'acte de naissance est discret, puisqu'il faisait seulement l'objet d'une annonce dans l'annexe à la loi du 8 juillet 2013 pour la « Refondation de l'école de la République » sous la forme suivante : « Au-delà de la nécessaire modernisation de la carte des formations, il conviendra de faire émerger des campus des métiers, pôles d'excellence offrant une gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel spécifique. Ces campus pourront accueillir différentes modalités de

formation (statut scolaire, apprentissage, formation continue, validation des acquis de l'expérience) et organiser des poursuites d'études supérieures et des conditions d'hébergement et de vie sociale ». Un appel d'offres est lancé le 6 mai 2013, avec des dossiers à constituer pour le 24 juin et des ouvertures programmées à la rentrée de septembre... Une procédure expéditive à laquelle il a fallu, par la suite, faire face. De fait, parmi les douze Campus alors labellisés, deux ou trois seulement l'auraient été selon les critères utilisés ultérieurement, un état que confirme un récent rapport de l'Inspection générale.

Il s'est donc agi, par la suite, avec Najat Vallaud Belkacem, de faire évoluer le concept de Campus afin qu'il puisse constituer un élément clé de la refondation de l'enseignement professionnel¹³. Pour assurer un développement territorial cohérent et harmonieux, il s'est tout d'abord agi d'associer aux appels à projets la Direction générale des enseignements supérieurs (DGES) puis la Direction générale de la recherche et de l'innovation (DGRl), et au-delà d'impliquer effectivement les ministères en charge du Travail et celui en charge des Finances et de l'Industrie dans leur développement et de transformer ce qui n'était qu'un simple label en une structure organisée, le plus souvent bien localisée, avec pour chacun d'eux un directeur opérationnel ayant le plus souvent exercé une activité en entreprise. Il fallait permettre aux établissements d'enseignement supérieur d'en être les pilotes, d'y associer effectivement des laboratoires de recherche, de constituer les Campus en réseaux nationaux et en méta-campus régionaux, d'assurer un copilotage territorial rectorat-conseil régional, de créer des Conseils de perfectionnement, d'obtenir l'inscription des Campus dans un appel d'offres au titre des Projets d'investissements d'avenir (PIA)... Ce qui fut réalisé.

PROPOSITIONS

Les objectifs fixés aux Campus ne diffèrent pas de ceux affichés pour le système éducatif dans son ensemble, à savoir réduire les sorties sans qualifications, élever le niveau de qualification, remettre en route l'ascenseur social, favoriser l'accès à

¹³ *Campus des Métiers et des qualifications. Enjeux, mise en œuvre et pilotage*, deuxième édition, 2017, ministère de l'Éducation nationale. Voir aussi *Le Déploiement académique et régional des Campus des métiers et des qualifications. Une action coordonnée de l'État et des régions en matière de formation professionnelle*, ministère de l'Éducation nationale, 2017 et *Campus des métiers et des qualifications. Livret des bonnes pratiques*, ministère de l'Éducation nationale, 2017.

l'emploi et le maintien dans l'emploi, réduire les inégalités entre les territoires et participer au développement de l'économie. Simplement, ils peuvent démultiplier les chances de les atteindre par leur nature fédératrice et catalytique qui évite la dispersion et favorise l'innovation. Leur caractère nécessairement localisé – il ne peut s'agir de campus virtuel – et leur fonction d'outils pour l'aménagement du territoire conduisent, en contrepartie, à leur confier une fonction de tête de réseaux constitués par les établissements éloignés géographiquement des Campus mais exerçant leurs activités dans les mêmes secteurs professionnels. Il s'agit également de les constituer en centres d'expérimentation de nouveaux modes pédagogiques ou de nouvelles voies de formation, y compris celles liées à la formation des formateurs eux-mêmes. L'actuel ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a décidé de placer le développement des Campus dans ses priorités.

L'interministérialité constitue l'une des caractéristiques essentielles de ce dispositif. Confier la coordination nationale des Campus au département ministériel en charge des enseignements supérieurs professionnels aurait le grand avantage de permettre à ce dispositif d'avoir toujours un temps d'avance scientifique et technologique. Il s'agit bien, aujourd'hui, de construire l'avenir de l'enseignement professionnel en tant que dispositif dans lequel se situent tout à la fois les enseignements professionnels secondaires et supérieurs ainsi que tous les modes de formation. L'efficacité de l'enseignement professionnel – et au-delà son image et son attractivité – ont tout à y gagner.

8. ACTUALISER LE MODE DE GOUVERNANCE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Selon la Cour des comptes, la France est aujourd'hui inapte à produire une vision collective des performances de son système éducatif¹⁴. Cette absence témoigne de déficiences, tant au niveau national qu'au niveau académique. Et plus particulièrement pour l'enseignement professionnel. L'Inspection générale de l'Éducation nationale aurait beaucoup à gagner à ouvrir son recrutement à des candidats ayant une expérience personnelle de l'enseignement professionnel et ayant exercé des activités en entreprise. Au niveau

¹⁴ Didier Migaud, premier président de la Cour des comptes, « La France est inapte à produire une vision collective de la performance de son système éducatif », Dépêche AEF, 21 février 2018. Le rapport de la Cour est disponible à l'adresse <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2018-02/20180221-rapport-education-nationale.pdf>

académique, l'animation pédagogique est assurée, en lycée professionnel, mais souvent aussi en CFA, par des inspecteurs ayant le même statut – et le même intitulé générique (IEN) – que ceux intervenant à l'école primaire, et non celui des inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) qui interviennent en collège et au lycée. Et pourtant, depuis 1985, les lycées professionnels assurent un enseignement conduisant au baccalauréat professionnel, et même au-delà. De plus, les bureaux de ces Inspecteurs sont souvent situés dans des annexes aux rectorats. Quant au choix des proviseurs des lycées professionnels, leur connaissance des milieux professionnels n'intervient au mieux qu'à la marge, ce qui rejoint la question, trop rarement abordée, des modes de recrutement comme de la formation initiale et continuée des enseignants des lycées professionnels, même si des stages de formation en milieu professionnel sont proposés au niveau national.

En matière d'évaluation, il importe, en suivant les recommandations de la Cour des comptes, de clarifier le rôle de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), en séparant les fonctions simultanément, ou tour à tour, prescriptives et évaluatives. En matière de prospective existent là aussi de considérables marges de progrès. Mais, au-delà d'une meilleure prise en compte des fonctions évaluation et prospective, s'impose également la nécessité de développer la recherche non seulement dans son volet didactique mais également dans sa face systémique, incluant des études de nature économétrique. On attend de celles-ci qu'elles portent non seulement sur le fonctionnement interne du système éducatif mais aussi sur les conséquences économiques et sociales à moyen et long terme des choix pédagogiques et budgétaires proposés, tant pour les individus concernés que pour la société à laquelle ils appartiennent. C'est ce qui avait conduit à proposer la création d'un Institut des hautes études de l'Éducation nationale¹⁵. Sa création est à l'ordre du jour. Il devrait utilement être en charge de la formation de la haute administration nationale et académique, mais aussi des recteurs, des inspecteurs généraux, des présidents d'université, des inspecteurs d'académie... Encore faudrait-il, pour qu'elle réponde sur le long terme aux attentes, que le département ministériel en charge de la recherche et de l'innovation y soit fortement impliqué.

¹⁵ *Éducation–Économie : quel système éducatif pour la société de l'an 2000*, La Documentation française, 1988.