



Haut Conseil de l'Education

L'enseignement professionnel

Bilan des résultats de l'École – 2009

LES RECOMMANDATIONS.....	1
PRÉAMBULE.....	4
1 – L’ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL CONCENTRE DE GRAVES DIFFICULTÉS	8
1.1 Des publics vulnérables	8
1.2 Un trop grand nombre de jeunes sans diplôme au sortir de la voie professionnelle	9
1.3 Un trop grand nombre de jeunes sans emploi au sortir de la voie professionnelle	10
2 – PLUSIEURS CAUSES À CETTE SITUATION	11
2.1 Les causes tenant à l’organisation du système éducatif.....	12
▪ Dans l’Éducation nationale, une orientation et un choix par défaut.....	12
▪ Une obligation imposée à la voie professionnelle : prendre en charge tous ceux à qui l’École n’est pas parvenue à donner les bases indispensables pour avoir les meilleures chances de réussir dans la vie.....	13
▪ L’organisation de l’État ne permet ni la définition d’une politique d’ensemble ni le contrôle de la qualité de toutes les formations.....	14
2.2 Les causes tenant à l’enchevêtrement des acteurs.....	15
▪ Le nombre des acteurs (État, Régions, organisations professionnelles) freine l’évolution des diplômes et leur adaptation aux emplois	15
▪ La relation entre formation et emploi est complexe	17
2.3 Les causes tenant aux employeurs.....	18
▪ Certains jeunes sont encore plus en difficulté que les autres sur le marché du travail	18
▪ Les employeurs publics et privés ne sont pas assez engagés dans la formation professionnelle des jeunes au premier niveau de qualification.....	19
3 – LEVIERS POUR L’ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.....	22
3.1 Des atouts incontestables	22
▪ Une pédagogie originale	22
▪ De nouvelles marges d’autonomie pour les établissements.....	23
3.2 Approfondir la réforme actuelle, la « rénovation de la voie professionnelle »	23
▪ Pour augmenter le nombre de ceux qui accèdent au baccalauréat professionnel : une période d’observation pour tous en second cycle, en vue d’une orientation positive	24
▪ Pour diminuer les sorties sans diplôme et favoriser l’insertion : une seconde année de CAP exclusivement en apprentissage	26
▪ Pour favoriser la réussite dans le supérieur : améliorer l’accueil des bacheliers professionnels en STS et diversifier les poursuites d’études	28
3.3 Exploiter les potentialités du lycée des métiers	29
▪ Des points d’appui pour améliorer la qualité des formations professionnelles	29
▪ Des effets qui restent encore à évaluer	30
3.4 Faire de la voie professionnelle une école d’entrepreneurs	30
3.5 Mieux mettre en valeur le potentiel des établissements	31
▪ Affermir le pilotage local	31
▪ Mieux tenir compte des exigences de la voie professionnelle dans la formation de tous les personnels	32
COMPOSITION DU HAUT CONSEIL DE L’ÉDUCATION	35

L'histoire et la culture de notre société sont largement responsables de la mauvaise image de l'enseignement professionnel. L'excellence scolaire, privilégiant l'abstraction, est à l'origine d'une hiérarchie rigide des voies de formation ; l'orientation vers la voie professionnelle est trop souvent imposée aux élèves ; de nombreux métiers auxquels cette voie prépare sont mal considérés dans l'opinion. Tout concourt à faire de l'enseignement professionnel le mal-aimé du système éducatif français.

Pourtant, c'est à lui qu'on demande de prendre en charge tous ceux à qui l'École n'est pas parvenue à donner les bases indispensables pour avoir les meilleures chances de réussir dans la vie.

Une importante réforme a été engagée pour permettre à ceux qui quittent aujourd'hui le système éducatif sans diplôme d'obtenir un CAP et pour éléver le niveau général de qualification de la Nation. Les recommandations et suggestions du Haut Conseil de l'Éducation ont pour but de garantir que ces objectifs soient atteints.

L'enseignement professionnel doit être pour tous les élèves et apprentis une voie d'accès à un diplôme qui offre de réelles perspectives d'emploi et de progression professionnelle. Il s'agit là d'une grande cause nationale. Le ministère de l'Éducation nationale est le premier concerné, mais ce défi ne pourra pas être relevé sans l'engagement des autres ministères, des Régions, des organisations professionnelles et des employeurs.

LES RECOMMANDATIONS

1) Pour atteindre les objectifs fixés à la voie professionnelle (élévation du niveau général de qualification, disparition des sorties sans diplôme de premier niveau, ou avec un diplôme sans débouché), le Haut Conseil de l'Éducation propose que des expérimentations ambitieuses soient menées dans plusieurs académies :

a) qu'à la fin du collège les élèves soient tous orientés vers une classe de seconde, générale et technologique ou professionnelle (le mode de formation, sous statut scolaire ou par apprentissage, étant libre), et que le premier trimestre de la seconde professionnelle soit un temps d'observation, à l'issue duquel le choix est fait de préparer le baccalauréat professionnel ou le CAP ;

b) par exception à la règle précédente, que les élèves des Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), très exposés au risque d'une sortie sans diplôme, aient tous une place réservée en CAP ;

c) que la seconde année de formation au CAP se fasse exclusivement en apprentissage, quel qu'ait été le mode de formation en première année (sous statut scolaire ou sous contrat d'apprentissage) ;

d) que les lycées professionnels offrent plus de places en apprentissage.

2) L'enseignement professionnel préparant désormais à deux diplômes, le baccalauréat professionnel et le CAP, le maintien à long terme du BEP comme certification intermédiaire n'est pas cohérent avec l'esprit de la réforme. Le Haut Conseil de l'Éducation considère que, de toute façon, l'acquisition des diplômes professionnels par unités capitalisables permet :

- la suppression des sorties « sans rien »,
- une obtention du diplôme visé différée dans le temps,
- l'obtention d'un autre diplôme voisin, et par conséquent des changements d'orientation plus aisés à toutes les étapes du cursus.

3) La revalorisation de la voie professionnelle implique que cette voie offre de réelles perspectives d'études supérieures. Le Haut Conseil de l'Éducation recommande notamment que les STS et les IUT mettent en place les dispositifs nécessaires pour accueillir plus de bacheliers professionnels.

4) Le Haut Conseil de l'Éducation demande que soit établi et diffusé un bilan exhaustif sur le « lycée des métiers », pour exploiter au mieux les potentialités de la formule.

5) Le Haut Conseil de l'Éducation recommande que la voie professionnelle soit pensée comme une école d'entrepreneurs.

6) Le Haut Conseil de l'Éducation suggère de renforcer le lien entre voie professionnelle et entreprises :

a) en intégrant dans le Conseil pédagogique des lycées professionnels des formateurs du milieu professionnel (tuteurs des élèves, maîtres d'apprentissage) ;

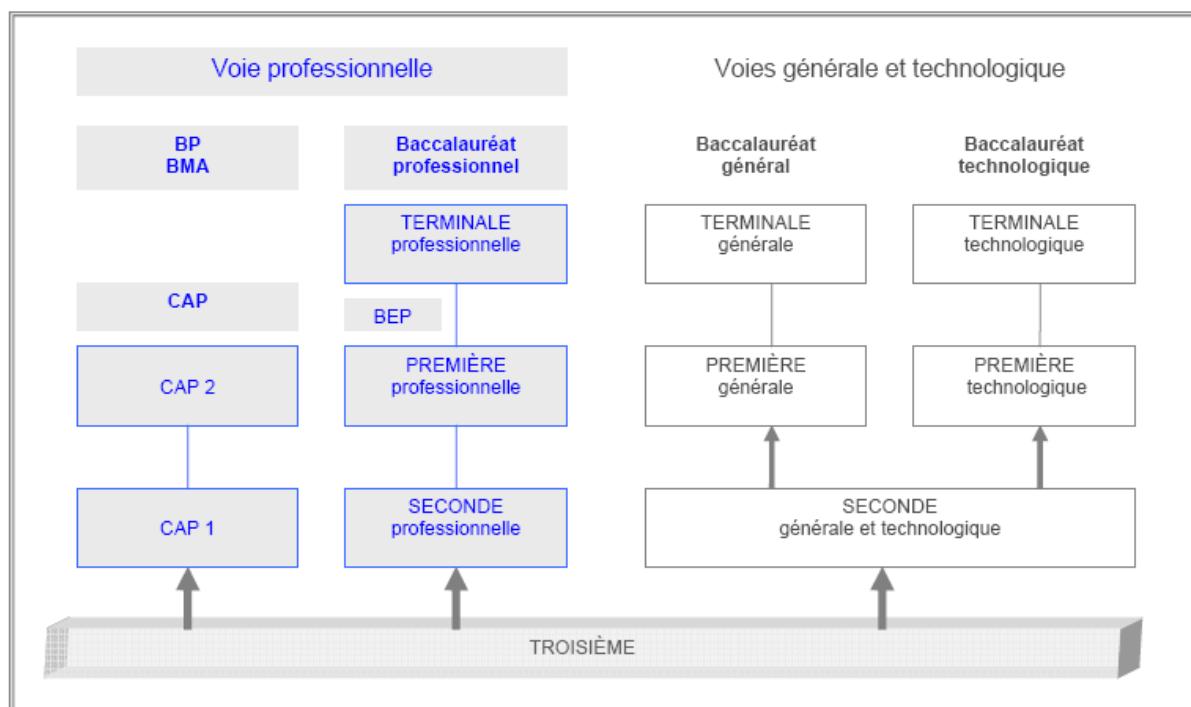
b) en mettant en œuvre de façon volontariste la disposition prévue par la loi du 23 avril 2005 qui permet de désigner le président du Conseil d'administration des lycées professionnels parmi les personnalités extérieures ;

c) en recourant davantage à la possibilité d'engager des « professeurs associés », qui partagent leur temps entre activité d'enseignement et activité professionnelle en entreprise.

7) Le Haut Conseil de l'Éducation recommande que tous les formateurs de la voie professionnelle, en centre de formation comme en milieu professionnel, possèdent une expérience directe et récente de l'entreprise et des compétences d'enseignement.

PRÉAMBULE¹

Ce bilan porte sur la « formation professionnelle initiale du second degré », désignée dans les pages qui suivent par les expressions « voie professionnelle » et « enseignement professionnel ». Cette voie conduit soit aux diplômes de CAP et de BEP² (dits diplômes de niveau V³), pour trois quarts des effectifs concernés, soit aux baccalauréats professionnels et autres diplômes dits de niveau IV⁴, pour le dernier quart⁵.



Même si ces différents diplômes permettent une poursuite d'études, l'**enseignement professionnel vise l'insertion professionnelle immédiate sur le marché du travail**. Ces diplômes peuvent aussi être préparés en dehors de la formation initiale ; certains d'entre eux ne concernent d'ailleurs que des adultes déjà en emploi.

¹ La complexité du sujet nécessite le recours à un nombre important de notes de bas de page.

² CAP : certificat d'aptitude professionnelle, BEP : brevet d'études professionnelles. BP : brevet professionnel, BMA : brevet des métiers d'art. Quatre BEP sur une trentaine ne sont pas encore intégrés en 2009-2010 au cursus du baccalauréat professionnel en trois ans.

³ Selon la classification internationale type de l'éducation de l'UNESCO (CITE), dont le niveau le plus bas est CITE 0, ces diplômes sont de niveau CITE 3C.

⁴ CITE 3B.

⁵ Si ce bilan se concentre sur le second degré, il ne faut absolument pas en inférer que, pour le Haut Conseil, la voie professionnelle doit se restreindre à ces deux niveaux : les poursuites d'études se développent après le baccalauréat, au niveau III.

Autre particularité, la formation peut être dispensée sous deux statuts : **sous statut scolaire** (en lycée professionnel - LP⁶, dépendant du ministère de l'Éducation nationale pour la quasi-totalité ou encore du ministère de l'Agriculture), ou **sous contrat d'apprentissage**, c'est-à-dire sous contrat de travail rémunéré (contrat entre un jeune et un employeur, mais une partie de la formation se fait en Centre de formation d'apprentis - CFA - géré par un organisme consulaire - chambre de commerce et d'industrie, chambre des métiers -, par une fédération professionnelle, par l'Éducation nationale ou l'Agriculture...). Dans la voie professionnelle du second degré, sept jeunes sur dix relèvent du statut scolaire, trois sur dix sont apprentis⁷. On parle d'« alternance sous statut scolaire »⁸, car le milieu professionnel est un partenaire à part entière de la formation des élèves, même s'il n'en a pas la responsabilité principale comme c'est le cas pour les apprentis. Les jeunes ont deux lieux de formation, le centre (LP ou CFA) et l'entreprise, et les deux modes de formation ont évolué pour renforcer l'alternance : un apprenti passe désormais entre un quart et la moitié de son temps en cours ; dans la formation sous statut scolaire, les « périodes de formation en milieu professionnel » ont été créées puis allongées, et, à la différence de stages d'observation ou d'application, elles comptent en tant que telles pour l'évaluation et l'obtention du diplôme. Des formules du type « entreprises d'entraînement pédagogique » permettent d'engager les jeunes dans une activité professionnelle encadrée, mais réelle : les lycées hôteliers accueillent de vrais clients dans un « vrai » restaurant, et les lycées professionnels agricoles ont leur exploitation⁹.

Cette alternance permet de donner du sens aux savoirs par une approche inductive, plus concrète et finalisée que dans les voies générale et technologique. Certains sont plus attirés par la reconnaissance sociale que confère le statut de salarié, par ses obligations mais aussi son salaire, d'autres sont plus à l'aise sous le statut scolaire et ont besoin d'une entrée progressive dans le monde de l'entreprise. L'existence de ces deux modes d'alternance permet donc de répondre à la diversité des profils des jeunes ; le taux de réussite aux examens est de fait meilleur dans les académies où les jeunes ont le choix du

⁶ Aussi en section d'enseignement professionnel (SEP) de lycée d'enseignement général et technologique ou polyvalent.

⁷ En Europe, les systèmes nationaux d'enseignement professionnel sont extrêmement divers. La formation sous contrat d'apprentissage « ne constitue pas un mode de formation dominant en Europe, même si beaucoup de pays proposent cette filière. [...] Dans certains pays (Allemagne, Autriche, Suisse, Danemark, Norvège), la formation en apprentissage représente la voie dominante, voire la seule, pour préparer une qualification professionnelle reconnue. D'autres pays (France, Finlande, Pays-Bas) ont un système de formation professionnelle initiale à dominante scolaire, mais l'apprentissage existe et permet d'obtenir les mêmes qualifications que celles préparées en école ou lycée professionnels. D'autres pays enfin pratiquent presque exclusivement l'alternance sous statut scolaire [Suède, Espagne ; et Japon et Corée]. » (*Vues d'Europe - L'apprentissage, des situations diversifiées*, étude comparative réalisée par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, novembre 2008)

⁸ *Alternance(s), synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*, Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ), NEF 11, mars 2004. Site ÉduSCOL, page « Partenariat avec le monde professionnel - Formations avec l'entreprise ».

⁹ Ou parfois un atelier technologique « à vocation pédagogique » (*Code rural*, article L. 811-8).

mode d'alternance pour les mêmes formations. Toutefois, on se forme à certains métiers essentiellement sous statut scolaire (« tapissier d'ameublement en décor », métiers de la plasturgie...), et le brevet professionnel (BP, de niveau baccalauréat) ne peut être préparé qu'en apprentissage (BP fleuriste par exemple). De plus, d'une région à l'autre, la part de l'apprentissage varie fortement, du simple au double.

La voie professionnelle rassemble 43 % des jeunes du second cycle de l'enseignement secondaire¹⁰, soit 1 114 000 jeunes, ainsi répartis :

	Élèves				Apprentis				Total
	public		privé		public		privé		
		dont		dont		dont		dont	
CAP	71 933	1 141	32 944	7 233	24 958	8 189	152 620	1 703	282 455
BEP	285 419	17 507	100 665	39 401	8 836	4 611	39 764	1 056	434 684
Baccalauréat professionnel	206 184	9 869	75 729	18 032	11 439	4 202	35 445	1 465	328 797
Autres diplômes de niveau bac	1 314		225		7 795	3 046	43 791	968	53 125
Mentions complémentaires ¹²	4 781		1 663		1 591	576	6 890	339	14 925
	569 631	28 517	211 226	64 666	54 619	20 624	278 510	5 531	
	780 857 (70 %)				333 129 (30 %)				
	1 113 986								

*

* *

La formation professionnelle initiale sous statut scolaire est devenue en 1959 une voie du système scolaire unifié¹³. Les formations scolaires courtes relevaient alors des « collèges

¹⁰ En 2008-2009 (France métropolitaine et DOM, MEN-DEPP, octobre 2009). À côté de cette voie, 1 474 000 jeunes sont dans les deux autres voies, les voies générale et technologique. Les trajectoires dans l'enseignement secondaire, étudiées par la DEPP à partir d'un panel de jeunes constitué à leur entrée en sixième en 1995, montrent que 4 % de jeunes n'ont pas fait d'études dans le second cycle, que 41 % ont suivi la voie professionnelle et 61 % les voies générale et technologique (certains ayant suivi la voie professionnelle puis la voie technologique, d'autres la voie générale puis la voie professionnelle, le total est supérieur à 100).

¹¹ Dans l'enseignement agricole privé, on trouve des établissements « qui offrent des formations à temps plein conjuguant, selon un rythme approprié, les enseignements théoriques et pratiques » (*Code rural*, article L.813-9). Ainsi, les Maisons familiales rurales (MFR) sont de petites structures associatives qui se caractérisent par une pédagogie et une approche éducative propres : alternance renforcée, accueil en internat, implication des parents, polyvalence des formateurs qui sont aussi accompagnateurs... En 2007-2008, les 364 MFR accueillaient un peu plus de 50 000 élèves (un tiers en classes de quatrième et de troisième, une moitié au niveau CAP-BEP), et 11 500 apprentis (neuf sur dix dans le secondaire) (« La rentrée scolaire 2007 », *StatEA* n° 07-10, MAP-DGER, novembre 2007, et « Les formations des MFR », UNMFREO, février 2008).

¹² De niveau CAP-BEP.

¹³ Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public (réforme Berthoin).

d'enseignement technique », tandis que les formations longues étaient regroupées dans les « lycées techniques »¹⁴. Les premières visaient l'insertion professionnelle, les secondes, la poursuite d'études.

Les formations longues, d'où est issue la voie technologique, étaient les héritières de l'enseignement technique du XIX^{ème} siècle et de la première moitié du XX^{ème} siècle, qui formait surtout aux emplois hautement qualifiés, dans les écoles des arts et métiers - la première a été créée en 1803¹⁵, moins d'un an après le premier lycée¹⁶ -, dans des écoles d'ingénieurs et dans les écoles d'art (Boulle, Duperré, Estienne, Olivier de Serres, Roubaix...).

Les formations courtes sont nées au XX^{ème} siècle. Inspirées de l'apprentissage sur le modèle allemand, elles se sont développées à partir de 1939 dans des centres de formation publics, avec l'appui de certaines industries majeures telles que la métallurgie.

Depuis 1985, la voie professionnelle sous statut scolaire, comme les voies générale et technologique, conduit au baccalauréat, et les lycées professionnels ont un statut équivalent à celui des lycées d'enseignement général et technologique.

L'Éducation nationale, à partir de 1961, a soutenu une politique de rénovation et de développement de l'apprentissage, avec les nouveaux CFA dispensant un enseignement « qui respecte les exigences professionnelles et la nécessité d'une formation théorique étendue » dont la durée a été augmentée et les contenus clairement définis¹⁷. En 1972, l'apprentissage a cessé d'être une affaire privée entre un employeur et un apprenti, il est devenu un mode de formation (au CAP) réglementé et contrôlé par l'État¹⁸. En 1987, le champ d'application de l'apprentissage a été élargi à tous les diplômes de l'enseignement professionnel et technologique du secondaire et du supérieur¹⁹. L'apprentissage prépare donc aujourd'hui à de nombreux diplômes, du CAP au master et au diplôme d'ingénieur.

¹⁴ La nouvelle dénomination fut effective en septembre 1960.

¹⁵ Décret du 6 ventôse an XI (25 février 1803).

¹⁶ Loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802).

¹⁷ MEN, circulaire du 16 mai 1961 : « Dispositions tendant à favoriser la formation professionnelle des jeunes gens qui ne peuvent trouver place dans des établissements d'enseignement », RM/F n° 21, 29 mai 1961 ; et conventions avec les organisations professionnelles.

¹⁸ Loi relative à l'apprentissage de juillet 1971 (loi Guichard) s'inspirant de la plupart des dispositions de l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnel : dispositions applicables à partir de juillet 1972.

¹⁹ Loi relative à l'apprentissage de juillet 1987 (loi Séguin).

La « rénovation de la voie professionnelle », entreprise par le ministère de l'Éducation nationale, a généralisé à la rentrée 2009 le baccalauréat professionnel en trois ans.

1 – L’ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL CONCENTRE DE GRAVES DIFFICULTÉS

1.1 Des publics vulnérables

Apprentis et élèves de la voie professionnelle sont issus des milieux les moins favorisés. Au lycée professionnel, 36 % sont des enfants d'ouvriers (contre 19 % pour le second cycle général et technologique), 12 % des enfants de chômeurs n'ayant jamais travaillé et de personnes sans activité (contre 5 %), 6 % des enfants de cadres et de professions libérales (contre 25 %). Ces proportions sont à peu près identiques dans les formations sous statut scolaire et par apprentissage.

À l'entrée en seconde professionnelle²⁰, 69 % des élèves ont un retard d'un an et plus, dont 20 % de deux ans et plus. En première année de CAP, le taux d'élèves ayant au moins un an de retard atteint 86 % ; un élève sur quatre vient de Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)²¹. Par ailleurs, **le public de ces classes est très hétérogène** : élèves issus d'une classe de troisième, élèves réorientés à partir d'une seconde générale et technologique, jeunes envoyés par la Mission générale d'insertion (MGI) après un parcours de « décrocheur »... Chez les apprentis, on trouve la même hétérogénéité.

L'absentéisme²², qui touche en moyenne 11 % des élèves du lycée professionnel²³, est très variable ; il dépasse 30 % dans un établissement sur dix²⁴. Le temps d'enseignement perdu par un élève en raison de ses absences, excusées ou non, est deux fois plus

²⁰ RERS, 2009. « Seconde professionnelle » en 2008 : première année de BEP et première année de baccalauréat professionnel en trois ans.

²¹ Depuis 1996, les SEGPA accueillent au collège, dès la sixième, des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables. L'enseignement « adapté » prend appui sur les programmes du collège, il conjugue enseignements généraux d'une part et enseignements et activités pratiques d'autre part, pour préparer l'accès à une formation professionnelle de niveau CAP-BEP dans cinq champs professionnels. À l'issue de leur troisième, la plupart de ces élèves continuent en LP, en CFA ou dans un établissement régional d'enseignement adapté (EREA).

²² On parle d'absentéisme à partir de quatre demi-journées d'absence par mois non « régularisées », c'est-à-dire non expliquées et excusées.

²³ « L'absentéisme des élèves dans le second degré en 2006-2007 », Note d'information 09.18, MEN-DEPP, juin 2009, et RERS, 2008 - dans les établissements publics, en France métropolitaine.

²⁴ Mais il est inférieur à 2 % dans un quart des établissements.

important au lycée professionnel qu'au collège et au lycée d'enseignement général et technologique. L'absentéisme n'est pas systématiquement lié à un manque de motivation, étant aussi le fait d'élèves qui travaillent en marge de leurs études²⁵. Les chiffres de l'absentéisme ne sont pas connus pour l'apprentissage ; on peut supposer qu'il est faible dans la mesure où, en cas d'absence au CFA, les apprentis sont privés de leur salaire.

Les classes sont difficiles à gérer, en particulier dans les disciplines générales qui ont été vécues comme source d'échec au collège. En outre, les actes de violence sont trois fois plus fréquents au lycée professionnel qu'au lycée d'enseignement général et technologique (15 « incidents graves déclarés » pour 1 000 élèves en LP, 4 en LEGT), mais non pas tellement plus nombreux qu'au collège (13)²⁶ : toutes les difficultés du collège se retrouvent au LP, avec des élèves plus âgés.

Les sorties de formation en cours de première année²⁷ concernaient un élève sur cinq en cursus de CAP en 2004-2005, et un sur dix en cursus de BEP. Ce phénomène touche aussi l'apprentissage, mais il n'est pas facilement mesurable.

1.2 Un trop grand nombre de jeunes sans diplôme au sortir de la voie professionnelle

Depuis deux décennies, le taux de chômage des moins de vingt-cinq ans, élevé en Europe, l'est encore plus en France²⁸. Si le chômage les touche quel que soit leur niveau de formation, les plus concernés sont ceux dont les niveaux de formation sont les plus bas : pour la « Génération 2004 »²⁹, trois années après la fin de la formation initiale, les taux de chômage sont respectivement de 33 % pour les non-diplômés, 15 % pour les diplômés du

²⁵ Selon le CERÉQ, 8 % des titulaires de CAP-BEP de la « Génération 2001 » ont occupé un emploi régulier pendant leurs études (au moins 8 heures par semaine tout au long de l'année).

²⁶ Dans les établissements publics (*RERS*, 2009).

²⁷ Selon les sources, les chiffres diffèrent, pouvant aller, dans une même région, de un jeune sur vingt à un sur quatre, d'après le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de juin 2005, *Sorties sans qualification*.

²⁸ Selon la Commission européenne, en février 2009, environ 17,5 % des Européens de moins de 25 ans cherchaient du travail ; ils étaient 14,7 % un an plus tôt. Le taux de chômage des jeunes représente aujourd'hui plus du double du taux moyen dans toute l'Union européenne. En France, le taux de chômage des jeunes a atteint 21 % en mars 2009 ; mais la part de chômeurs parmi l'ensemble des jeunes Français de 15 à 24 ans est de 7,2 %, dans la moyenne européenne (en 2008, Union à 15 : 7,4 %, Union à 27 : 6,9 %).

²⁹ « Génération 1998 », 2001, 2004 : le CERÉQ a mis en place un dispositif d'enquêtes longitudinales pour analyser les premières années de vie active des jeunes. Les données concernant la « Génération N » portent sur un échantillon représentatif de l'ensemble de la « génération » sortie de formation initiale l'année N.

secondaire et 7 % pour les diplômés du supérieur³⁰. Et le taux de chômage des non-diplômés augmente d'année en année.

C'est pourquoi **le niveau minimum de formation visé par les États membres de l'Union européenne est un diplôme du second cycle du secondaire**. Or, en France en 2007³¹, 18 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans n'ont pas un tel diplôme³², soit environ 130 000 jeunes en moyenne par classe d'âge.

Un diplôme du second cycle du secondaire en France, c'est un baccalauréat (général, technologique ou professionnel), ou un BEP ou un CAP (préparés uniquement dans la voie professionnelle). Sur les 130 000 non-diplômés du secondaire, 11 000 ont arrêté leurs études au collège, 41 000 en première année de CAP ou de BEP, 33 000 en deuxième (et dernière) année de CAP ou de BEP, 12 000 en seconde ou première technologique ou générale et 33 000 en terminale de baccalauréat³³. **La voie professionnelle concourt donc pour plus de la moitié à ces sorties de non-diplômés.**

1.3 Un trop grand nombre de jeunes sans emploi au sortir de la voie professionnelle

Certaines spécialités de formation sont notamment sans débouché aux niveaux CAP-BEP et baccalauréat. Dans le tertiaire administratif en particulier, il n'y a presque plus d'emplois de niveau CAP-BEP correspondant aux formations « métiers du secrétariat » et « métiers de la comptabilité », et peu d'emplois au niveau du baccalauréat ; les contrats d'apprentissage sont rares³⁴. Les outils informatiques ont fait évoluer les emplois de secrétaire et de comptable vers celui d'assistant, au champ d'intervention plus large, exigeant une formation de niveau BTS minimum. En 2005, sur l'ensemble des titulaires

³⁰ *L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire*, CERÉQ, NEF 42, juin 2009.

³¹ *L'état de l'école*, MEN-DEPP, 2008.

³² Ils sont classés au maximum au niveau 2 de la CITE. Les études prises en compte sont celles couronnées de succès et sanctionnées par un diplôme : avoir le niveau CITE 3 signifie en France être titulaire d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat. Longtemps, l'Éducation nationale, comme les politiques d'emploi, ont retenu un champ plus restreint, celui des sortis « sans qualification » : c'était la dernière classe fréquentée qui prévalait, et non pas le diplôme obtenu. Ceux sortant d'un lycée d'enseignement général et technologique sans avoir été jusqu'au baccalauréat ou ayant été en classe terminale d'un CAP ou d'un BEP sans en obtenir le diplôme sont non-diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire, mais ils n'étaient pas « sans qualification » selon l'ancienne approche française. Pour l'Europe comme pour l'OCDE, la réussite du second cycle de l'enseignement secondaire doit être attestée par l'obtention du diplôme. L'un des enjeux majeurs de l'instruction est l'insertion sur le marché du travail : les jeunes non diplômés du secondaire, même « qualifiés », sont ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés pour trouver un emploi.

³³ À partir des données de l'INSEE (2007) et de la DEPP concernant les flux de sorties.

³⁴ 400 apprentis sur 94 000 jeunes inscrits en BEP dans ces spécialités, 1 800 sur 54 000 inscrits en baccalauréat professionnel, en 2007-2008.

d'emplois administratifs issus de la « Génération 1998 »³⁵, un peu moins de 3 % sont des diplômés de BEP du tertiaire administratif.

Pourtant, pendant de nombreuses années, les formations en BEP du tertiaire administratif ont concerné des effectifs importants (plus de 11 % des élèves et apprentis en cursus de niveau CAP-BEP en 2007-2008). Elles comptaient près de 75 % de filles, et même 93 % en secrétariat. Ainsi, sur les 226 000 filles préparant un BEP, trois sur dix étaient dans ces spécialités.

Le maintien de ces spécialités de BEP était une aberration. Ces formations ont été supprimées, mais le BEP « métiers des services administratifs », auquel on se présente au cours du cursus des bachelors professionnels en trois ans « secrétariat » et « comptabilité », est tout aussi absurde. Aujourd’hui, le problème de la pertinence de ces spécialités « secrétariat » et « comptabilité » se pose même pour le baccalauréat professionnel.

Ces formations sont parmi les moins demandées par les élèves en premier vœu dans leurs intentions d’orientation en fin de troisième³⁶. Elles ont l’intérêt d’augmenter, à moindre coût puisqu’elles ne demandent aucun équipement, le taux de scolarisation au-delà de l’âge de seize ans. **Leur rôle effectif a moins à voir avec l’insertion professionnelle qu’avec la hausse du niveau d’éducation.**

2 – PLUSIEURS CAUSES À CETTE SITUATION

L’enseignement professionnel est méconnu ; la formation initiale des décideurs, sauf exception, ne s’est pas faite dans la voie professionnelle³⁷.

Aux yeux de la société, les métiers manuels sont dévalorisés et cet état de fait porte préjudice à l’orientation vers l’enseignement professionnel. On oppose encore, de manière

³⁵ « De l’assistant(e) au gestionnaire » - Étude sur la professionnalisation des emplois tertiaires administratifs, CERÉQ, Net.Doc 46, novembre 2008.

³⁶ Qui sort de l’enseignement secondaire ?, CERÉQ, NEF 41, juin 2009.

³⁷ Sur les 577 députés, 8 seulement sont issus de l’enseignement professionnel.

traditionnelle bien que dépassée en partie, le travail manuel et le travail intellectuel, l'exécutant et le cadre, le « col bleu » et le « col blanc ». L'apprentissage d'un métier n'est pas considéré comme une formation intellectuelle, mais comme un simple moyen d'accès au marché du travail.

La voie professionnelle est pénalisée par l'image d'emplois subalternes et peu valorisants, de salaires faibles, de postes de travail pénibles ou salissants. La réalité de nombreux métiers est souvent mal connue, et elle peut être très éloignée de ces préjugés. On n'a pas une idée exacte des rémunérations des différents métiers ; peu de gens savent notamment qu'un ouvrier du bâtiment ou de l'industrie débute en général avec un salaire supérieur à celui d'un employé administratif du secteur public ou privé.

Des représentations sexuées des métiers limitent les choix pour les garçons comme pour les filles, entraînant par exemple la présence massive de filles dans les filières « santé » et de garçons dans les filières industrielles.

Représentations et réalités se nourrissent mutuellement pour dévaloriser la voie professionnelle³⁸.

2.1 Les causes tenant à l'organisation du système éducatif

▪ Dans l'Éducation nationale, une orientation et un choix par défaut

L'Éducation nationale, en assumant avec détermination la mission de faire accéder le plus grand nombre d'élèves aux études longues, dont l'orientation en seconde générale et technologique est le sésame, a contribué involontairement à la dévalorisation de la voie professionnelle.

Comme le Haut Conseil de l'Éducation l'a analysé dans son bilan 2008, **sont orientés en seconde professionnelle les élèves dont on pronostique l'échec en seconde générale et technologique**, en raison de leur faiblesse dans les matières du collège dites principales. Beaucoup d'acteurs de l'orientation, y compris la plupart des professeurs de collège,

³⁸ Ce problème n'existe pas qu'en France. Plus de trente États européens se sont engagés depuis 2002 à renforcer leur coopération pour améliorer les performances, la qualité et l'attractivité de « l'enseignement et [de] la formation professionnels ». C'est ce qu'on appelle « le processus de Copenhague ».

s'appuient sur des idées reçues lorsqu'ils conseillent les élèves : ils ne sont guère en mesure de penser le choix d'une spécialité en termes de débouchés possibles, de compétences ou d'aptitudes requises ; les contre-indications rédhibitoires³⁹ ne sont pas assez envisagées. Le choix des élèves devrait toutefois être amélioré par le nouveau « parcours de découverte des métiers et des formations », qui vise, depuis la rentrée 2009, à faire explorer à tous dès la cinquième les secteurs d'activités, les métiers, les voies de formation.

En outre, beaucoup de jeunes se retrouvent à la rentrée dans une spécialité de formation qui ne correspond pas à leurs vœux, car l'affectation s'effectue selon une logique de remplissage, souvent indépendante du projet de l'élève, comme si les spécialités étaient interchangeables.

Au collège, l'information sur la voie professionnelle tend à se focaliser sur le lycée professionnel⁴⁰. Certes, l'ONISEP propose des cartes complètes et actualisées de l'offre de formation professionnelle, incluant l'apprentissage et les formations agricoles, mais la procédure d'affectation laisse aux familles qui font le choix de l'apprentissage la charge de trouver elles-mêmes une entreprise.

Enfin, selon la région où il habite, un élève n'a pas les mêmes possibilités d'orientation et de formation. L'offre de spécialités varie sur le territoire ; les capacités d'accueil en CAP-BEP et plus encore en baccalauréat professionnel sont inégales. **L'offre de formation reste souvent marquée par l'histoire économique des régions** : c'est notamment le cas pour certaines formations industrielles, pour le poids des CFA ou pour celui des formations agricoles. Or le parcours de formation des jeunes se déroule avant tout au niveau local, surtout pour les jeunes de premier niveau de qualification, très peu mobiles, en particulier hors des agglomérations.

- **Une obligation imposée à la voie professionnelle : prendre en charge tous ceux à qui l'École n'est pas parvenue à donner les bases indispensables pour avoir les meilleures chances de réussir dans la vie**

Si la finalité de l'enseignement professionnel est de mener tous les jeunes à un emploi, il lui revient donc d'assumer « la prise en charge des enfants dont les résultats, et parfois l'attitude, sont considérés comme incompatibles avec les exigences du lycée général et

³⁹ Par exemple, allergie aux produits en coiffure ou vertige pour tout travail en hauteur.

⁴⁰ Excepté pour les élèves de SEGPA que les enseignants ont mis au contact des entreprises au cours de leur formation.

technologique »⁴¹. Cette mission incombe davantage aux lycées professionnels qu'aux CFA dans la mesure où la plupart des employeurs n'acceptent pas comme apprentis les jeunes les plus difficiles.

La prise en charge de ceux qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales complique le fonctionnement de la voie professionnelle. Le dernier maillon de la chaîne ne pouvant pas se défausser sur le suivant, les lacunes de la scolarité antérieure doivent d'abord être comblées pour permettre la réussite. **Aussi longtemps que le socle commun n'aura pas produit les effets attendus, il en sera ainsi.** Son objectif est d'assurer à tous les élèves les acquis fondamentaux à la fin du collège, et ce aussi bien en termes de connaissances et de capacités qu'en termes d'attitudes⁴². On peut en escompter, mais à terme seulement, une amélioration sensible à l'entrée dans la voie professionnelle tant du niveau scolaire que du comportement des jeunes.

L'État savait, bien avant l'instauration du socle commun, qu'une frange importante d'élèves accumulaient des difficultés depuis le début de leur scolarité. C'est un des constats du bilan 2007 du Haut Conseil de l'Éducation, *L'école primaire*. Que l'École n'ait pas fait acquérir à tous les élèves les compétences fondamentales avant 16 ans est de la responsabilité publique.

▪ **L'organisation de l'État ne permet ni la définition d'une politique d'ensemble ni le contrôle de la qualité de toutes les formations**

Si l'Éducation nationale délivre plus de 400 diplômes professionnels, d'autres ministères en délivrent aussi : Agriculture, Santé, Jeunesse et Sports... - sans coordination suffisante entre eux. Ainsi, pour le secteur des services à la personne, au niveau CAP-BEP, on compte dix diplômes de trois ministères différents⁴³.

La formation professionnelle initiale n'est pas considérée comme un tout. Fait révélateur, il n'existe pas de statistiques englobant les deux modes de formation. La raison en est que la formation professionnelle sous statut scolaire est gérée par l'Éducation nationale, alors que, du fait du contrat de travail qui lui est associé, l'apprentissage relève

⁴¹ *L'orientation vers le lycée professionnel – La scolarisation au lycée professionnel*, Inspection générale de l'Éducation nationale, janvier 2002.

⁴² Connaissances, capacités, attitudes : les trois composantes de chaque compétence du socle commun.

⁴³ D'après le site de l'Agence nationale des services à la personne : six de l'Éducation nationale et de l'Agriculture, trois de la Santé et des Affaires sociales, et un « titre professionnel » de l'Emploi, accessible quant à lui seulement en formation continue (ce qui est aussi le cas d'au moins trois certifications d'organisations professionnelles inscrites au RNCP).

conjointement du Travail et de l'Éducation nationale. Les inconvénients de cette division ont été perçus par quelques Régions qui avaient pris pour modèle l'administration de l'État et ne faisaient pas relever l'apprentissage et les lycées professionnels du même service.

L'une des missions primordiales de l'Éducation nationale est de promouvoir la qualité des formations. Au lycée professionnel, les inspecteurs⁴⁴ évaluent et accompagnent les professeurs. **Dans l'apprentissage, le contrôle de la qualité est plus difficile à réaliser.** Au cours des dernières années, les missions des Services académiques de l'inspection de l'apprentissage (SAIA) de l'Éducation nationale⁴⁵ ont eu tendance à se fondre au sein de services responsables à la fois de la formation initiale et de la formation continue : le rôle de pilotage et de coordination de l'apprentissage est plus ou moins assuré, l'inspection de l'apprentissage restant une activité marginale, voire inexistante dans certains cas. Les services académiques de l'apprentissage se trouvent peu à peu exclus du champ du conseil et de l'ingénierie pédagogiques dont ils furent pourtant à l'origine.

2.2 Les causes tenant à l'enchevêtrement des acteurs

- **Le nombre des acteurs (État, Régions, organisations professionnelles) freine l'évolution des diplômes et leur adaptation aux emplois**

Depuis les premières lois de décentralisation, la Région est un acteur à part entière de la politique de formation. Elle « adopte le plan régional de développement des formations professionnelles [PRDF] et s'assure de sa mise en œuvre. Ce plan a pour objet de définir une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes [...]. [Il] est élaboré en concertation avec l'État, les collectivités territoriales concernées et les organisations syndicales d'employeurs et de salariés représentatives à l'échelon national [...]. Il est approuvé par le conseil régional après consultation des conseils généraux, du conseil économique et social régional, des chambres de commerce et d'industrie, des chambres de métiers et des chambres d'agriculture au niveau régional, du conseil académique de l'éducation nationale, du comité régional de l'enseignement agricole et du comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle. »⁴⁶

⁴⁴ Principalement des inspecteurs de l'Éducation nationale de l'enseignement technique (IEN-ET), de l'enseignement général (IEN-EG).

⁴⁵ Pour l'apprentissage agricole, l'inspection est assurée par l'inspection de l'enseignement agricole et une mission régionale placée sous l'autorité du directeur régional de l'agriculture et de la forêt (*Code du travail*, article R. 6251-2).

⁴⁶ *Code de l'éducation*, article L. 214-13.

Cependant, des conventions annuelles d'application précisent, pour l'État et la Région, la programmation et le financement des actions⁴⁷ : si la Région définit les orientations et inscrit des formations au PRDF - et les plans, dans la pratique, entrent dans un niveau de détail très inégal -, il revient au Préfet et au Recteur de décider l'ouverture ou la fermeture des formations scolaires publiques de l'Éducation nationale. L'objectif d'élévation des niveaux de qualification peut conduire le rectorat à privilégier l'orientation vers les voies générale et technologique, tandis que la Région peut vouloir maintenir des formations professionnelles ancrées dans la culture locale, quels que soient leurs effectifs. En outre, la décision en matière d'offre de formation des CFA appartient aux Régions, tandis que le rectorat est responsable de la gestion des personnels enseignants et a autorité sur les lycées professionnels, ce qui ne facilite pas la recherche de la complémentarité entre les deux modes de formation. Enfin, le coût budgétaire de l'apprentissage peut limiter la volonté des Régions de le développer. **Le législateur, conscient de ces difficultés, est soucieux de renforcer le caractère contractuel du PRDF**⁴⁸.

En amont, la conception des diplômes professionnels implique elle aussi plusieurs acteurs. L'élaboration des diplômes relève en effet des Commissions professionnelles consultatives (CPC), correspondant aux grands champs d'activité économique et composées de quatre collèges : employeurs, salariés, pouvoirs publics, personnes qualifiées. Aussi **l'adaptation de l'offre de diplômes dépend-elle de logiques différentes et parfois antagonistes**. Les branches professionnelles attachent à leurs diplômes une valeur symbolique et identitaire : avoir « son » diplôme est un indice de vitalité. D'où des difficultés à faire évoluer les diplômes, voire à les supprimer lorsqu'ils sont obsolètes. Il peut en résulter une inadéquation des diplômes aux emplois, déplorée par les familles, les employeurs ou les élus.

⁴⁷ *Ibid.* : « Elles sont signées par le président du conseil régional, le représentant de l'État dans la région ainsi que, selon leur champ d'application, par les divers acteurs concernés. Dans les établissements d'enseignement du second degré [...], ces conventions, qui sont également signées par les autorités académiques, prévoient et classent, par ordre prioritaire, en fonction des moyens disponibles, les ouvertures et fermetures de sections de formation professionnelle initiale. Leurs stipulations sont mises en œuvre par l'État et la région dans l'exercice de leurs compétences [...] À défaut d'accord, les autorités de l'État prennent, pour ce qui les concerne, les décisions nécessaires à la continuité du service public de l'éducation. »

⁴⁸ Le projet de loi relatif à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, déjà adopté par les deux assemblées, entend passer d'une logique de compétences séparées à une logique de compétences partagées. Le caractère contractuel du PRDF est indiqué par la nouvelle dénomination CPRDF, « contrat de plan régional de développement des formations professionnelles ». Le nouveau processus d'élaboration envisagé associe les partenaires sociaux à l'État, dans sa représentation régionale et académique, et à la Région afin de parvenir à un engagement véritablement tripartite. Il est prévu que le CPRDF soit élaboré par la Région au sein du Comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP), qu'il soit signé par le président du conseil régional, par le représentant de l'État dans la région au nom de l'État et par l'autorité académique, et qu'il engage les parties représentées au sein du CCREFP.

▪ La relation entre formation et emploi est complexe

Les acteurs de la voie professionnelle ont besoin, pour faire évoluer la formation initiale, d'une évaluation des besoins actuels et futurs de l'économie en qualifications. C'est pourquoi des observatoires existent à tous les niveaux : observatoires de branches professionnelles⁴⁹, observatoires régionaux⁵⁰, observatoires des chambres⁵¹, etc. L'INSEE, la DARES⁵² (avec le Centre d'analyse stratégique), le CERÉQ, la DEPP⁵³... publient également des études sur le sujet, à vocation nationale, régionale, sectorielle... Il en va de même au niveau européen⁵⁴.

Au-delà de quelques certitudes (besoins de recrutement dans les services à la personne ; relève à assurer dans nombre de très petites entreprises des secteurs de l'artisanat et du commerce), **l'analyse prospective reste un exercice périlleux** quand elle entend prévoir les évolutions de manière fine. **L'évaluation des besoins de l'économie ne suffit pas pour déterminer l'offre de formation initiale** : les besoins en main-d'œuvre peuvent être satisfaits par la formation continue ou par la mobilité interne aux entreprises, autant que par le recrutement de débutants. Il existe un décalage temporel important entre la conception d'une formation et l'arrivée des premiers formés sur le marché du travail, lequel peut s'être modifié entre-temps. Si l'on augmentait les capacités d'accueil dans les spécialités pour lesquelles l'insertion est actuellement bonne, il n'est pas sûr que cette insertion ne se dégraderait pas. Les fluctuations de la conjoncture économique limitent encore la fiabilité des projections.

En outre, les projections font abstraction de la marge de manœuvre de chacun sur le marché du travail. Du côté des jeunes, la nécessité de trouver un emploi rapidement peut les conduire à saisir la première occasion, le cas échéant sans lien avec leur formation. Il faut également tenir compte du fait que les jeunes salariés peuvent changer rapidement de secteur d'activité : moins de la moitié de ceux qui ont été formés aux métiers de la construction travaillent dans ce secteur après trois années de vie active⁵⁵. Du côté des employeurs, si ceux-ci reconnaissent en général la valeur des diplômes professionnels,

⁴⁹ Dans chaque branche, selon l'accord national sur la formation professionnelle de 2003.

⁵⁰ Les CARIF-OREF (Centre d'Animation et de Ressources d'Informations sur la Formation - Observatoires Régionaux sur l'Emploi et la Formation), avec des choix d'orientations stratégiques et de fonctionnement différents selon les régions.

⁵¹ Réseau des observatoires prospectifs des Chambres de Commerce et d'Industrie.

⁵² Direction de l'Animation et de la Recherche des Études et des Statistiques, du ministère de l'Emploi.

⁵³ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, du ministère de l'Éducation nationale.

⁵⁴ Plusieurs rapports sont parus, dont une publication du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, *Futurs besoins de compétences en Europe, horizon 2020*.

⁵⁵ « Les jeunes et le BTP : former ne suffit pas », CERÉQ, *Transitions professionnelles et risques*, RELIEF 15, juin 2006.

notamment lorsque la conjoncture économique est mauvaise⁵⁶, ils ne tiennent pas toujours compte du niveau et de la spécialité de la formation des diplômés qui recherchent du travail : c'est ainsi qu'on observe, dans certains secteurs, des phénomènes de déclassement (des diplômés de niveau baccalauréat sont recrutés sur des postes de niveau CAP-BEP), ou de désajustement (on préfère des diplômés d'une autre spécialité). Enfin, les pratiques d'embauche sont variables selon les entreprises et les régions.

Les liens entre formation initiale et emploi sont donc complexes : **le diplôme n'est pas**, de l'avis même des employeurs⁵⁷, **le seul critère d'accès à l'emploi**, les caractéristiques individuelles des diplômés (sexe, origine sociale, origine ethnique...) entrant aussi en ligne de compte, **ce qui rend illusoire la recherche d'une adéquation parfaite entre formation et emploi**.

2.3 Les causes tenant aux employeurs

▪ Certains jeunes sont encore plus en difficulté que les autres sur le marché du travail

En France, **le marché du travail est en général peu favorable aux jeunes entrants**. Certes, des branches professionnelles, le bâtiment par exemple, se mobilisent fortement depuis de nombreuses années, tant pour développer et perfectionner la formation⁵⁸, que pour améliorer les conditions d'emploi afin d'encourager le maintien dans le secteur une fois le diplôme obtenu. Mais ce sont les plus récemment entrés sur le marché du travail qui se trouvent en première ligne face à la flexibilité, et les ajustements conjoncturels portent d'abord sur eux et sur les seniors.

De plus, **des discriminations raciales et sexuelles existent à l'embauche, et excluent donc un certain nombre de candidats à l'apprentissage**. La Charte de l'apprentissage (2005) appelle les employeurs à promouvoir la mixité et à respecter la diversité de la société : les jeunes gens d'origine immigrée sont sous-représentés dans l'apprentissage, même dans les secteurs déficitaires ; et la proportion de filles plafonne à 30 %, ce qui n'est pas le cas en lycée professionnel. Les formations sous statut scolaire permettent ainsi

⁵⁶ Pour la « Génération 2004 », le taux de chômage trois ans après la sortie de formation initiale est de 31 % au niveau CAP-BEP sans diplôme et de 17 % au même niveau avec diplôme.

⁵⁷ *Les diplômes à l'épreuve du chômage - réussir enfin l'insertion professionnelle des jeunes*, Chambres de Commerce et d'Industrie, novembre 2006.

⁵⁸ L'accord du 13 juillet 2004 entre les partenaires sociaux du BTP définit les initiatives de la profession pour améliorer la qualité des formations initiales professionnelles ainsi que la formation et la certification des maîtres d'apprentissage.

l'accès à la voie professionnelle à ceux qui ne trouvent pas d'entreprise pour un apprentissage.

Le problème persiste après la fin de la formation. Parmi les débutants diplômés qui restent longtemps aux marges du marché du travail, les filles sont nombreuses⁵⁹. Quant aux pratiques de discrimination à l'embauche des minorités visibles, elles sont loin d'être inhabituelles.

▪ Les employeurs publics et privés ne sont pas assez engagés dans la formation professionnelle des jeunes au premier niveau de qualification

Le principe même de l'alternance est que la réussite de l'élève comme de l'apprenti dépend de la qualité de la formation reçue en milieu professionnel.

Or tous les employeurs ne peuvent pas offrir une formation suffisante⁶⁰. Un apprenti est un salarié présent tout au long de l'année et pendant plusieurs années : il faut avoir besoin de le recruter et un maître d'apprentissage doit être disponible ; la construction d'un parcours d'apprentissage formateur, progressif et qui évolue parallèlement au contenu des cours en CFA n'a rien d'évident, en particulier pour les artisans et les petites entreprises. Même **l'accueil d'un élève en formation**, quoique moins contraignant que **celui d'un apprenti, n'est pas aisément compatible avec les contraintes liées à l'activité économique**. Quant à la prise en charge de difficultés d'insertion sociale ou de lacunes en matière d'acquis de base, elle conduit beaucoup d'employeurs à se montrer réticents.

En conséquence, la formation assurée par le milieu professionnel n'est pas toujours satisfaisante, pour les élèves comme pour les apprentis. La « période de formation en milieu professionnel » des élèves est parfois réduite à une simple période d'expérience en milieu professionnel. Et, selon l'OCDE⁶¹, « en France, les entreprises de taille moyenne utilisent principalement les apprentis comme salariés à moindre coût, sans investir suffisamment en capital humain au travers de leur formation. » Dans certains secteurs (coiffure, hôtellerie...), surtout au niveau CAP-BEP, les apprentis sont peu nombreux à être

⁵⁹ Au niveau CAP-BEP, la séparation entre « métiers masculins » et « métiers féminins » est forte. Dans la mesure où, à ce niveau, les orientations de filles dans des spécialités « masculines » n'améliorent pas l'insertion professionnelle (ce qui n'est pas le cas des garçons qui choisissent des métiers « féminins », a établi le CEREQ – voir déjà en septembre 2001 « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », Bref n° 178), il est difficile de reprocher aux filles de se conformer à des stéréotypes qui les détournent de secteurs porteurs d'emplois.

⁶⁰ La spécialisation par exemple peut réduire l'éventail des activités réalisées.

⁶¹ OCDE, *Jobs for Youth / Des emplois pour les jeunes – France*, mai 2009.

embauchés, après l'obtention de leur diplôme, par leurs entreprises de formation⁶² qui concluent plutôt un nouveau contrat d'apprentissage à la place.

Traditionnellement, les apprentis sont en majorité dans les petites et très petites entreprises⁶³, où les difficultés d'accueil sont pourtant plus grandes. L'accueil de jeunes en formation, élèves comme apprentis, présente moins de risques économiques pour les grandes entreprises⁶⁴. Les grandes entreprises ont une capacité plus importante d'attraction, de formation et d'accompagnement des jeunes candidats à l'emploi à l'issue de la formation, et elle n'est pas suffisamment exploitée⁶⁵.

La situation est difficile pour ceux qui visent le premier niveau de qualification. Les élèves les plus en difficulté, issus de SEGPA, constituent 26 % des effectifs de la première année de CAP sous statut scolaire⁶⁶, mais 3 % en apprentissage⁶⁷. Même si plus de la moitié des apprentis préparent un CAP ou un BEP, l'apprentissage se développe aujourd'hui dans les formations de niveau baccalauréat et supérieur⁶⁸, dans les grandes entreprises. C'est d'autant plus dommage que le bénéfice de l'apprentissage en termes d'accès à l'emploi diminue au fur et mesure que croît le niveau de formation : le développement actuel de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur concerne ainsi ceux qui sont moins exposés au risque de chômage.

⁶² 15 % en coiffure-esthétique, 22 % en hôtellerie-tourisme-loisirs... ; 27 % en moyenne au niveau CAP-BEP, contre 37 % au niveau baccalauréat, 39 % au niveau bac + 2 (« L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses », CERÉQ, *Bref* n° 223, octobre 2005).

⁶³ En 2007, 62 % des nouveaux contrats concernent des entreprises de moins de 10 salariés, 81 % des entreprises de moins de 50 salariés (« L'apprentissage en 2007 », DARES, *Premières Informations*, n° 30.1, juillet 2009). OCDE, *ibid.* : « Le développement de la formation en alternance nécessite un accroissement des propositions de contrats d'apprentissage formulées par les entreprises, notamment celles de grande taille. »

⁶⁴ Selon Henri Lachmann, président du Conseil de surveillance de Schneider Electric, chargé d'une mission de valorisation de l'apprentissage, « [p]lus que les PME, [les grandes entreprises] ont la capacité à former, à tutorer, à rémunérer et à gérer administrativement les contrats d'apprentissage » (L.Collin in « L'alternance, un projet d'entreprise », *Ouvertures.org* n° 14, avril 2007) ; « [i]l leur revient d'apporter de l'aide aux PME, qui ne disposent pas des moyens suffisants pour former des jeunes. » De la même façon, l'étude européenne *Les formateurs de la formation professionnelle en entreprise* (2008) note : « Dans presque tous les pays, les grandes entreprises ont souvent développé de bonnes pratiques de formation et possèdent les ressources pour avoir des formateurs qualifiés et pour assurer leur formation continue. Les PME, à l'opposé, sont souvent défavorisées à cet égard, en partie à cause d'un manque de ressources, mais aussi à cause des pressions de la rationalisation, des pénuries de main-d'œuvre, du manque de connaissances et de savoir-faire relativement à la formation, du manque de jeunes formateurs motivés et du manque de temps pour la formation. »

⁶⁵ H.Lachmann : « les entreprises ont un rôle essentiel à jouer, plus particulièrement les grandes entreprises qui ont une capacité d'attraction, de formation et d'accompagnement des jeunes, dont elles n'ont pas suffisamment profité et su faire profiter les jeunes : c'est de leur devoir et de leur intérêt ».

⁶⁶ En 2007 (*RERS*, 2008).

⁶⁷ En 2007, MEN-DEPP, septembre 2009. En 2005, parmi les jeunes sortant de troisième de SEGPA, un sur deux allait en LP, un sur cinq en CFA (« Devenir des élèves scolarisés en troisième de SEGPA et d'ERE en 2005-2005 », enquête nationale 2006, MEN).

⁶⁸ Entre 1997 et 2007 (chiffres INSEE, calculs MEN-DEPP), le nombre total des apprentis a augmenté de 26 % : - 3 % au niveau CAP-BEP, + 68 % au niveau baccalauréat, + 170 % aux niveaux supérieurs. En 2007, 56 % des apprentis étaient dans une formation de niveau CAP-BEP (contre 79 % en 1997), 22,5 % dans une formation de niveau baccalauréat (14 % en 1997) et 21,5 % dans une formation de niveau supérieur (7 % en 1997).

Les entrées en apprentissage de ceux qui n'ont pas de qualification, dans le privé comme dans le public, ont peu varié depuis dix ans, en dépit d'incitations financières pour les employeurs⁶⁹. **La crise économique n'est pas de nature à améliorer la situation.**

L'engagement du secteur public dans l'apprentissage⁷⁰ est très insuffisant (6 000 nouvelles entrées en 2007, contre 278 000 dans le secteur marchand⁷¹) **malgré son essor⁷², et en particulier pour ce qui est de la formation des moins qualifiés.** Ce sont les communes qui recrutent plus de la moitié de ces apprentis ; moins de 1 % sont employés par les établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). Et les communes sont les seules à embaucher près de 40 % de leurs apprentis à un niveau inférieur au CAP-BEP, à l'instar du secteur privé. Dans les établissements publics comme dans les services de l'Etat, la part de ces apprentis sans qualification à l'entrée en formation n'est que de 15 %, et elle est inférieure à 10 % dans les collectivités des départements et régions.

Dans un récent rapport sur la promotion de l'alternance dans le secteur public⁷³, l'objectif retenu est d'atteindre d'ici à cinq ans 50 000 jeunes formés en apprentissage chaque année dans les trois fonctions publiques (État, territoriale, hospitalière), en particulier dans les métiers du secteur sanitaire et social. Même si l'apprentissage ne peut pas déboucher directement sur un emploi dans la fonction publique⁷⁴, parce que l'accès s'y fait par concours, le secteur public doit participer à l'effort national pour la formation des jeunes les moins qualifiés, en leur permettant d'obtenir un diplôme et d'acquérir de l'expérience professionnelle.

⁶⁹ OCDE, *ibid.* : « L'apprentissage a beaucoup changé ces dernières décennies en France. Il s'adresse de fait de moins en moins aux jeunes sans qualification : seuls 40 % des entrants étaient dans cette situation en 2006 contre 60 % en 1992. » ; « Le développement de l'alternance pour les non qualifiés bute souvent sur la difficulté pour un jeune de trouver une entreprise qui l'accepte comme apprenti, ce qui est particulièrement le cas s'il est issu de l'immigration. »

⁷⁰ L'apprentissage dans le secteur public est régi par une loi de 1992.

⁷¹ « L'apprentissage en 2007 », DARES, *Premières Informations*, n° 30.1, juillet 2009. La proportion de nouvelles entrées en apprentissage par rapport au nombre d'emplois est au moins dix fois plus importante dans le secteur marchand que dans le secteur public.

⁷² + 52 % entre 2004 et 2007.

⁷³ *Développer les formations en alternance dans le secteur public*, rapport de la mission de Laurent Hénart, septembre 2009.

⁷⁴ Un autre dispositif en alternance le permet : le parcours d'accès aux carrières de la fonction publique (PACTE), aujourd'hui pour les emplois de catégorie C. 2 000 contrats ont été conclus en cinq ans. L. Hénart propose d'élargir le PACTE aux cadres d'emplois et corps de catégorie B, en renforçant la formation.

3 – LEVIERS POUR L’ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

3.1 Des atouts incontestables

▪ Une pédagogie originale

Confronté à l'accueil d'élèves et d'apprentis orientés par défaut, qui ont connu une scolarité difficile et parfois aux limites du décrochage, **l'enseignement professionnel a mis en place des dispositifs pédagogiques capables de leur faire retrouver de l'intérêt pour le travail scolaire et de leur donner conscience de ses finalités** : « les équipes ont su faire face, développer des pédagogies adaptées et obtenir des réussites »⁷⁵. Il serait réducteur de considérer le bénéfice de cet enseignement sous le seul angle de l'insertion professionnelle : il faut aussi lui reconnaître son rôle dans la reconstruction de jeunes au parcours marqué par l'échec. Or cette reconstruction et l'acquisition de comportements adéquats sont un préalable indispensable à ladite insertion : en ce sens, **l'enseignement « professionnel » est un espace de maturation essentiel qui assure une formation au travail autant qu'une formation à un métier donné.**

Les effectifs des classes permettent une prise en charge plus individualisée et la mise en œuvre d'un enseignement qui fait appel à la participation. L'effectif moyen par classe en LP est inférieur à 19, quand il est proche de 28 en LEGT ; seulement 6 % des classes de LEGT ont moins de 15 élèves, ce qui est le cas de presque 33 % des classes en LP⁷⁶.

Depuis longtemps, l'enseignement professionnel est organisé en fonction des compétences à maîtriser et non pas des seules connaissances. En outre, l'évaluation est continue : le « contrôle en cours de formation » a un poids très important, et rend plus concrète la réalité des progrès accomplis ou de ceux qui restent à faire⁷⁷.

⁷⁵ W. Marois, *Huit propositions - Un programme de travail pour l'enseignement professionnel et technologique*, 1998.

⁷⁶ RERS, 2009.

⁷⁷ Les diplômes professionnels comportent deux modalités d'évaluation certificative : le contrôle terminal par épreuves ponctuelles et le contrôle en cours de formation (CCF). Le CCF évalue les compétences terminales, comme les épreuves ponctuelles. Le règlement d'examen de chaque spécialité professionnelle à chaque niveau précise le nombre, la nature et les modalités de passation des évaluations nécessaires à la délivrance du diplôme ; le CCF concerne le baccalauréat professionnel depuis 1990, le CAP et le BEP depuis 1992, le BP depuis 1995. Le nombre des unités constitutives du diplôme évaluées par CCF varie selon le diplôme et selon le statut du candidat. L'évaluation par CCF est réalisée sur les lieux où se déroule la formation (établissement et milieu professionnel), par les formateurs eux-mêmes (enseignants, tuteurs ou maîtres d'apprentissage), au moment où le candidat a atteint le niveau requis.

La découverte du métier et l'immersion dans le monde du travail peuvent remotiver. La qualité de l'enseignement professionnel repose sur la bonne articulation entre disciplines générales et disciplines professionnelles, qui ne sont pas éloignées dans leurs finalités de formation ; les activités dans l'entreprise et dans les ateliers du CFA et du LP peuvent donner du sens aux mathématiques et au français aux yeux des élèves et apprentis ; dans les formations sous statut scolaire, le « projet pluridisciplinaire à caractère professionnel » (PPCP), qui réunit enseignements généraux et disciplines professionnelles, a pour but de faire percevoir à l'élève l'unité de sa formation. Les disciplines générales sont fréquemment associées à un passé scolaire rejeté, mais un déficit dans ces disciplines empêche la plupart du temps de réussir dans les matières professionnelles. Certes, des élèves et des apprentis de la voie professionnelle ont échoué au collège « à cause » des disciplines générales, mais souvent plus pour des raisons d'ordres didactique et pédagogique que pour des raisons d'ordre cognitif.

▪ De nouvelles marges d'autonomie pour les établissements

Les établissements ont aujourd'hui la possibilité de répartir les enseignements généraux et professionnels du cursus de baccalauréat professionnel avec une plus grande souplesse, sur l'année comme sur la semaine. Les emplois du temps peuvent être plus librement adaptés en fonction des besoins des élèves ou pour conduire des projets. Chaque établissement doit mettre en place un accompagnement personnalisé et en choisir les modalités.

Des adaptations locales sont également possibles dans le domaine de l'alternance. La répartition des périodes de formation en milieu professionnel des élèves sur les trois années de scolarité, qu'il s'agisse de leur place dans le calendrier ou de leur durée, repose désormais sur des choix de l'établissement ; on peut ainsi privilégier les moments où les entreprises ont une activité particulièrement intéressante pour la formation.

3.2 Approfondir la réforme actuelle, la « rénovation de la voie professionnelle »

La « rénovation de la voie professionnelle », mise en œuvre à la rentrée 2009, a pour but d'augmenter les niveaux de qualification en agissant sur trois plans : éviter les sorties du système éducatif sans une qualification minimale de niveau CAP-BEP (conformément à

l'esprit de la loi) ; accroître sensiblement le nombre de bacheliers professionnels⁷⁸ ; faire en sorte qu'un plus grand nombre de bacheliers professionnels visent un BTS⁷⁹. Cette politique est ambitieuse et légitime.

Afin de tirer tous les bénéfices de cette réforme, le Haut Conseil de l'Éducation fait plusieurs propositions qui devraient être expérimentées dans un nombre significatif d'académies.

▪ Pour augmenter le nombre de ceux qui accèdent au baccalauréat professionnel : une période d'observation pour tous en second cycle, en vue d'une orientation positive

La réforme a généralisé le cursus de baccalauréat professionnel en trois ans, au lieu de deux après les deux années de BEP.

Le baccalauréat professionnel est maintenant le diplôme de référence de la voie professionnelle. Il prépare aux nouveaux emplois (par exemple l'installation et la maintenance des systèmes énergétiques et climatiques) comme aux métiers dont l'accès se situait auparavant principalement au niveau du CAP, notamment ceux de l'artisanat (boulanger-pâtissier, ébéniste...). Les bacheliers professionnels devraient être plus rapidement en mesure de créer leur propre entreprise que ceux de niveau CAP. Ils auront une meilleure formation générale, donc de meilleures capacités d'adaptation au marché de l'emploi. Les attentes des milieux professionnels sont en effet explicites⁸⁰ : le niveau en disciplines générales garantit l'adaptation à l'évolution future des emplois et la possibilité de suivre avec profit une formation continue. Au niveau international, c'est bien maintenant le diplôme de fin de second cycle du secondaire, c'est-à-dire le baccalauréat en France, qui est considéré comme le niveau minimal d'entrée sur le marché du travail⁸¹.

Pourtant, à l'heure actuelle, les élèves peuvent encore être orientés directement vers un CAP à la fin de la troisième. Cela risque d'être le cas pour ceux qui sont jugés *a priori* trop faibles pour obtenir un baccalauréat, alors que ce jugement repose sur des critères qui sont

⁷⁸ Jusqu'à l'an dernier, seulement quatre jeunes sur dix entrés en BEP poursuivaient en baccalauréat professionnel.

⁷⁹ Brevet de technicien supérieur. Les poursuites d'études des bacheliers professionnels dans le supérieur sont encore faibles : de l'ordre de 40 %, dont les trois quarts en section de technicien supérieur (MEN-DEPP, panels 1989 et 1995).

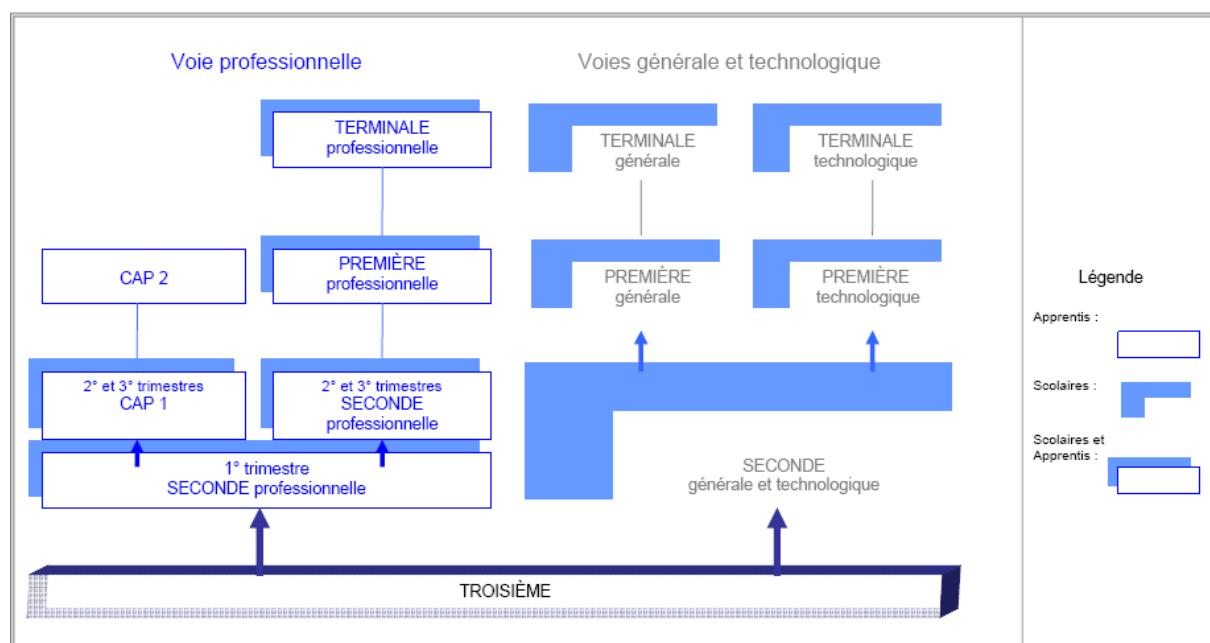
⁸⁰ « Les programmes des formations professionnalisantes doivent redonner une place suffisante à la culture générale. Celle-ci a un rôle fondamental à jouer même dans le cadre de formations professionnalisantes, car elle est indispensable à une bonne insertion dans l'entreprise et constitue un facteur essentiel de l'évolution ultérieure des carrières. » (*Les diplômes à l'épreuve du chômage - réussir enfin l'insertion professionnelle des jeunes*, Chambres de Commerce et d'Industrie, novembre 2006). Voir aussi : Sénat, projet de loi de finances pour 2008, enseignement scolaire.

⁸¹ OCDE, *Jobs for Youth / Des emplois pour les jeunes – France*, mai 2009.

ceux du collège. À la rentrée 2009, malgré le pilotage de recteurs qui sont intervenus pour prévenir cette dérive, les orientations vers un CAP ont effectivement augmenté.

Une réaction est nécessaire, à la fois pour ne pas compromettre l'objectif d'élévation du niveau général de qualification, et pour ne pas exclure des CAP les élèves sortant de troisième de SEGPA par exemple⁸².

Par conséquent, le Haut Conseil souhaite que les élèves en grave difficulté au collège⁸³, qui sont les plus exposés au risque d'une sortie sans diplôme, soient prioritaires en CAP, afin qu'ils puissent accéder à un premier niveau de qualification. En dehors de ces exceptions, la seconde professionnelle devrait constituer, à l'issue de la classe de troisième, la seule orientation vers la voie professionnelle, le choix du mode de formation (scolaire ou par apprentissage) étant libre : le collège orienterait donc soit vers la seconde générale et technologique, soit vers la seconde professionnelle.



Le premier trimestre de la seconde professionnelle serait un temps d'observation, à l'issue duquel un certain nombre d'élèves et d'apprentis pourraient intégrer un cursus de CAP. Cette orientation ne serait plus fondée sur un pronostic établi en fin de troisième, mais elle s'appuierait au contraire sur l'analyse des capacités et des motivations

⁸² En 2005 déjà, parmi les jeunes sortant de troisième de SEGPA, trois sur dix n'accédaient pas à une formation de CAP (« Devenir des élèves scolarisés en troisième de SEGPA et d'EREA en 2005-2006 », enquête nationale 2006, MEN).

⁸³ Élèves de SEGPA et certains de ceux qui bénéficient d'un parcours de formation aménagé (des élèves de DP6, de classes relais, d'unités pédagogiques d'intégration...), orientés en CAP.

des jeunes, par eux-mêmes et par les formateurs de la voie professionnelle, dans un contexte différent de celui du collège, caractérisé notamment par des enseignements professionnels et des périodes en entreprise. Cette procédure laisserait à ceux qui ont connu une scolarité médiocre ou difficile au collège la possibilité de montrer des aptitudes non évaluées ou observées auparavant.

▪ Pour diminuer les sorties sans diplôme et favoriser l'insertion : une seconde année de CAP exclusivement en apprentissage

Pour éviter les sorties du système éducatif sans qualification reconnue, la « rénovation de la voie professionnelle » prévoit une certification intermédiaire en cours de cursus de baccalauréat professionnel⁸⁴, et davantage de places en CAP.

Le Haut Conseil de l'Éducation considère que **le maintien à long terme du BEP comme certification intermédiaire**⁸⁵, qui plus est facultative pour l'obtention du baccalauréat, **pose un problème de cohérence avec l'esprit de la réforme**, car il risque de détourner certains de l'objectif d'acquérir le baccalauréat. Puisqu'il est prévu que celui qui n'obtiendrait pas sa certification intermédiaire conserve le bénéfice de certaines « unités » constitutives⁸⁶ du baccalauréat professionnel et puisse passer ultérieurement un examen pour les unités manquantes afin d'obtenir le diplôme du baccalauréat⁸⁷, il vaudrait mieux construire des dispositifs sur cette base plutôt que de maintenir le diplôme du BEP dont la valeur sur le marché du travail est inégale. Dans le même esprit, il faut aussi que celui qui a eu quelques unités du baccalauréat professionnel puisse obtenir d'autres unités capitalisables pour compléter sa formation en vue d'avoir un CAP.

Par ailleurs, afin d'assurer une meilleure insertion, le Haut Conseil de l'Éducation recommande que, après une première année en apprentissage ou sous statut scolaire, la seconde année de CAP soit proposée exclusivement en apprentissage.

En effet, l'apprentissage, qui offre à ceux qui sont en difficulté de nouvelles modalités d'enseignement susceptibles de les remotiver, est d'autant plus avantageux en termes

⁸⁴ Les élèves doivent se présenter aux épreuves d'un diplôme de niveau V, et les apprentis peuvent s'y présenter.

⁸⁵ Ou d'un CAP, selon le choix des CPC.

⁸⁶ Selon le principe même de l'ECVET (European Credits for Vocational Education and Training), système de reconnaissance des acquis des apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels, qui va être mis en œuvre sur le modèle du système ECTS (European Credit Transfer System) pour l'enseignement supérieur.

⁸⁷ MEN, février 2009.

d'insertion que le niveau de formation est bas⁸⁸. Cependant, de nombreux élèves n'ont acquis à la fin du collège ni la maturité, ni l'âge, ni les compétences pour répondre aux exigences de la formation en apprentissage⁸⁹. Ils ont du mal à trouver un contrat et, s'ils en obtiennent un, ils sont les plus exposés à une rupture précoce. Le taux de rupture des contrats d'apprentissage est aujourd'hui important, autour de 20 %⁹⁰. Une étude⁹¹ montre que les ruptures de contrat sont plus nombreuses aux premiers niveaux de qualification : en CAP-BEP, le taux de rupture dépasse 34 %, et il est encore plus élevé en CAP qu'en BEP. Si, pour certains, l'apprentissage est un mode de formation pertinent dès la première année de CAP, pour d'autres, une première année sous statut scolaire est nécessaire.

Cette recommandation nécessite une politique volontariste et concertée entre l'État, les Régions et les employeurs pour que chaque jeune puisse trouver un contrat d'apprentissage. Il faudra que les lycées professionnels offrent plus de places en apprentissage, en particulier en cursus de CAP.

Des mesures de soutien devront améliorer la réussite des apprentis à l'examen à l'issue de leur formation⁹², d'autant plus que leur redoublement est difficile. Souvent, les entreprises ne gardent pas les apprentis qui n'ont pas obtenu leur diplôme, et trouver un autre maître d'apprentissage n'est pas facile quand on n'a pas obtenu son diplôme la première fois.

Les missions des services académiques de l'apprentissage et des inspecteurs en matière d'accompagnement des établissements (publics et privés, LP et CFA) comme des entreprises devront être réaffirmées et intégrées dans les projets académiques pour répondre aux nouveaux besoins.

⁸⁸ La spécialité de formation joue également un rôle déterminant : la proportion d'apprentis en emploi varie fortement d'une spécialité à l'autre ; et l'écart entre anciens apprentis et anciens scolaires diffère selon la spécialité, il peut même être au bénéfice des seconds. Il faut noter que, comme les lycées professionnels accueillent les jeunes en difficulté du point de vue de l'insertion sur le marché du travail, la comparaison de la performance de chacun des deux modes de formation au regard de l'emploi est faussée.

⁸⁹ « L'apprentissage est une voie de formation exigeante qui demande de la motivation et un bon niveau scolaire pour pouvoir concilier études et emploi : les apprentis ont moins d'heures de cours que leurs homologues sous statut scolaire, mais tous passent au final le même examen. » (« L'apprentissage poursuit son essor en 2007 », Note d'information 09.21, MEN-DEPP, juillet 2009)

⁹⁰ Soit 80 000 jeunes dont on peut penser que la moitié reste sans solution, selon le Haut commissaire à la jeunesse (avril 2009).

⁹¹ « Ruptures d'apprentissage en Bretagne », GREF Bretagne, juillet 2007.

⁹² Les résultats des apprentis sont inférieurs à ceux des élèves. L'écart est même l'objet d'un indicateur de performance de la loi de finances. En 2008, il a été de 3,9 points pour le CAP et de 2,6 points pour le BEP. Dans le panel 1995, le risque pour un jeune de sortir sans diplôme de la voie professionnelle était de 25 % pour les scolaires et de 46 % pour les apprentis.

▪ Pour favoriser la réussite dans le supérieur : améliorer l'accueil des bacheliers professionnels en STS et diversifier les poursuites d'études

La finalité première des diplômes professionnels est l'insertion immédiate sur le marché du travail, mais **l'enseignement professionnel ne sera pas revalorisé s'il n'offre pas des perspectives réalistes d'études dans le supérieur pour les bacheliers professionnels qui en ont la volonté**. Cette possibilité de poursuite de la formation est **d'autant plus nécessaire que, dans de nombreux secteurs d'activité, le niveau d'insertion sur le marché du travail s'est accru**.

Depuis 2005, tous les élèves ou apprentis ayant obtenu une mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat professionnel sont admis de droit dans une Section de technicien supérieur (STS). Néanmoins, seul un candidat bachelier professionnel sur deux obtient le diplôme du BTS⁹³. **Le Haut Conseil de l'Éducation demande que les mesures déjà en place dans quelques académies pour leur permettre de réussir en STS soient généralisées** : période d'intégration, accompagnement personnalisé...⁹⁴ Il est indispensable que les Instituts universitaires de technologie (les IUT, qui préparent aux diplômes universitaires de technologies, les DUT) mettent en place des dispositifs comparables.

Les informations sur les autres qualifications du supérieur ouvertes aux bacheliers professionnels - par exemple les Diplômes des métiers d'art (DMA), les Brevets techniques des métiers supérieurs (BTMS) des Chambres des métiers et de l'artisanat, ou les titres certifiés des Chambres de commerce et d'industrie - **doivent être mieux diffusées**. D'autres actions doivent être envisagées, comme l'ouverture de licences professionnelles par apprentissage pour les bacheliers professionnels ; des conventions en ce sens ont été signées entre le CNAM et l'ensemble des fédérations compagnonniques.

Les grandes écoles scientifiques et commerciales sont également à envisager pour quelques-uns. À Strasbourg vient ainsi d'ouvrir une classe préparatoire aux grandes écoles de commerce réservée aux bacheliers professionnels, en trois ans et non deux. L'Université Joseph Fourier de Grenoble a accueilli en septembre 2009 sa première promotion de bacheliers professionnels du secteur production dans son École nationale de l'enseignement professionnel supérieur (ENEPS) ; après un DUT, les étudiants pourront poursuivre jusqu'au

⁹³ RERS, 2008. Ce chiffre ne tient pas compte des sorties en cours de formation.

⁹⁴ *Du baccalauréat professionnel aux sections de technicien supérieur*, Inspection générale de l'Éducation nationale, février 2002.

niveau bac + 5. Le CNAM et plusieurs grandes écoles d'ingénieurs et de commerce s'associent afin de créer pour la rentrée 2010 une grande école d'ingénierie et de management par apprentissage, « l'École Vaucanson », elle aussi pour les bacheliers professionnels.

3.3 Exploiter les potentialités du lycée des métiers

Le lycée des métiers est un label accordé à certains établissements ou groupes d'établissements. Un lycée des métiers propose une gamme complète de formations technologiques et professionnelles, du CAP à l'enseignement supérieur, autour de familles de métiers (par exemple, « lycée des métiers de l'électricité et de l'électronique » ou « lycée des métiers du commerce et de la vente ») ; il peut passer des conventions avec des universités pour la préparation de licences professionnelles. Il offre plusieurs modes de formation et vise la formation initiale comme la formation continue.

- **Des points d'appui pour améliorer la qualité des formations professionnelles**

Le label de lycée des métiers valorise l'image des lycées professionnels.

Son principal atout est de faire coexister, dans le même établissement, les formations sous statut scolaire et les formations sous contrat d'apprentissage. La présence de formations en apprentissage dans l'établissement amène à resserrer les liens avec les entreprises. Le passage de statut scolaire à statut d'apprenti en cours de formation est facilité, tout comme le développement des formations mixtes, soit avec deux années sous statut scolaire et une autre sous contrat d'apprentissage (« 2 + 1 »), soit avec des élèves et des apprentis dans une même classe.

En rapprochant les voies technologique et professionnelle, le lycée des métiers semble également bien adapté à la mise en œuvre des passerelles entre les différentes voies de formation, de la seconde générale et technologique vers la première professionnelle, ou des seconde et première professionnelles vers la première technologique. La « rénovation de la voie professionnelle » consacre ces passerelles.

Par ailleurs, le lycée des métiers offre, dans le même établissement ou groupe d'établissements, des formations post-baccauréat, ce qui rend plus faciles les poursuites d'études des bacheliers professionnels.

Le Haut Conseil souligne la conformité de ce label avec l'approche européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels : le mode de formation importe moins que les résultats de la formation (les compétences acquises, correspondant à celles qui sont mises en œuvre dans les activités professionnelles), et la formation initiale s'inscrit dans la formation tout au long de la vie⁹⁵.

▪ Des effets qui restent encore à évaluer

Le label de lycée des métiers, apparu en 2002, a été décerné en premier lieu à des établissements volontaires. Inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, il a fait depuis l'objet d'une politique de développement sur tout le territoire national : en 2009, 560 établissements sur 1700 avaient reçu le label. L'objectif fixé en 2007 par le ministère de l'Éducation nationale est d'atteindre un total de 800 avant 2010, soit un peu moins d'un établissement sur deux.

La situation varie d'une académie à l'autre, certaines étant plus engagées dans le processus que d'autres, sans qu'il existe d'état des lieux sur le plan national. **Le Haut Conseil de l'Éducation regrette de n'avoir pu disposer d'une évaluation de cette politique sept ans après la mise en place des premières expérimentations**. Il demande qu'un bilan exhaustif soit réalisé.

3.4 Faire de la voie professionnelle une école d'entrepreneurs

Trop peu de jeunes engagés dans la voie professionnelle imaginent pouvoir un jour créer leur propre entreprise. Le salariat ne devrait pas être la seule perspective d'insertion professionnelle qui leur soit présentée.

⁹⁵ Le système ECVET (European Credits for Vocational Education and Training), sans imposer une modification ni une convergence des systèmes nationaux d'enseignement professionnel, veut créer pour l'enseignement et la formation professionnels « un espace sans frontières d'apprentissage tout au long de la vie ». Chacun pourra capitaliser, au fil du temps et/ou dans différents pays européens et différentes situations d'apprentissage, les unités requises pour obtenir une certification professionnelle donnée. La recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le système ECVET a été adoptée (elle a été publiée au Journal officiel de l'Union européenne, datée du 18 juin 2009), et sa mise en œuvre, sur la base du volontariat, est fixée à 2012.

La voie professionnelle doit leur donner les moyens de penser leur avenir sous un autre statut que celui de salarié : elle doit aussi les préparer à devenir entrepreneurs. La mise en place du régime d'auto-entrepreneur⁹⁶ facilite grandement ce choix professionnel. En outre, des départs à la retraite devraient ouvrir la possibilité de reprises d'entreprise : il y a quelque 900 000 entreprises individuelles et artisanales⁹⁷.

Le Haut Conseil estime nécessaire que les programmes de l'enseignement professionnel développent, dans l'esprit du socle commun⁹⁸, la créativité, l'initiative et le sens des responsabilités. **Les partenariats avec les milieux professionnels sont à renforcer afin de sensibiliser élèves et apprentis à l'esprit d'entreprendre.** Favoriser cet esprit à tous les niveaux du système éducatif est déjà un objectif de l'Éducation nationale⁹⁹, mais les actions en ce sens doivent être une priorité, dès l'école primaire : le goût d'entreprendre, utile dans bien d'autres situations de la vie adulte, est un préalable à la création d'entreprise.

Elèves et apprentis ont besoin de connaître l'existence des dispositifs facilitant la création d'entreprises. **Un module sur la création d'entreprise doit faire partie de leur formation.**

3.5 Mieux mettre en valeur le potentiel des établissements

▪ Affermir le pilotage local

Certains établissements font mieux que d'autres, que l'on considère la réussite scolaire ou la qualité du climat général.

Les textes réglementaires n'ont cessé de rappeler la dimension pédagogique du pilotage par le chef d'établissement. Ce sont les choix de l'établissement, autour de quelques priorités claires - formulées par le Conseil d'administration, par exemple - qui permettent à tous les acteurs de la communauté éducative de se mobiliser ensemble pour la réussite des élèves.

⁹⁶ Entré en vigueur le 1^{er} janvier 2009, ce régime concerne déjà 230 000 personnes (INSEE, *Informations rapides* n° 268, 20 octobre 2009).

⁹⁷ Au 1^{er} janvier 2008 (Chiffres-clés de l'artisanat 2008, MEIE, DGCIS, 2009).

⁹⁸ Voir la septième compétence du socle : « Autonomie et initiative ».

⁹⁹ Un Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat (OPPE) a été créé en 2001 par le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, le ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, ainsi que par l'Académie de l'entrepreneuriat et l'Agence pour la création d'entreprises (APCE).

Le Conseil pédagogique devrait exercer pleinement son rôle d'instance consultative pour favoriser la concertation entre les professeurs, coordonner les enseignements, faire évoluer les pratiques pédagogiques. **Dans les établissements d'enseignement professionnel, il devrait intégrer des formateurs du milieu professionnel**, c'est-à-dire les tuteurs des élèves ainsi que les maîtres d'apprentissage quand le lycée professionnel accueille des apprentis.

L'ouverture vers le monde professionnel exige des établissements qu'ils soient en rapport étroit avec un réseau d'entreprises, avec des corps de métiers, des organisations professionnelles, des collectivités locales. Ces démarches partenariales, déterminantes pour l'efficacité d'un établissement¹⁰⁰, ne sont cependant pas familières à des personnels de direction nommés dans les lycées professionnels sans préparation spéciale. **Tout chef d'établissement nommé dans un lycée professionnel devrait bénéficier d'une formation renforcée à l'entreprise et aux partenariats.**

Le Haut Conseil constate que **la loi du 23 avril 2005**, qui **autorise à titre expérimental le Conseil d'administration des lycées professionnels à désigner son président parmi les personnalités extérieures siégeant en son sein**, n'a pas encore trouvé le moindre début d'application¹⁰¹. Une politique volontariste de l'État s'impose en la matière, notamment au moment de l'attribution du label de lycée des métiers ou de son renouvellement.

▪ **Mieux tenir compte des exigences de la voie professionnelle dans la formation de tous les personnels**

La question de la formation des enseignants et formateurs de l'enseignement professionnel apparaît centrale en France comme au niveau européen, car elle conditionne la qualité de l'enseignement dispensé. La réforme du recrutement des maîtres actuellement en cours, dite « mastérisation », doit tenir compte des particularités de la voie professionnelle.

Le Haut Conseil de l'Éducation insiste à nouveau, comme il l'a fait dans ses *Recommandations pour la formation des maîtres*, sur **la nécessité d'un stage en**

¹⁰⁰ Pour ce qui est des CFA, les professionnels veulent jouer un rôle actif dans les conseils de perfectionnement (voir par exemple le contrat d'objectifs 2008-2011 pour les métiers de la coiffure en Alsace...).

¹⁰¹ Dans l'enseignement agricole, le président du conseil d'administration est élu parmi les « personnes extérieures à l'établissement » (*Code rural*, article L.811-9). Il est souvent issu du milieu professionnel agricole, ou bien c'est un élu local (*L'enseignement agricole : une chance pour l'avenir des jeunes et des territoires*, rapport d'information, Sénat, octobre 2006).

entreprise pendant la formation initiale de tous les professeurs de l'enseignement professionnel, quels que soient leur discipline et leur parcours antérieur : ce stage devrait être axé sur les relations entre l'École et l'entreprise et sur la conception d'outils pédagogiques appropriés.

Le Haut Conseil rappelle combien **il est essentiel que les professeurs des disciplines professionnelles aient une connaissance directe, personnelle et récente du ou des métiers auxquels ils forment leurs élèves**. Cette connaissance est à acquérir en milieu professionnel, tout au long de leur carrière. L'élévation continue du niveau de recrutement de ces professeurs, rendue nécessaire par la complexité croissante des compétences à faire acquérir, et impliquée par la revalorisation du statut des enseignants, ne doit conduire ni à un tarissement du vivier du corps professoral, ni au recrutement de diplômés dépourvus d'expérience professionnelle. Il faudrait d'ailleurs recourir davantage à la possibilité d'engager des « professeurs associés », qui partagent leur temps entre activité d'enseignement et activité professionnelle en entreprise.

Les enseignants contractuels, particulièrement nombreux dans l'enseignement professionnel¹⁰², ainsi que les « professeurs associés » maîtrisent la technique, mais **n'ont pas reçu de formation didactique ni pédagogique**. Les compétences qu'ils ont acquises par la pratique de leur métier ne peuvent les dispenser d'une formation à cet autre métier qu'est celui d'enseignant.

La formation de tous les intervenants aux exigences de l'alternance est la condition d'une relation efficace entre centre de formation et entreprise. L'exercice du métier d'enseignant comporte pour tous, en lycée professionnel comme en CFA, une part de visite en milieu professionnel auprès des élèves et des apprentis. Il est important que tous les formateurs se rendent effectivement dans les entreprises, et que les enseignants des disciplines générales ne se considèrent pas de ce point de vue comme des acteurs marginaux dans le processus de formation. Du côté de l'entreprise, les tuteurs des élèves en période de formation en milieu professionnel et les maîtres d'apprentissage doivent également être capables de former les jeunes : leur rôle est primordial pour assurer la qualité de toutes les formations professionnelles, ainsi que pour réduire le nombre des ruptures de contrats d'apprentissage. Des journées de préparation sont maintenant mises en place à leur

¹⁰² Selon le ministère (*Rapport sur la carte de l'enseignement professionnel*, Inspection générale des Finances, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Inspection générale de l'Éducation nationale, décembre 2006), la très grande majorité des enseignants contractuels est recrutée dans l'enseignement professionnel (70 % en 2006). Plus d'un enseignant de lycée professionnel sur dix est non-titulaire (MEN, 2009).

intention. La formation en entreprise doit être pensée, l'immersion n'étant pas suffisante par elle-même ; aucun des deux rôles de l'entreprise - employeuse et formatrice - ne doit être négligé. Cette préoccupation est partagée au niveau européen : la majorité des formateurs en milieu professionnel n'a en effet pas reçu de formation spécifique à l'alternance¹⁰³. Le Haut Conseil de l'Éducation considère que l'importance de cette formation est cruciale.

¹⁰³ Étude EUROTRAINER, *Les formateurs de la formation professionnelle en entreprise*, 2008.

COMPOSITION DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION

Le Haut Conseil de l'Éducation compte neuf membres, désignés pour six ans par les plus hautes autorités de l'État, trois par le Président de la République, deux par le Président de l'Assemblée nationale, deux par le Président du Sénat et deux par le Président du Conseil économique et social.

Ces personnalités sont désignées en dehors des membres de ces Assemblées. Le président du Haut Conseil est nommé par le Président de la République parmi ses membres.

désignés par le Président de la République

- **Bruno RACINE**, conseiller-maître à la Cour des Comptes, président de la Bibliothèque nationale de France (BnF)
- **Valérie HANNIN**, professeure agrégée d'histoire, directrice de la rédaction de la revue *L'Histoire*
- **Antoine COMPAGNON**, professeur au Collège de France, professeur de littérature française et comparée à l'Université Columbia (New York)

désignés par le Président de l'Assemblée nationale

- **Jean-Pierre FOUCHER**, professeur des universités, Université Paris-Sud 11 - Faculté de pharmacie
- **Christian VULLIEZ**, ancien directeur général d'HEC (école des Hautes études commerciales), consultant international en éducation

désignés par le Président du Sénat

- **Alain BOUVIER**, ancien recteur, professeur des universités, Universités de Poitiers et de Sherbrooke (Québec)
- **Marie-Thérèse GEFFROY**, directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

désignés par le Président du Conseil économique et social

- **Christian FORESTIER**, inspecteur général de l'Éducation nationale, administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)
- **Michel PÉBEREAU**, président de banque, président du conseil de direction de l'Institut d'études politiques de Paris, président de l'Institut de l'entreprise

Le président

nommé par le Président de la République

Bruno RACINE

*

Le secrétaire général

nommé par le Ministre de l'Éducation nationale

Pierre MAUREL, inspecteur général honoraire de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche