

**L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
INITIAL ET L'ENTREPRISE :
QUELLES VOIES DE PROGRÈS ?**

Observatoire de la Dépense publique

Juillet 2004

© Institut de l'entreprise, 2004
Tous droits de reproduction, de traduction, d'adaptation et d'exécution
réservés pour tous les pays

Directeur de la publication : Jean-Pierre Boisivon, Délégué général de l'Institut de l'entreprise

SOMMAIRE

INTRODUCTION..... 7

**L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL INITIAL :
PROPOSITIONS POUR UNE RÉFORME
PAR HENRI PRÉVOST 9**

INTRODUCTION..... 7

**PROPOSITION N°1 :
SIMPLIFIER L'OFFRE 13**

I. UNE TRÈS GRANDE DIVERSITÉ DES TITRES 13

II. CETTE SITUATION REND DIFFICILE LA GESTION DE L'OFFRE..... 17

III. COMPARAISON INTERNATIONALE..... 22

IV. SIMPLIFIER L'OFFRE 23

**PROPOSITION N°2 :
VALORISER L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
POUR EN FAIRE UNE ORIENTATION CHOISIE..... 25**

**I. UN SUCCÈS RELATIF MAIS UNE INSERTION DIFFICILE ET UNE
ORIENTATION SUBIE VERS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 25**

II. COMPARAISON INTERNATIONALE 32

**III. VALORISER L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL POUR
EN FAIRE UNE ORIENTATION CHOISIE 33**

PROPOSITION N°3 :	
RÉFORMER LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT.....	35
I. COMPARAISON ENTRE LA FORMATION SOUS REGIME SCOLAIRE ET L'APPRENTISSAGE.....	35
II.COMPARAISON INTERNATIONALE.....	42
III.RÉFORMER LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT ET FACILITER L'INSERTION	46
BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES	49
PERSONNES RENCONTRÉES.....	53

.....

« L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET L'ENTREPRISE : QUELLES VOIES DE PROGRÈS ? »	
ACTES DU COLLOQUE ORGANISÉ LE 29 AVRIL 2004 PAR L'OBSERVATOIRE DE LA DÉPENSE PUBLIQUE	55

INTRODUCTION PAR YVES CANNAC.....	57
--	-----------

OUVERTURE :	
CLAUDE THÉLOT	
L'APPORT DU DÉBAT SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE SUR LES THÈMES DE L'ORIENTATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	59

I ÈRE TABLE RONDE :	
FORMATION PROFESSIONNELLE ET INSERTION DES JEUNES	65

SVEND-ERIK POVELSEN	
INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES : L'EXEMPLE DANOIS	67

JEAN-MARIE MARX LES JEUNES FACE AU MARCHÉ DE L'EMPLOI	71
JEAN-PIERRE BERTHELOT LE POINT DE VUE D'UNE FÉDÉRATION DE PARENTS D'ÉLÈVES.....	75
LAURENCE KOPELMAN DANONE EVOLUANCE : À CHACUN SON PARCOURS	79
ÉCHANGES.....	83
2^{ÈME} TABLE RONDE : QUELLES ARTICULATIONS ENTRE ÉCOLE ET ENTREPRISE ?	89
MARC ABADIE LE RÔLE DE LA RÉGION DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE.....	91
JOËL BRETENIÈRE L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	97
CHRISTIAN VULLIEZ RÉFLEXIONS SUR L'ARTICULATION FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE - ENTREPRISE.....	101
CHRISTIAN DAPILLY L'EXPÉRIENCE DE VEOLIA ENVIRONNEMENT	105
CATHERINE DUCARNE LE POINT DE VUE DE LA CFDT	107
ÉCHANGES	109
CONCLUSION PAR HENRI PRÉVOST.....	111

INTRODUCTION

Par les études qu'il publie et les manifestations qu'il organise, l'Observatoire de la Dépense publique de l'Institut de l'entreprise s'emploie à contribuer à la réflexion collective sur la gestion publique. Organisme indépendant animé par un petit nombre de personnalités aux expériences très diverses, l'Observatoire partage son activité entre l'analyse de problématiques dont les unes sont de caractère transversal et les autres de nature sectorielle. Appartient à la première catégorie le rapport qu'il a récemment rendu public sur la réforme de la gestion des ressources humaines dans la fonction publique. La présente publication, consacrée à l'enseignement professionnel initial – au double sens d'enseignement délivré dans les lycées professionnels, d'une part, et d'apprentissage, d'autre part – procède de la seconde approche.

Cette publication rassemble deux contributions de nature différente, mais complémentaire :

– la première est une étude établie par l'Observatoire sur le rapport de M. Henri Prévost, que je remercie ici vivement. Elle formule un certain nombre de recommandations, fondées en particulier sur une analyse comparée des différents systèmes de formation professionnelle initiale dans les pays de l'OCDE ;

– la seconde rassemble les actes du colloque organisé par l'Observatoire de la Dépense publique le 29 avril 2004, au cours duquel des intervenants appartenant aux différentes catégories d'acteurs concernés ont bien voulu présenter le résultat de leur réflexion et de leur expérience, tant sur le fonctionnement de notre système d'enseignement professionnel initial que sur son articulation avec l'entreprise. Qu'ils en soient, eux aussi, vivement remerciés.

Par cette publication, l'Observatoire de la Dépense publique entend apporter sa contribution au Débat national sur l'avenir de l'école, à quelques semaines de la remise au Premier ministre du rapport de la commission présidée par M. Claude Thélot - lequel a d'ailleurs bien voulu introduire notre colloque.

L'enjeu du système de formation professionnelle initiale est évidemment considérable. De son efficacité dépend très largement l'avenir de tous les jeunes qui, pour une raison ou une autre, ne s'engagent pas dans des études supérieures, en même temps que la compétitivité d'une part importante de nos activités économiques. Il est donc capital que les ressources financières importantes qui lui sont consacrées soient utilisées de la manière la plus pertinente.

Le rapport établi par M. Henri Prévost et approuvé par l'Observatoire fait sur ce point des propositions précises et importantes. En particulier, il préconise, à l'instar notamment de l'exemple danois, la recherche d'une meilleure complémentarité entre les ressources spécifiques de l'enseignement délivré par l'Éducation nationale, d'une part, et celles de l'apprentissage en entreprise, d'autre part.

Pour sa part, le colloque, qui doit sa richesse non seulement à la qualité des intervenants mais aussi à celle de son public, met en évidence l'importance décisive de questions telles que l'amélioration de l'orientation, la nécessaire souplesse du système, la pluralité de ses enjeux dans une perspective de formation tout au long de la vie, ou encore l'approfondissement souhaitable des relations entre enseignants et entreprises.

Ne serait-ce qu'en raison du niveau extrêmement élevé du taux de chômage des jeunes en France, par comparaison avec nombre de pays étrangers, il y a là un sujet majeur de réflexion et de progrès pour notre pays.

Yves Cannac

**Président de l'Observatoire de la Dépense publique
de l'Institut de l'entreprise**

**L'ENSEIGNEMENT
PROFESSIONNEL INITIAL :
PROPOSITIONS POUR UNE RÉFORME**

Henri Prévost

INTRODUCTION

Malgré l'augmentation continue des moyens consacrés à l'éducation, 94 000 jeunes quittent chaque année le système scolaire sans diplôme et 60 000 sans qualification¹, alors même que les emplois sans qualification tendent à disparaître. Ce phénomène est constaté dans la plupart des pays occidentaux ; en France, il s'ajoute à une difficile insertion des jeunes dans le monde du travail. Parallèlement, 300 000 offres d'emplois ne seraient pas pourvues, faute de candidats. L'enseignement professionnel initial² aurait dû apporter une partie de la réponse à ces paradoxes apparents. Aussi est-il apparu nécessaire de s'intéresser en priorité à cet enseignement.

Pour l'enseignement professionnel, comme pour tout enseignement, la difficulté est de répondre à trois grandes catégories d'attentes, parfois difficiles à concilier. Les individus et leur famille demandent à l'école, à la fois, l'accès à l'emploi, une promotion sociale et un droit à poursuivre pendant un certain temps une vie lycéenne, ou encore étudiante, conforme au modèle proposé aux jeunes. De leur côté, les entreprises veulent disposer d'une main d'œuvre compétente en volume suffisant, adaptable aux évolutions, et cela dans les meilleures conditions économiques. Enfin, la société cherche une sorte de synthèse de ces aspirations, à la fois un équilibre du marché de l'emploi, l'équité sociale à travers notamment un certain épanouissement des individus, et le plus haut niveau de formation générale des citoyens, en même temps qu'un coût budgétaire accepté en vue de l'objectif fixé.

Le lien entre les besoins du marché du travail et la formation est généralement admis car sans perspectives de déboucher sur un travail, la formation ne peut garantir l'épanouissement. Mais ce lien ne doit pas faire oublier les autres finalités recherchées. La formation doit donc trouver un équilibre entre les différentes attentes qui sont placées en elle.

¹ Pour être encore plus précis, il faudrait indiquer que 47 000 n'ont ni diplôme, ni qualification, et que 60 000 n'ont pas de qualification.

² L'enseignement professionnel regroupe les formations initiales (les élèves n'ont pas encore commencé leur vie active) destinées à acquérir des connaissances et des savoir-faire dans un domaine professionnel, ce qui en principe implique d'ouvrir des débouchés directement sur le monde du travail. Ces formations sont sanctionnées par les diplômes que sont principalement le CAP, le BEP et le bac professionnel. Ces formations sont suivies soit dans un cadre scolaire dans un lycée professionnel soit dans le cadre d'un contrat d'apprentissage. L'enseignement technologique, lui, est destiné à préparer ses élèves à un bac, suivi en principe par des études supérieures courtes, par exemple un BTS voire un DUT. L'enseignement général, qui prépare au bac général puis aux études supérieures, constitue la voie ouvrant l'accès au choix le plus large, permettant en définitive de retarder l'heure de l'orientation.

Ces attentes sont particulièrement sensibles dans le cas de l'enseignement professionnel, dans la mesure où l'enseignement professionnel est censé conduire à une insertion dans le monde du travail à l'issue de la formation.

La notion de « coût acceptable » est délicate à utiliser en matière d'éducation. En effet, outre le manque d'outil pour apprécier le coût, la notion d'efficacité est difficile à définir. De plus cette logique est encore largement étrangère au monde de l'éducation, toute dépense dans ce secteur étant considérée *a priori* comme vertueuse. Pourtant, comme toute dépense, elle doit avoir une contrepartie, évaluée au regard de la performance.

Depuis plusieurs mois la formation est devenue un sujet d'actualité à travers notamment le débat sur l'avenir de l'école, l'accord sur la formation professionnelle ou le rapport de M. Renaud Dutreil sur la modernisation de l'apprentissage, dont la traduction législative a été engagée.

Le présent rapport cherche à apporter une contribution au débat en formulant un certain nombre de propositions sur la base notamment d'entretiens avec un certain nombre d'acteurs de la formation professionnelle initiale³ et d'éléments de comparaison pris parmi les autres pays occidentaux.

³ Dont la liste figure en annexe.

PROPOSITION N°1 : SIMPLIFIER L'OFFRE

I. UNE TRÈS GRANDE DIVERSITÉ DES TITRES

A. UN ENCHAÎNEMENT DES DIPLÔMES COMPLEXE

En complément des éléments indiqués en introduction, il faut en préambule souligner que les titres de l'enseignement professionnel se situent dans une hiérarchie non écrite, bâtie autour de la prééminence de l'enseignement général. À côté, l'enseignement technologique est devenu une filière intermédiaire dont la finalité est en principe la poursuite d'études supérieures courtes bien que les élèves qui en sont issus soient concurrencés de plus en plus dans les formations de type IUT et BTS par les élèves issus de l'enseignement général. Ainsi, par exemple, la filière Sciences et Technologies Tertiaires (STT) n'a que très peu de débouchés (vers le supérieur pas plus que sur l'emploi), et ceci malgré des effectifs importants⁴. Le positionnement de l'enseignement technique mériterait notamment pour ces raisons d'être réexaminé.

Les diplômes de l'enseignement professionnel présentent une typologie infiniment plus complexe que ceux de l'enseignement technique ou professionnel, construit autour d'un diplôme (le bac), décliné en quelques séries (comme le résume le schéma page suivante).

Le premier niveau (correspondant au niveau V) présente la particularité de voir cohabiter deux diplômes, le **CAP** et le **BEP**. Depuis la mise en extinction du CAP en trois ans⁵, ces diplômes se préparent normalement l'un et l'autre en deux ans après la classe de troisième. Le CAP est un diplôme spécialisé qui prépare à des tâches bien précises et débouche, en général, directement sur la vie active.

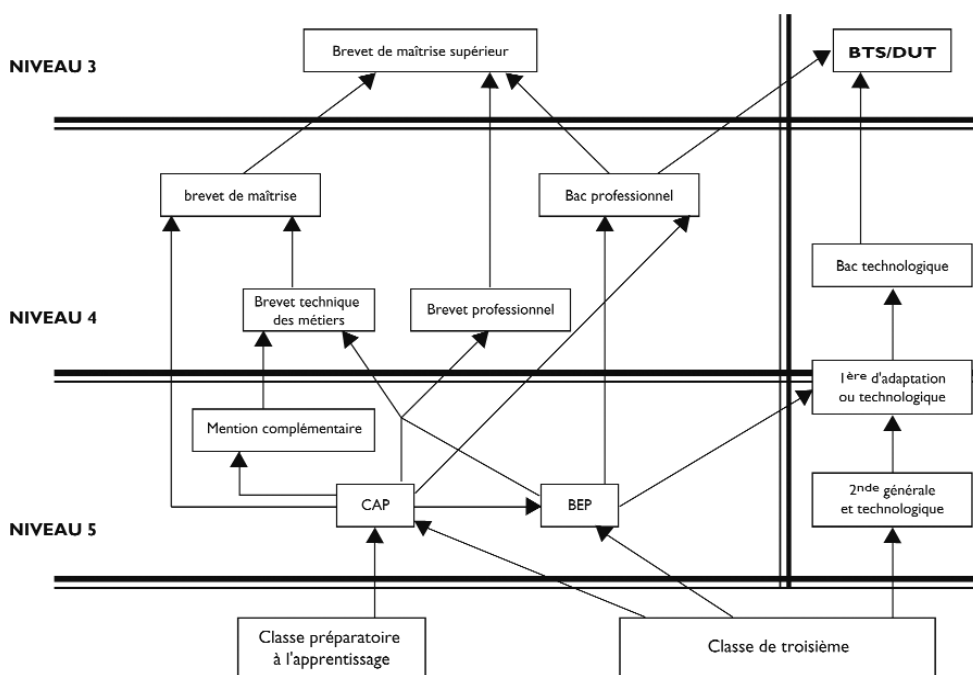
La rénovation du CAP, engagée en 2001, introduit un découpage du cursus en unités susceptibles d'être obtenues de manière disjointe pour permettre son obtention sous statut scolaire en une ou deux années, voire trois en cas de difficulté, aussi bien en formation continue que par la voie de la validation des acquis de l'expérience. De plus ce découpage, qui existait déjà pour les diplômes de niveau IV et III, permet des dispenses d'épreuves pour l'obtention d'un second CAP. Enfin, les élèves sortant du système scolaire gardent le bénéfice des unités acquises pendant cinq ans, ce qui leur laisse la possibilité d'acquérir le diplôme par l'alternance ou par la validation des acquis. Une telle possibilité,

⁴ Représentant près de 20 % des élèves scolarisés en première et terminale générales et technologiques.

⁵ La disparition du CAP en trois ans est parfois critiquée en ce que deux ans, sont selon les individus et les spécialités, parfois trop courts pour acquérir le métier préparé.

qui est offerte dans certains pays, notamment au Royaume-Uni, est de nature à motiver les candidats potentiels à reprendre des études, même si la validité des unités doit être limitée dans le temps.

LES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET LES PASSERELLES AVEC LES ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE



Le BEP donne, en principe, une qualification plus large en vue de la poursuite d'études, essentiellement vers le baccalauréat professionnel. Toutefois, ce schéma est brouillé par l'existence de BEP ou de CAP très proches quant à la nature des métiers auxquels ils préparent et à leurs débouchés. Il faut noter qu'un des chantiers lancés lors de son entrée en fonction par M. Luc Ferry visait notamment la « clarification des positionnements CAP/BEP ... »⁶.

Le **bac professionnel** (niveau IV) a été créé en 1987. Cette création participait du projet d'augmenter le nombre de bacheliers mais partait également du constat de l'élévation du niveau de formation demandé dans les entreprises. Par ailleurs, l'évolution des bacs technologiques, dont moins d'un quart des diplômés entrent directement sur le

⁶ « Valoriser la voie professionnelle et former aux métiers », ministère de l'Education Nationale, Dossier de presse, 13 novembre 2002.

marché du travail, poussait à la création d'un nouveau diplôme tourné résolument vers la vie active. Il est normalement préparé en deux ans après le BEP ou parfois le CAP, soit quatre années après la troisième. De façon à réduire ce handicap en termes de durée, il est envisagé d'étendre la possibilité de bacs professionnels en trois ans, déjà expérimentée avec un certain succès dans les métiers de l'industrie. Cette perspective soulève un certain nombre d'objections de la part des enseignants. Ceux-ci craignent notamment que les échecs augmentent avec l'accélération des cursus, que l'offre soit encore un peu plus complexe (avec des durées différenciées) et que les bacs technologiques soient concurrencés. Ces craintes ne paraissent pas complètement justifiées, dans la mesure où l'option du bac en trois ans suppose une personnalisation des cursus sur la base du niveau d'origine et d'une amélioration de l'orientation. Par ailleurs, la concurrence faite aux bacs technologiques n'est pas forcément un mal si le positionnement des deux bacs est clair.

Parallèlement ou non au bac professionnel, les **brevets professionnels, techniques des métiers ou de maîtrise** constituent pour certaines professions artisanales un diplôme de niveau IV. Mais la tendance actuelle des professions est plutôt de revendiquer des bacs professionnels de façon à ouvrir ensuite sur des formations supérieures. Cette évolution a eu récemment lieu pour les esthéticiennes.

En complément se sont développés des diplômes de spécialisation. La **mention complémentaire (MC)** est un diplôme, préparé en un an après un CAP, un BEP ou un bac professionnel, permettant d'acquérir une spécialisation plus fine ou une compétence complémentaire dans un domaine précis (par exemple MC coloriste-teinturier après un CAP de coiffure). Environ 40 spécialités sont proposées.

Les **formations complémentaires d'initiative locale (FCIL)** durent entre 6 et 9 mois d'études après un CAP, un BEP ou un bac professionnel. Leur objectif est de compléter la formation de base pour l'adapter aux besoins des entreprises de la région grâce aux stages en entreprise, en alternance avec des cours au lycée professionnel ou au centre de formation d'apprentis. Contrairement à la mention complémentaire, la FCIL n'est pas sanctionnée par un diplôme : seule une attestation de formation est délivrée. Le recrutement est effectué par l'établissement de formation et par l'entreprise comme une pré-embauche.

Ces formations de spécialisation de plus en plus fine coexistent avec les **certificats de qualification professionnelle (CQP)**, délivrés par les branches professionnelles, qui ne constituent pas des diplômes mais viennent reconnaître un niveau de compétence.

Il faut souligner que le souci d'adapter l'offre à des niveaux et des parcours individuels différents et la volonté de développer le bac professionnel ont conduit à accentuer encore la diversité de l'offre. Un jeune peut, en effet, choisir à la sortie de la troisième de préparer un bac professionnel en trois ou quatre ans (sous réserve que la possibilité en soit ouverte dans la spécialité choisie et dans sa région), ou en sortant de seconde, première ou terminale générale rattraper le bac professionnel en un an ou deux. Par ailleurs, ces formations peuvent être suivies soit sous statut scolaire, soit dans le cadre de l'apprentissage. Enfin, la validation des acquis de l'expérience (VAE) peut permettre d'atteindre un diplôme. Cette

évolution rend encore plus nécessaire que par le passé une orientation performante et personnalisée (cette question est traitée avec la proposition n°2).

B. UNE SPÉCIALISATION EXCESSIVE

Ces diplômes sont déclinés en de très nombreuses spécialités. Ainsi l'offre est extrêmement variée : plus de 250 CAP (malgré les efforts accomplis dans les années 1980 pour en diminuer le nombre dans le cadre de la rénovation de leur contenu). Par exemple, quatre options, au choix, spécialisent le candidat au CAP « mécanicien en maintenance de véhicule » et le BEP « maintenance de véhicules automobiles ». Parallèlement, existent 40 BEP et 45 bacs professionnels, pour certains déclinés en options. Quelques exemples de l'intitulé des baccalauréats professionnels donnent une idée de la diversité : Aéronautique : aménagement et finition ; Bâtiment : étude de prix ; Bâtiment : métal-alu-verre-matériaux de synthèse ; Bio-industries de transformation ; Bois-construction et aménagement du bâtiment ; Carrosserie.

Les partenaires sociaux influencent directement la création de diplômes et l'actualisation des programmes, notamment par leur participation aux *commissions professionnelles consultatives* (CPC) qui associent employeurs, salariés, personnalités qualifiées et représentant de l'Etat. A travers ces instances, les professions ont tendance à militer pour la création de diplômes collant au plus près de leurs métiers, limitant ainsi la charge de formation dans l'entreprise des nouveaux arrivants.

Le rapport Fauroux notait déjà en 1996 que « *le souci d'adaptation fine à l'emploi spécialisé règne en maître au sein des instances d'homologation ...* ». L'organisation par branche professionnelle des CPC « *... accroît les risques de duplication des diplômes sous des noms différents* ».

Ces professions s'opposent ensuite à la suppression du diplôme qu'elles ont obtenu. La profession de quincaillier s'oppose, par exemple, au nom de la spécificité de l'activité, à la suppression du diplôme spécifique de commerce qui a été mis en place au démarrage de l'enseignement professionnel, dans l'entre-deux guerres. Le rapport Fauroux estimait que l'Education Nationale était « *trop perméable* » aux demandes des branches professionnelles et que « *trop de formations précises, sur mesure, demandées dans l'urgence par les entreprises en phase d'expansion, de conversion de leurs techniques de production ou de leur gestion se révèlent périmées à l'issue de la durée nécessaire pour les produire et demeurent inutilisées* ». Depuis, si l'augmentation du nombre de diplômes a été limitée, leur nombre n'a pas diminué pour autant. Surtout, l'aspect transversal des matières professionnelles n'est toujours pas pris en compte. Ponctuellement, il y a même des reculs par rapport aux années 1990. Ainsi, un BEP « *structure métallique* », comprenant deux dominantes, l'une bâtiment, l'autre métallurgie, a disparu au profit de deux diplômes distincts.

Le rapport Fauroux notait que « *le technicien supérieur, l'employé, l'ouvrier qualifié ont tout autant besoin, et peut-être plus que les diplômés des filières généralistes, de compétences initiales qui les préparent à exercer plusieurs métiers et, surtout, les mettent en mesure de suivre avec*

profit des formations ultérieures ». Il soulignait que l'extrême spécialisation est « *contraire à l'efficacité économique comme à une conception équitable de l'égalité des chances, qui est de donner le moyen effectif d'avoir une seconde chance à ceux qui n'ont pu utiliser au mieux la première* ».

La grande diversité de l'offre rend très hasardeuse l'adaptation de l'offre aux besoins de l'économie. Le maintien des structures existantes risque, surtout dans un enseignement en milieu scolaire, de devenir le guide principal pour la régulation de l'offre. Mais les conséquences de cette excessive diversité sont partiellement limitées par la concentration des demandes d'inscription sur quelques spécialités (par exemple, 90 % des demandes d'inscriptions au BEP sont concentrées sur cinq spécialités). *A contrario*, cette situation démontre l'excessive complexité de l'offre.

II. CETTE SITUATION REND DIFFICILE LA GESTION DE L'OFFRE

A. UNE RÉGULATION DÉFICIENTE

Le dispositif est censé être bâti pour répondre à la fois aux souhaits des élèves et de leurs familles, à leurs capacités intellectuelles, aux besoins économiques et aux débouchés du marché de l'emploi local.

Certes, personne, y compris dans les milieux économiques, n'est capable d'anticiper les évolutions et l'apparition de nouveaux métiers. M. Michel de Virville, dans son rapport remis en 1996 au ministre du Travail et des Affaires Sociales, notait déjà que « *si la nécessaire transformation de l'économie ne permet plus de garantir à long terme la stabilité de l'emploi ou du métier, il faut que la qualification professionnelle, conçue comme un capital individuel, renouvelable tout au long de la vie, devienne source de sécurité en permettant à chacun de tirer son épingle d'un jeu devenu plus complexe* »⁷.

Le renforcement de la coopération avec les milieux professionnels est une préoccupation constamment affichée par les ministres chargés de l'enseignement professionnel. Outre les CPC, déjà évoquées, peuvent être citées les conventions-cadre d'apprentissage⁸ ou l'instauration en 2000 d'un Haut comité éducation-économie-emploi, chargé d'établir une concertation permanente entre l'Education Nationale et ses partenaires économiques, afin d'assurer une réflexion prospective sur les liens entre l'ensemble du système éducatif, l'économie et l'emploi et d'éclairer les prises de décision des différents acteurs

⁷ « Donner un nouvel élan à la formation professionnelle », rapport de Michel de Virville au ministre du Travail et des Affaires Sociales, La Documentation française, 1996, p. 10.

⁸ Ces accords permettent notamment de mieux cerner les besoins des professions par le développement des relations et de construire un enseignement en partenariat.

en charge de ces domaines. Localement, l'association des milieux professionnels tend à être développée. Mais elle se heurte aux réticences de certains enseignants, inquiets de voir la formation soumise à des impératifs économiques et aussi à la diversité des organisations professionnelles.

L'idée d'une formation tout au long de la vie, aujourd'hui souhaitée tant par les pouvoirs publics que par les partenaires sociaux, est sans doute la meilleure réponse à l'incertitude sur l'avenir, sans pouvoir bien sûr justifier de former dans des spécialités sans débouchés. Une telle orientation conduit plutôt à une réflexion sur les connaissances de base que doivent avoir les individus pour pouvoir poursuivre une formation.

Dans un tel environnement, la structure scolaire est moins réactive à l'évolution des besoins que ne le sont les CFA, qui modifient leur offre en fonction des contrats d'apprentissage possibles. Le ministère de l'Education reconnaît cette moindre sensibilité, mais y voit un avantage dans certains cas. Ainsi, pour les métiers du bâtiment, le manque de main d'œuvre aurait été plus grave, à la fin des années 1990, si les lycées professionnels avaient été aussi réactifs que les CFA. Toutefois, ce qui peut être vrai pour des évolutions conjoncturelles qui peuvent être atténuées par des requalifications de personnels ou des formations continues n'est pas fondé pour des évolutions plus structurelles, au risque de continuer à former alors que les débouchés sont durablement réduits.

La Cour des comptes, dans un récent rapport, met en lien la faiblesse de pilotage de l'offre et les défauts de l'orientation. Elle observe que « *le taux d'orientation vers les filières professionnelles varie, selon les académies, de 18 % à 38 % des effectifs* », pour partie en fonction de l'offre existante. La Cour admet le souci du remplissage des structures mais souligne qu'« *il ne saurait remplacer l'indispensable réflexion sur l'adéquation de l'offre, non seulement à la demande des jeunes et des familles, mais également aux besoins des employeurs et à l'évolution technologique* » et rappelle que « *l'absence d'une véritable politique d'orientation conduit (...) nombre d'académies à ouvrir des formations nouvelles sans pour autant en fermer d'autres devenues obsolètes par rapport aux besoins de l'économie. Il en résulte une offre de formation qui est à la fois surdimensionnée par rapport à la demande des élèves dans les secteurs porteurs et inadaptée dans ceux qui ne le sont pas* »⁹.

Ainsi, localement, la volonté d'ouvrir l'accès aux formations à des publics peu mobiles et celle d'enrayer la baisse des effectifs de l'enseignement professionnel se conjuguent pour élargir l'offre, sans tenir compte des besoins des entreprises et de la démographie. La Cour des comptes observe, dans une académie, la création de 18 nouvelles divisions (classes) entre 1998 et 2001, malgré un recul de 1 770 élèves (-12 %) des élèves des lycées professionnels. La Cour poursuit : « *cette situation conduit actuellement à une surcapacité manifeste par rapport aux besoins, avec un pourcentage de places vacantes qui atteint fréquemment les 20 % et peut dépasser les 50 % pour les spécialités industrielles, notamment pour les BEP de la filière du bâtiment* ». La Cour y voit également le signe de « *l'inadéquation de l'offre de formation avec la demande des familles comme avec les besoins des*

⁹ « La gestion du système éducatif », rapport de la Cour des Comptes, avril 2003.

professionnels ». Cette politique peu économe des moyens publics est critiquable et ne prend pas en compte la baisse des effectifs.

Les conditions de révision de la carte des formations par le rectorat expliquent les difficultés à corriger ces tendances. Cette révision obéit à une logique quantitative, basée sur des prévisions d'effectifs établies par les chefs d'établissements. Ceux-ci sont ainsi en mesure, en fonction de leur poids personnel dans l'institution, de peser sur l'offre. De plus, les tentatives pour s'écarter de l'approche quantitative et avoir une approche plus volontariste vont à l'encontre des choix des élèves et de leurs familles, comme le souligne l'exemple de l'académie de Lille cité par la Cour des comptes. La réorientation de l'offre vers le secteur de l'industrie, qui offre plus de débouchés que les services, s'y est en effet heurtée aux souhaits des familles qui sont réticentes à une telle orientation.

La création de « bassins d'emplois »¹⁰ par la loi d'orientation de 1989 avait pour finalité d'assurer la complémentarité de l'offre de formation scolaire. La Cour des comptes observe qu'ils ne sont pas encore des lieux d'arbitrage mais se réduisent à un espace de débats entre chefs d'établissement.

Globalement, le lien avec les débouchés n'est pas systématiquement assuré. Le rapport 2001-2002 du Haut comité éducation-économie-emploi souligne les disparités entre spécialités tertiaires et industrielles. Il estime en effet que les flux de formés dans les spécialités industrielles sont mieux maîtrisés. Il explique cette situation par la plus forte implication des organisations professionnelles dans la construction de l'offre de formation. De plus, le rapport observe que « *la reconnaissance des diplômes est mieux assurée dans les spécialités industrielles notamment grâce à la négociation collective organisée autour des branches professionnelles* ». Les conclusions du rapport 2003 du Haut conseil de l'évaluation de l'école sont très proches, constatant le déséquilibre notamment entre des formations tertiaires et celles du bâtiment : « *il est dangereux de vouloir continuer à promouvoir un enseignement professionnel de niveau V et IV si l'on est pas en mesure d'assurer un fort rééquilibrage en faveur des spécialités à forte professionnalisation, confirmée par l'emploi* ».

B. LA MULTIPLICITÉ DES ACTEURS ACCENTUE LES DÉFAUTS DE LA RÉGULATION DE L'OFFRE

La diversité des acteurs ne conduit pas à renforcer la cohérence de l'offre, bien au contraire.

Tout d'abord, il faut souligner que plusieurs ministères s'occupent de la formation professionnelle initiale. Le ministère de l'Education Nationale et le ministère de l'Agriculture suivent l'aspect pédagogique de l'enseignement dispensé en lycées comme en CFA. Pour les formations agricoles, les formations générales sont définies par le ministère de l'Education Nationale, et les formations professionnelles sont définies conjointement entre les deux ministères, à l'exception des diplômes spécifiquement agricoles du niveau CAP et BEP qui ne relèvent que du ministère de l'Agriculture. Pour leur gestion, les lycées agricoles relèvent

¹⁰ Structure dont le périmètre recouvre le plus souvent la carte des bassins d'emplois de l'INSEE.

du seul ministère de l'Agriculture. L'apprentissage, comme les autres formations en alternance, est sous la tutelle de ces ministères pour l'aspect pédagogique, mais est suivi également par le ministère du Travail et des Affaires Sociales. D'autres ministères, comme ceux en charge de la Santé ou de la Jeunesse et des Sports notamment, interviennent plus ponctuellement pour la formation des métiers qui ressortent de leurs domaines de compétences.

Les régions, de leur côté, ont vu leurs compétences progressivement élargies depuis la loi du 22 juillet 1983, les conduisant à se doter de services de gestion relativement étoffés. Aujourd'hui, les Conseils régionaux coordonnent, en concertation avec l'Etat et les partenaires sociaux, l'ensemble des filières de formation professionnelle, initiale et continue, proposées aux jeunes de 16 à 25 ans dans la région, notamment par le schéma de la formation professionnelle des jeunes. Ce document formalise la programmation des investissements par les collectivités et l'engagement de l'Etat de mettre en face les moyens humains et pédagogiques nécessaires pour les formations scolaires. Le champ d'intervention du schéma est partiellement recoupé par le Plan Régional de Développement des Formations (PRDF) qui a remplacé en 2002 (loi de démocratie de proximité) le plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes, institué par la loi quinquennale du 20 décembre 1993, relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. Ce document, préparé en concertation avec l'Etat et qui ne concernait initialement que les formations initiales préparant un diplôme de la formation professionnelle, y compris l'apprentissage et l'insertion, a été élargi aux adultes en formation continue. L'élaboration de ces documents a été l'occasion pour les régions d'affirmer leur volonté de développer des partenariats avec l'Etat et les acteurs économiques et sociaux, notamment à travers des contrats d'objectifs et les contrats de plan Etat-région adoptés pour cinq ans, en fonction d'objectifs prioritaires établis en commun et co-financés.

Ces contrats sont censés mettre les différentes voies de formation initiale et continue en cohérence avec les besoins des entreprises. D'après certains experts, « *aujourd'hui, l'offre de formation est de plus en plus souvent régulée de façon conjointe par l'Education Nationale et la région : dans la plupart des cas, des coopérations et des confrontations entre le rectorat et le Conseil régional précèdent, souvent sur la base de compromis, l'établissement de la carte scolaire et de la carte de l'apprentissage* »¹¹. Ce constat positif est nuancé par le rapport de M. Pierre-André Périssol qui indique que la carte des formations sous statut scolaire n'est pas systématiquement appliquée : « *cela dépend entièrement de la bonne volonté et de la qualité du dialogue informel qui s'est établi ou non entre le Conseil régional et le rectorat* ». Il précise plus loin que le PRDF est un document « *flou* » et « *très général* » qui n'a été établi que dans les deux tiers des régions et actualisé que dans un seul tiers¹². Enfin, il ne s'agit pas d'un document contraignant mais seulement d'une déclaration d'intention.

¹¹ Cereq, Bref, n° 162, mars 2000.

¹² « Régionalisation de la formation professionnelle », Rapport d'étape de M. Pierre-André Périssol, février 2003.

Au niveau national, la loi de 1983, relative à la décentralisation, a créé le Comité de Coordination des Programmes Régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue (CCPR). Le rôle de ce Comité est notamment de veiller à la cohérence et à l'efficacité des actions de l'Etat et des régions. La loi du 20 décembre 1993 a enrichi sa mission en lui confiant l'évaluation des politiques régionales d'apprentissage et de formation professionnelle. Mais ses possibilités d'actions sont limitées : pour l'essentiel, il ne peut que proposer des mesures pour mettre en harmonie les programmes régionaux et coordonner les orientations adoptées respectivement par l'Etat et les régions. Plus grave, il n'est pas en mesure, faute de statistiques fiables, d'établir une évaluation financière globale du coût de la formation professionnelle. La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social prévoit une réorganisation du CCPR, dont il serait évidemment prématuré de prédire les effets.

M. Pierre-André Périssol, après avoir constaté que jusqu'ici « *la régionalisation est restée au milieu du gué* », propose dans son rapport de distinguer clairement la politique de l'emploi, qui relève de l'Etat, de celle de la formation, qui devrait être confiée aux régions. Pour clarifier l'offre de formation, il propose notamment que les régions établissent un plan d'orientation des formations, document d'orientation stratégique, déterminant les objectifs de la région. Parallèlement, serait établie une carte des formations professionnelles, document regroupant l'offre effective des formations financées dans une région donnée. En outre, il propose de « *rendre obligatoire la signature d'un contrat passé entre chacun de ces ministère [ceux ayant en charge des formations initiales] et la région concernant la carte des formations concernées, la programmation conjointe des ouvertures et fermetures des sections professionnalisantes, les financements et les engagements respectifs sur les moyens* ».

Dans cette logique, à l'occasion de l'accentuation de la décentralisation en cours, les régions devraient voir leurs compétences renforcées à travers la définition de la carte des formations avec l'Education Nationale. De plus, elles sont censées prendre une part plus large dans les domaines de l'information et de l'orientation, dont l'insuffisance actuelle a été soulignée plus haut. Les régions devraient parallèlement voir leur rôle en matière de formation continue élargi, à travers la commande des formations sur crédits AFPA. Elles deviendront ainsi plus encore qu'aujourd'hui le principal acteur de la commande publique de la préparation aux métiers.

La filière scolaire et celle de l'apprentissage sont en concurrence dans un certain nombre de métiers, notamment la vente, la menuiserie et la coiffure. Dans un contexte de tassement des effectifs, les deux types de filières se livrent à une concurrence vive pour remplir leurs structures ou du moins les maintenir.

Mais de plus, à côté de l'apprentissage, se sont développées d'autres formes de formation des jeunes en alternance, s'adressant à des jeunes sortant de formation initiale et de moins en moins à des demandeurs d'emplois, qui reposent sur le même équilibre que l'apprentissage, la formation professionnelle en entreprise et la formation générale en centre de formation. Il s'agit du contrat de qualification et du contrat d'adaptation, qui, comme les contrats d'apprentissage, s'adressent à des jeunes de 16 à 26 ans.

Ces différents contrats ont rencontré un succès important (une moyenne annuelle de plus de 130 000 nouveaux contrats de qualification et 50 000 nouveaux contrats d'adaptation). Ces chiffres représentent entre 80 et 85 % des effectifs des apprentis. Les entreprises qui participent à la formation dans le cadre de ces contrats présentent des points communs avec celles qui contribuent à l'apprentissage : ce sont, pour la plupart d'entre elles, des entreprises de 50 salariés, relevant du secteur tertiaire. Il faut toutefois souligner que les jeunes en contrat de qualification ont pour une large partie un niveau égal ou supérieur au baccalauréat.

L'accord interprofessionnel du 20 septembre 2003 et la loi du 4 mai 2004 mettent un terme à cette concurrence pour l'avenir en recentrant la formation professionnelle sur l'acquisition de compétences davantage que de diplômes. Si cet accord contribue d'une certaine manière à clarifier l'offre et à souligner la responsabilité de l'entreprise en matière de qualification de son personnel, il peut aussi présenter certains risques. En effet, dans le cadre du nouveau régime, il sera relativement difficile de préparer un diplôme en raison de la réduction des durées de formation. Or il apparaît nécessaire que, dans un souci de promotion sociale et d'élévation du niveau individuel, cette possibilité soit ouverte assez largement, et ceci tout au long de la vie. En contrepartie, le diplôme, qui enrichit le patrimoine de l'individu à plus long terme qu'une qualification, devrait pouvoir être préparé très largement en dehors du temps de travail. Les limites posées aux formations, hors heures ouvrables, dans les nouveaux textes, ne facilitent sans doute pas la préparation de diplômes.

III. COMPARAISON INTERNATIONALE

Dans un certain nombre de pays, le contenu de l'enseignement professionnel est défini par rapport à des familles professionnelles larges au départ, la spécialisation étant opérée progressivement les années suivantes.

En **Suède** il n'y a que 14 domaines professionnels, et en **Finlande** 25 domaines d'études au départ (contre 650 avant réforme) qui débouchent ultérieurement sur 250 spécialisations. Au **Danemark**, les 83 anciens domaines de formation des programmes EUD (qui constituent l'essentiel de la formation professionnelle) ont été remplacés en 2001 par 7 formations de base :

- technologie et communication ;
- bâtiment et construction ;
- artisanat et technique ;
- produits alimentaires et restauration ;
- génie mécanique, transport et logistique ;

- industrie des services ;
- commerce, secrétariat et finance.

« Dans un certain nombre de pays, on peut constater une réduction du nombre de spécialités à l'entrée dans l'enseignement professionnel et la création de formations plus larges correspondant à des familles professionnelles plutôt qu'à des professions spécifiques. Il s'agit par exemple d'une formation large aux métiers du bâtiment, au lieu de formations distinctes de menuiserie, de peinture et de maçonnerie ; et d'études commerciales larges au lieu de formations spécifiques pour le commerce de détail, les emplois de bureau, ou le tourisme »¹³. Ces mouvements sont censés aider les choix en connaissance, éviter des réorientations et aussi faciliter l'enseignement tout au long de la vie.

Outre l'exemple de la Suède et de la Finlande peuvent être cités la **Norvège**, le Danemark, l'**Autriche** et la **Suisse**. Dans ces deux cas, les apprentis peuvent se spécialiser seulement après leur première année. Parallèlement, en Finlande, en Norvège et en Suède, la part du contenu théorique et des enseignements généraux a été augmentée.

Dans les pays à forte tradition d'apprentissage, la différenciation des filières est précoce. Ainsi, en Suisse et en Autriche, l'orientation est fortement déterminée par les enseignements suivis au cours du premier cycle du secondaire. Cependant, au Danemark, où l'apprentissage occupe une place importante (alternance de périodes sous régime scolaire et sous régime apprentissage), l'enseignement du premier cycle du secondaire conserve un caractère polyvalent.

En Allemagne, la formation en apprentissage est naturellement spécialisée de façon assez étroite (il existe plus de 350 formations différentes). Mais il est possible de retarder le choix d'un an en suivant des cours en structure scolaire, réunis autour de 13 carrières différentes. A l'issue de la formation, cette année peut être prise en compte dans le parcours de l'apprenti.

IV. SIMPLIFIER L'OFFRE

Il apparaît nécessaire de réduire le nombre de diplômes.

Pour cela il serait, tout d'abord, nécessaire de ne laisser dans l'enseignement professionnel que des diplômes débouchant sur un emploi, ce qui correspond à sa finalité. Ainsi, il devrait être possible de supprimer le BEP en tant que diplôme et de recentrer les CAP sur des

¹³ « De la formation initiale à la vie active », OCDE, 2000.

formations débouchant sur un emploi, mais sans tomber dans un découpage excessivement fin. Pour les jeunes sortant du système scolaire avant d'avoir obtenu un CAP ou un bac professionnel, l'enseignement devrait être découpé en modules permettant de rattraper ensuite cet examen dans le cadre de la formation continue.

Parallèlement, l'offre devrait être réorganisée pour regrouper les formations. Ainsi, il serait possible de regrouper une ou deux années de l'ensemble des bacs professionnels en cinq grandes orientations, la spécialisation n'arrivant qu'à la fin du cursus. Une telle réforme faciliterait ensuite les réorientations tout au long de la vie et l'acquisition de nouveaux diplômes en limitant les épreuves à passer, et rebuterait sans doute moins les candidats qui sont tentés aujourd'hui par les filières du tertiaire, plus générales mais sans débouchés.

Par ailleurs, l'existence d'un enseignement technologique qui s'est rapproché de l'enseignement général mais qui par certains aspects reste proche de l'enseignement professionnel devrait être réexaminé.

Enfin, il est nécessaire de rapprocher encore davantage l'offre de formation (et notamment la question de la carte) avec l'existence de débouchés. Pour cela la solution proposée passe par une réforme profonde du système développée dans les propositions figurant dans la 3^{ème} partie.

Quant à la multiplicité des acteurs, la redéfinition de leurs rôles est également évoquée dans la proposition n°3, dans le cadre de la réforme globale envisagée.

PROPOSITION N°2 : VALORISER L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL POUR EN FAIRE UNE ORIENTATION CHOISIE

I. UN SUCCES RELATIF MAIS UNE INSERTION DIFFICILE ET UNE ORIENTATION SUBIE VERS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

A. UN SUCCÈS QUANTITATIF QUI A CONTRIBUÉ À L'AUGMENTATION DU NIVEAU DE FORMATION, MAIS QUI MARQUE LE PAS

Tableau I : EFFECTIFS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

En milliers d'élèves Public + privé	1960	1970	1980	1990 ¹⁴	1999	2000	2001	2002
CAP 3 ans		475,5	429,3	111	11,9	7	3,4	1,5
CAP 2 ans		35,8	28,6	32	53	61,5	67,5	73
CAP 1 an				3	4,6	4,8	5	5,6
BEP 2 ans		134	306,9	471	470,6	422,9	436,7	435,7
MC				4,8	6,9	6,5	6,1	6
Bac pro 1 an					0,5	0,5	0,6	0,6
Bac pro/BMA ² 2 et 3 ans				93,7	169,4	167	165	172,5
2 nd cycle professionnel	383,2	650,6	773,2	726	731	700	695	698,5
2 nd cycle général et technologique	421,9	848,6	1102,6	1571	1464,5	1451,1	1453,7	1509,5
Second degré agriculture	80	109,2	115,8	113,6	151,4	148,5	145,4	122,6
Dont professionnel							85	84
CFA (y compris ceux sous tutelle Agriculture depuis 1992-1993)	290	232,6	241,5	221,7	315	314	309,4	

(Source : MEN DPD)

¹⁴ A partir de 1990, public + privé.

¹⁵ BMA : Brevet des Métiers d'Art.

Le second cycle professionnel a rencontré un grand succès dans les années 1990, à travers le développement de l'apprentissage et les bacs professionnels. Depuis, la suppression progressive de la possibilité de préparer le CAP en trois ans au lieu de deux a un peu réduit les effectifs. Par ailleurs, les effets de la baisse de la démographie et le fléchissement des taux de scolarisation des plus âgés avec la croissance économique ont également contribué au tassement des effectifs. Malgré ce tassement, l'enseignement professionnel, qui représente (formation scolaire et apprentissage) plus de 40 % des jeunes suivant des formations de niveau IV et V, reste très important. Cette place de l'enseignement professionnel est une spécificité française.

Tableau 2 : LE TAUX D'ACCÈS AUX NIVEAUX V DE FORMATION¹⁶

(toutes formations initiales comprises)

En % d'élèves d'une classe d'âge	1980-81	1990-91	1995-96	1999-00	2000-01	2001-02
Formation générale et technologique	39,5	56,0	54,0	55,7	56,5	55,9
CAP-BEP	40,9	36,5	37,8	37,5	36,7	36,2
Ensemble	80,4	92,5	91,8	93,2	93,2	92,1
dont :						
Educ. Nat.	67,0	80,4	79,5	80,3	80,7	79,1
Agriculture	3,4	3,1	3,6	3,9	3,4	3,8
Apprentissage	10,0	9,0	8,7	9,0	9,1	9,2

(source : MEN-DPD)

En 1965, plus de 35% des jeunes finissaient leur formation initiale sans qualification ; ils cessaient leurs études avant l'année terminale de préparation au CAP, après le collège ou l'enseignement primaire. En 1990-1991, 92,5 % d'une classe d'âge atteignait le niveau V de formation (CAP-BEP- niveau seconde) dont 36,5 % par les CAP-BEP. Cette proportion n'a pas évolué : en 2001-2002, 92,1% d'une classe d'âge atteint ce niveau, dont 36,2 % par les CAP-BEP. L'objectif affiché à l'article 3 de la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 de conduire « l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au CAP ou au BEP » n'est donc pas encore atteint, malgré les améliorations.

¹⁶ Pour l'accès au niveau V, sont considérés les élèves inscrits en début d'année en seconde de détermination et en dernière année de CAP ou BEP.

Tableau 3 : LE TAUX D'ACCÈS AUX NIVEAUX IV DE FORMATION¹⁷

(toutes formations initiales comprises)

En % d'élèves d'une classe d'âge	1980-81	1990-91	1995-96	1999-00	2000-01	2001-02
Bac général	22,1	33,4	36,5	34,1	34,2	33,9
Bac techno	11,9	17,6	20,9	21,4	21,7	21,1
Bac pro	0	5	11,1	14,2	14	14
Ensemble	34	56	68,5	69,7	69,9	69
Dont :						
Educ. Nat.	33	54	64,3	63,3	63,4	62,8
Agriculture	1	1,4	2,1	2,7	2,8	2,7
Apprentissage	0	0,6	2,1	3,7	3,7	3,6

(source : MEN-DPD)

L'accès au niveau IV de formation (bac ou équivalent) a connu une progression très sensible de 1980 au milieu des années 1990, avec la création du bac professionnel, mais il n'a plus progressé depuis. Aujourd'hui, 69 % d'une classe d'âge atteint le niveau IV (Bac), dont 14 % par le bac professionnel. Mais si l'on prend en compte les résultats aux examens, les données sont un peu différentes. La proportion d'élèves qui obtiennent le baccalauréat est stable autour de 62 %.

Ainsi le niveau de formation des élèves a-t-il très sensiblement augmenté dans les dernières décennies, avec une accélération nette de 1985 à 1995 ; l'accès au deuxième cycle du secondaire s'est généralisé à quasiment toute la tranche d'âge. Cette augmentation relève en partie d'un choix politique affiché dans la loi d'orientation sur l'école de porter 80 % d'une classe d'âge au niveau bac. Mais malgré les résultats obtenus, seulement 38 % des élèves entrant dans le second cycle professionnel iront jusqu'à la classe de terminale professionnelle, la proportion d'une génération atteignant le niveau bac ayant légèrement régressé et le nombre de sortants sans qualification ne diminuant plus. Ainsi, comme cela a été souligné en introduction, bien que beaucoup moins nombreux qu'au début des années 1980, 94 000 jeunes quittent encore chaque année le système scolaire sans diplôme, et 60 000 n'ont pas de qualification.

La finalité professionnelle des diplômes de l'enseignement professionnel reste marquée. Ainsi, seuls 38 % des élèves de terminale BEP choisissent de préparer un baccalauréat professionnel et seulement 17 % des bacheliers professionnels poursuivent leurs études, les autres entrant dans la vie active.

Le succès des titulaires du bac professionnel poursuivant des études supérieures est très faible. En effet, les élèves issus des filières professionnelles rencontrent de grosses difficultés dans les matières générales, pour lesquelles le niveau exigé dans l'enseignement profession-

¹⁷ Pour l'accès au niveau IV, sont comptabilisés les élèves entrant en terminales générales, technologiques ou professionnelles ainsi que les apprentis en dernière année de préparation au baccalauréat et brevet professionnels.

nel est moins élevé que dans l'enseignement général ou technique, et dont les programmes ne sont pas forcément achevés. En matière professionnelle, ils rencontrent des difficultés pour passer à une approche de raisonnement plus que de « savoir-faire ». Une académie a mis en place un suivi des élèves de BTS en distinguant leur provenance ; il a été constaté que les élèves issus des bacs professionnels connaissent des résultats inférieurs de 25 à 30 % par rapport à l'ensemble des élèves. Par la suite, leur insertion semble comparable à celle des autres élèves, avec quelques variables selon les BTS pour lesquels leur plus faible niveau de culture générale peut être un handicap. L'un des objectifs affichés par le gouvernement est de mieux orienter les bacheliers professionnels en permettant leur passage vers les sections de technicien supérieur. Toutefois cette poursuite d'études a vocation à rester marginale.

De leur côté, les entreprises (surtout dans le tertiaire) ont tendance à augmenter le niveau de leur recrutement, même pour des emplois considérés comme peu qualifiés, exigeant le bac là où le CAP était auparavant considéré comme suffisant et un niveau « études supérieures » à la place du bac. Cette tendance s'explique à la fois par l'évolution des métiers et aussi par la tendance des employeurs à accroître leurs exigences parce que la ressource existe. Dans ces conditions, l'insertion des jeunes non diplômés pose des difficultés accrues.

Dans certaines branches de l'industrie le niveau bac est considéré comme le premier niveau d'embauche¹⁸. Le Haut comité éducation-économie-emploi a analysé ce phénomène dans son rapport 2001-2002. Il note que dans des secteurs comme le BTP, « le CAP reste un bon diplôme d'insertion, surtout pour les très petites entreprises (TPE) qui accueillent relativement peu de bacheliers professionnels ». D'ailleurs, il constate également que dans les spécialités industrielles et en fonction des spécialités fines de formation, les CAP et les bacs se distinguent par le type d'emploi et celui des entreprises qui vont les accueillir : « le CAP peut être qualifié de « diplôme de la TPE » alors que le bac professionnel est très peu présent dans ce type d'entreprise ». Il observe que la notion d'emploi non qualifié a sensiblement évolué notamment dans le tertiaire. Les compétences exigées pour occuper ces emplois pouvant être plus élevées que par le passé et nécessiter d'avoir un niveau IV, voire plus. La plupart des analyses basées sur la projection des besoins à l'horizon 2010 estiment les besoins en bacheliers à 70 % d'une génération (contre 61 % aujourd'hui). Enfin, un certain nombre d'interlocuteurs soulignent que les métiers sans diplôme n'ont pas forcément disparu, et qu'en revanche ce sont ceux sans qualification qui sont moins nombreux.

B. UNE SPÉCIFICITÉ FRANÇAISE : UN ACCÈS DIFFICILE DES JEUNES À L'EMPLOI

Aujourd'hui, plus de 400 000 jeunes de moins de 25 ans sont à la recherche d'un emploi, représentant 17,5 % de l'ensemble des chômeurs.

¹⁸ Position défendue par l'IUMM notamment.

Cette tendance est une constante même si la conjoncture a une incidence directe. Les années d'augmentation du chômage se sont accompagnées d'une tendance forte à la poursuite des études vécues à la fois comme une assurance contre le chômage et un moyen de retarder l'entrée sur le marché du travail. A l'inverse, la reprise de la croissance économique des années 1999 et 2000, accompagnée d'une baisse du chômage sensible (le chômage des 15-24 ans descendant de 28 % en 1997 à 20,7 % en mars 2000), a entraîné un raccourcissement des études. Par ailleurs, les deux dernières enquêtes générationnelles montrent qu'en période de croissance comme de crise, les jeunes sans qualification connaissent une situation moins favorable que ceux ayant une qualification et *a fortiori* un diplôme.

Le rapport 2001-2002 du Haut comité éducation-économie-emploi voit une spécificité française dans la difficulté des jeunes à entrer dans le marché de l'emploi. Il observe que « *les débutants forment un groupe spécifique aux conditions d'emploi particulières, la qualification acquise en formation initiale, mais aussi l'expérience professionnelle jouent un rôle déterminant dans les embauches (...); à niveau de diplôme égal, la situation professionnelle des actifs expérimentés reste plus favorable* ».

Dans certains pays étrangers, les liens existants entre les systèmes de formation et l'entreprise semblent expliquer un passage plus facile de la formation initiale à la vie active¹⁹.

Par ailleurs, au-delà du niveau, le choix de la filière va être déterminant dans le succès ou l'échec de l'insertion, comme le montre notamment le rapprochement des données sur l'insertion des jeunes issues de formations de mêmes niveaux mais de filières différentes²⁰. De plus, comme cela a déjà été souligné, la reconnaissance du diplôme va être meilleure pour les spécialités industrielles que pour celles du tertiaire.

Cette inégalité accentue celle existant entre garçons et filles dans la mesure où ces dernières sont très présentes dans les filières tertiaires.

Mais ces observations ne doivent pas faire perdre de vue l'important avantage relatif apporté par la détention d'un diplôme. En effet, globalement, la détention d'un diplôme est une voie efficace pour l'insertion ; huit mois après la fin de leurs études, environ 70 % des CAP-BEP comme des titulaires d'un baccalauréat professionnel détenaient un emploi.

Plusieurs années après leur sortie du système scolaire, les différences de bagage scolaire ont encore une incidence forte. En 2001, cinq ans après leur sortie du système scolaire, seuls 51 % des jeunes non-diplômés avaient un emploi, contre 79 % pour les diplômés du second cycle du secondaire (titulaires d'un CAP ou BEP).

¹⁹ CEREQ, Bref n° 164, mai 2000.

²⁰ Au niveau V : le taux de chômage à trois ans pour les diplômés des spécialités industrielles est de 8 % alors que pour les diplômés des spécialités tertiaires il est de 17 %.

Dans le contexte actuel de mutation des emplois, il est difficile de savoir quel sera à long terme le partage entre besoins en emplois industriels et emplois tertiaires. Les projections qui peuvent être réalisées sur les besoins futurs conduisent toutefois à mettre en avant un excédent de titulaires du niveau V et des besoins au niveau bac et plus. Le rapport du Haut comité éducation-économie-emploi souligne que « *ce décalage sera d'autant moins important que les entreprises choisiront d'augmenter leur pratique de promotion interne, et qu'elles décideront de favoriser davantage les jeunes dans leurs recrutements* ». Il suggère pour réduire les tensions sur les hauts niveaux de diplômés « *la possibilité pour les étudiants de faire une partie de leurs études à temps partiel, c'est-à-dire d'entrer sur le marché du travail plus tôt, sans renoncer pour autant à acquérir un diplôme de haut niveau* ».

C. UNE ORIENTATION LARGEMENT SUBIE

L'orientation vers les filières professionnelles se fait souvent par l'échec, ce que le ministère reconnaît volontiers : « *les pratiques actuelles d'orientation et d'affectation au lycée professionnel conduisent à accueillir dans les mêmes filières et dans les mêmes classes, des élèves qui veulent acquérir une formation dans un secteur et à un niveau bien définis et d'autres qui sont en difficultés scolaires et en panne de projet... Contrairement à la classe de seconde générale et technologique, la classe de seconde professionnelle a été conçue pour des élèves que l'on suppose a priori « déterminés »* »²¹. C'est là en effet un paradoxe de l'enseignement professionnel : il dirige des jeunes vers des métiers très précis dont ils n'ont, au mieux, qu'une image très vague. Il est vraisemblable que cette obligation de se spécialiser décourage certains candidats. Par ailleurs, dans les conditions actuelles de l'offre, les élèves orientés vers l'enseignement professionnel sont dirigés vers les différentes filières sans avoir toujours la liberté de choix mais en fonction des places disponibles, comme cela a été signalé plus haut.

La réticence des parents vis-à-vis de la filière professionnelle a un coût social et budgétaire non négligeable puisqu'elle est responsable de la réorientation vers les lycées professionnels, en fin de classe de seconde des lycées généraux et technologiques, de 15 000 élèves par an.

Le ministère est conscient de la difficulté. Ainsi son inspection générale note que « *le rapport que le collégien développe aujourd'hui avec le lycée professionnel demeure largement abstrait, voire fantasmatique* »²². Déplorant l'insuffisance de l'orientation, le même rapport observe que « *l'approche des métiers (au sens large) n'est pas inscrite dans l'éducation générale du collégien, (et qu') elle n'est en aucun cas valorisée, pas même dans l'enseignement de technologie* ». Puis il conclut : « *d'une manière globale, les espaces pour installer cette éducation n'existent pratiquement pas dans la proximité des élèves au sein des établissements. Les personnels spécialisés sont trop peu nombreux, mal préparés à assumer cette mission, distants des enseignants, déconnectés de l'institution et de son projet...* ».

²¹ Rapport IGEN, « L'évolution des effectifs du lycée professionnel », mars 2002.

²² Rapport IGEN, « L'orientation vers le lycée professionnel, la scolarisation au lycée professionnel », 2001, p. 23.

M. Luc Ferry avait inscrit l'enseignement professionnel au titre de ses priorités pour en faire, selon ses termes, « *une véritable voie de réussite* ». Son objectif était clairement, comme pour ses prédécesseurs, de revaloriser l'image de cet enseignement. Pour cela le ministère cherche à mieux faire connaître cet enseignement des collégiens par des mini stages. Dans le même esprit, afin de lutter contre l'ignorance des deux formes d'enseignement (général et professionnel), il est envisagé d'obliger les futurs enseignants des collèges à effectuer un stage en lycée professionnel et d'encourager des échanges de service dans le cadre de l'enseignement général ou de la technologie. Il serait souhaitable que cette obligation ne soit pas limitée aux seuls futurs enseignants mais aussi à ceux déjà en fonction. De même, il est notamment prévu de rapprocher les univers culturels du collège et du lycée professionnel, en rénovant l'enseignement technologique au sein du premier, et en renforçant l'enseignement général dans le cadre du second. Il a aussi été décidé de proposer dès le collège des enseignements faisant leur part aux activités et aux modes d'enseignement qui sont ceux des formations technologiques et professionnelles. Ces réformes ne sont pour l'heure pas encore concrétisées.

Par ailleurs, pour redonner confiance et espoir en offrant « *à des collégiens, placés dans une situation désespérée compte tenu du retard scolaire accumulé, d'accéder à de nouvelles formes d'apprentissage et de découvrir des métiers* », des dispositifs en alternance au collège sont annoncés. Ils permettraient à tous les élèves qui le souhaitent d'effectuer des séances de découverte professionnelle dans les ateliers du collège ou d'un lycée professionnel, voire en entreprise. De tels dispositifs permettraient sans doute une transition progressive et mieux préparée vers l'enseignement professionnel.

Des formules permettant une orientation progressive existent déjà, telles que les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), les cinquièmes ou quatrièmes technologiques ou d'Aide Et de Soutien (AES) ou d'insertion. Une certaine corrélation peut être observée entre le poids des classes technologiques, d'AES ou d'insertion et le faible nombre de jeunes sortant sans qualification (académies de Rennes, Limoges, Nantes et Toulouse). En revanche, le rôle des SEGPA paraît moins positif (académies de Reims et Amiens notamment). Dans son rapport 2001-2002, le Haut comité éducation-économie-emploi observe ainsi : « *Orienter, après la cinquième ou la quatrième, certains élèves en difficulté dans les classes technologiques, d'AES et d'insertion constitue sans doute une bonne solution pour remotiver autour d'un projet professionnel ... En revanche, l'orientation en sixième dans l'enseignement adapté ne semble pas porter ses fruits : est-ce lié à la stratégie en elle-même ou au fait que les jeunes concernés ont un niveau très faible ? Les avis des experts sont partagés sur ce point* ».

Organisées autour de projets qui tentent de faire un lien entre l'enseignement et les métiers, par exemple en faisant découvrir l'intérêt du calcul d'un volume dans un cas rencontré en atelier, les formules d'orientation progressive ont une approche très différente des SEGPA, conçues encore largement comme des solutions d'attente pour satisfaire à l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans.

Enfin, parmi les initiatives récentes, il faut citer celles menées²³ pour réduire le nombre d'offres d'emplois non pourvus faute de candidats, souvent par méconnaissance de la réalité des métiers concernés

II. COMPARAISON INTERNATIONALE

Dans la plupart des pays, la proportion des élèves dans les filières professionnelles a eu tendance à baisser. Toutefois, cet enseignement ne souffre pas du même déficit d'image qu'en France, pour autant qu'il soit possible d'apprécier un élément aussi subjectif.

Dans un certain nombre de pays, l'enseignement professionnel est très minoritaire. Aux **Etats-Unis**, au **Canada** ou au **Japon**, près des trois quarts des jeunes suivent ainsi les filières d'enseignement général. En **Australie** et au **Canada**, presque tous les jeunes suivent les filières d'enseignement général du deuxième cycle secondaire. Mais aux Etats-Unis, les élèves de la filière générale étudient fréquemment quelques matières professionnelles ; 97 % des diplômés de l'enseignement secondaire ont ainsi étudié au moins une matière professionnelle en 1992, bien que seulement 24 % aient pu se définir comme ayant suivi des études professionnelles, ie ayant obtenu trois unités de valeur au moins dans un seul domaine professionnel.

En **Allemagne**, les deux tiers des élèves poursuivant des études secondaires après la scolarité obligatoire le font dans l'enseignement professionnel, principalement dans le cadre du *dual system* (apprentissage). Dans ce pays l'enseignement professionnel ouvre la porte à la poursuite d'études notamment vers la Fachschule qui prépare les niveaux d'encadrement intermédiaire.

Au **Danemark** également, les apprentis peuvent poursuivre sans difficultés leur scolarité vers le supérieur. De plus, il faut souligner que les apprentis danois peuvent s'essayer à plusieurs domaines de formation avant d'arrêter leur choix sur l'un ou l'autre, mais ils sont relativement peu nombreux à changer de domaine.

²³ Circulaire ministérielle du 8 décembre 2003.

III. VALORISER L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL POUR EN FAIRE UNE ORIENTATION CHOISIE

Il est nécessaire tout d'abord de favoriser une meilleure connaissance de l'enseignement professionnel, notamment par les professeurs de l'enseignement général (et avant tout ceux placés dans un rôle d'orientateur) et les professionnels de l'orientation, en leur faisant effectuer des stages d'information dans l'enseignement professionnel et dans les entreprises pour qu'ils aient une connaissance plus concrète des emplois de débouché. Il faut également que l'orientation soit davantage personnalisée pour prendre en compte les capacités des élèves et leurs aspirations de façon à leur proposer un parcours adapté.

Permettre une orientation choisie passe par la découverte précoce des métiers dès l'enseignement primaire. Un enseignement renouvelé des disciplines manuelles et technologiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est à envisager. Les aptitudes au travail manuel doivent être valorisées. L'obstacle représenté par le recrutement nécessaire des enseignants pourrait être résolu par l'association de professionnels comme vacataires, solution développée dans la proposition n°3.

Pour éviter l'échec et le rejet du savoir, les orientations progressives à partir de la classe de quatrième doivent être développées, permettant la consolidation des savoirs fondamentaux mais à travers une approche plus pratique, en soulignant leur place dans la formation aux métiers envisagés.

La mise en valeur des parcours professionnels des personnes ayant réussi par la voie professionnelle constitue une action concrète de promotion de cet enseignement. Par ailleurs, la valorisation de l'enseignement professionnel passe aussi par la possibilité effective de poursuite d'études, notamment après l'entrée dans la vie active. En ce sens, l'accord sur la formation professionnelle du 20 septembre 2003 et la nouvelle loi qui le reprend risquent de ne pas faciliter cette poursuite d'études, en privilégiant la professionnalisation à l'acquisition d'un diplôme (dont la valeur en terme de promotion sociale et de base pour un développement tout au long de la vie des compétences individuelles a été soulignée). Sur ce point, le nouveau régime est sans doute perfectible, de façon à permettre, pour des durées plus significatives, des formations diplômantes hors temps de travail.

Enfin, dans le cadre de l'Europe, les possibilités d'échanges et de parcours croisés doivent être accentuées, particulièrement dans les métiers où l'ouverture d'esprit et la connaissance des langues étrangères sont nécessaires.

Surtout, la restructuration de l'offre, permettant une spécialisation moins étroite (abordée dans la première série de propositions), permettra un choix plus progressif et plus assumé.

PROPOSITION N°3 : RÉFORMER LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT

I. COMPARAISON ENTRE LA FORMATION SOUS RÉGIME SCOLAIRE ET L'APPRENTISSAGE

A. COMPARAISON DES DEUX MODES D'ENSEIGNEMENT PRÉSENTANT EN TERMES DE RÉSULTATS DES AVANTAGES ET DES INCONVÉNIENTS

La comparaison en termes de résultats de l'apprentissage²⁴ et de la formation sous régime scolaire permet de dégager les points forts et les faiblesses des deux modes d'enseignement, l'apprentissage couvrant depuis la loi du 23 juillet 1987 l'ensemble des diplômes du CAP au bac professionnel et même au-delà. Il faut souligner que la réussite des apprentis aux examens est moins favorable que celle des lycéens pour l'ensemble des diplômes²⁵. Cet avantage de la voie scolaire est explicable en grande partie par la meilleure adaptation des lycéens à des questions abordées sous un angle plus scolaire et théorique, malgré la participation en principe de professionnels aux jurys. Elle trouve également sa cause dans des répartitions sensiblement différentes entre formation théorique (comme les mathématiques appliquées, le dessin technique, la connaissance des outils, des matériaux – ou encore la formation générale) et formation pratique (formation sur le lieu de travail ou formation pratique au sein de structures pédagogiques *ad hoc*), comme l'a notamment montré l'étude menée pour la fédération européenne des travailleurs du bois et du bâtiment²⁶.

Mais à l'inverse, en termes d'insertion immédiate, l'apprentissage donne des résultats meilleurs que la filière scolaire. Au 1^{er} février 2001, sept mois après leur départ du CFA, sans poursuivre une formation, 76,5 % des apprentis ont obtenu un emploi, dont 68 % un emploi non aidé (contre seulement 59,3 % des lycéens). Ce taux d'insertion progresse

²⁴ Le régime de l'apprentissage se distingue du régime d'enseignement sous statut scolaire d'abord par l'existence d'un contrat de travail liant l'apprenti et l'entreprise, lieu où une partie des connaissances est acquise.

²⁵ « Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel de niveau III, IV et V – Session 2000 », Note d'information 02.11 MEN-Direction de la programmation et du développement, mars 2002.

²⁶ « Comparaison des systèmes de formation professionnelle dans le secteur européen de la construction », Etude réalisée pour la fédération européenne des travailleurs du bois et du bâtiment, rapport final, décembre 2000.

rapidement avec le diplôme obtenu : 67,7 % pour le CAP-BEP, 81,1 % pour le brevet professionnel, 74 % pour le bac professionnel. Le ministère fait observer que « *les métiers préparés en apprentissage sont différents de ceux préparés en lycée professionnel* »²⁷. Il prend l'exemple de « l'agroalimentaire, cuisine » dont les formations sont plus tournées vers les métiers de bouche que celles dispensées par les lycées, plus orientées vers la biotechnologie et les industries agroalimentaires (les premiers ayant plus de débouchés que les seconds).

L'enquête « Génération 92 » du CEREQ sur l'insertion professionnelle sur cinq ans montre que cet avantage a tendance à se réduire, voire à disparaître sur le long terme. Mais malgré la qualité de ces enquêtes, il manque un bon suivi local des destinations des anciens élèves. De telles données constitueraient la base essentielle pour piloter plus efficacement l'offre.

Reconnaissant l'intérêt de la formation en alternance pour certains de leurs élèves et aussi de façon à accéder à davantage de financement par les entreprises (par la taxe d'apprentissage), les lycées professionnels ont développé des sections d'apprentissage.

B. LES RIGIDITÉS DU RÉGIME D'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

Au lycée professionnel, les enseignements théoriques comme les travaux dans les ateliers sont dispensés par des professeurs relevant de l'Education nationale. Ces enseignants sont aujourd'hui près de 52 000. Ils sont à 82 % des « Professeurs de Lycées Professionnels » (PLP). Ce corps, créé en 1985, a bénéficié d'un alignement de ses grilles indiciaires sur celles des professeurs certifiés en 1992. Accompagnée d'un plan de reconversion, cette création a permis une revalorisation de la situation des enseignants. Toutefois cette revalorisation présente un certain nombre d'effets négatifs.

Tout d'abord, cette amélioration s'est accompagnée d'une diminution très sensible des heures d'enseignements : le service hebdomadaire des professeurs de lycée professionnel enseignant des matières théoriques est passé de 21 heures à 18 heures en 1990, celui des enseignants de matières pratiques de 26 heures en 1989 à 18 heures aujourd'hui. Ces diminutions d'obligation de service qui pèsent sur la gestion n'ont pas toujours été justifiées par une amélioration du service rendu, la revalorisation très sensible des rémunérations n'ayant pas été l'objet de contrepartie.

Les coûts en heures d'enseignants ont été encore augmentés par les réformes des enseignements, pour certaines sans doute justifiées, notamment les dédoublements de certains enseignements, la mise en place de « projets pluridisciplinaires », la création de temps de concertation entre enseignants et le développement de l'enseignement des langues vivantes.

²⁷ « Comparaison entre l'insertion des apprentis et des lycéens sortis du système éducatif en 2001 », Note d'information 02.49, ministère de l'Education Nationale, novembre 2002.

Tableau 4 : EVOLUTION 1997-2001 DU RATIO H/E

Type d'établissement	H/E 1997	H/E 2001	Evolution 1997/2001
Collège	1,227	1,254	2,2 %
Lycée d'enseignement général	1,425	1,503	5,5 %
Lycée professionnel	1,988	2,093	5,3 %
Total	1,375	1,418	3,1 %

(source : ministère de l'Education Nationale - DPD)

Le ratio H/E mesure la consommation hebdomadaire du nombre d'heure d'enseignants par élève²⁸. Depuis longtemps ce ratio est élevé pour les lycées professionnels, en raison notamment du faible nombre d'élèves pouvant suivre le même enseignement en atelier. Cette tendance s'est accentuée pour les lycées professionnels comme pour l'enseignement général, sous l'effet des réformes pédagogiques et statutaires déjà évoquées mais aussi par le jeu de la diversité de l'offre qui empêche une diminution de l'encadrement proportionnée à celle des effectifs scolaires.

Une autre façon de mesurer l'adéquation des effectifs d'élèves et ceux d'enseignants est l'utilisation du nombre d'élèves par classe ou taux d'encadrement pédagogique. Or celui-ci est passé de 21,8 élèves à 19,8 de 1995 à 2001 (soit en moyenne deux élèves de moins par division).

La part des professeurs non titulaires (11 %) dans les lycées professionnels est la plus élevée de l'ensemble de l'Education Nationale. Il est notamment difficile de trouver des professeurs du niveau demandé dans des matières artisanales pour lesquelles il n'existe pas de diplôme de l'enseignement supérieur. En dehors de cette situation spécifique à certaines spécialités, il faut constater les difficultés rencontrées par le ministère pour recruter des professeurs de lycée professionnel, en concurrence avec les entreprises, comme l'atteste le nombre d'admis aux concours des professeurs de lycée professionnel, régulièrement inférieur au nombre de postes ouverts. Ce constat souligne l'inadaptation des modes de recrutement et plus encore conduit à s'interroger sur l'opportunité de recourir à des enseignants titulaires pour enseigner la pratique des métiers plutôt qu'à des professionnels rémunérés à la vacation, avec le statut de professeurs associés.

Par ailleurs, la monovalence des enseignants conjuguée à la diversité de l'offre conduit à l'existence de disciplines n'ayant qu'un nombre très faible d'enseignants. Ainsi la variété des disciplines est telle qu'en 2000, 35 des 88 disciplines technologiques de l'enseignement professionnel comptent moins de dix enseignants titulaires sur l'ensemble du territoire national. L'étroitesse des spécialités peut conduire à maintenir des enseignements ne cor-

²⁸ Il s'agit des heures d'enseignement devant élèves *stricto sensu*, déduction faite des heures hors enseignement comme celles de coordination notamment.

respondant plus à des débouchés mais dont il faut bien utiliser les quelques professeurs, en l'absence de moyens de les obliger à une reconversion. Le renoncement par le ministère à faire appliquer le décret 50-581 du 25 mai 1950 qui autorise le recteur à affecter un enseignant sur un poste correspondant à une discipline voisine de la sienne, renforce les rigidités de l'offre.

Enfin, ce corps professoral très spécialisé risque de se couper des conditions réelles d'exercice des métiers qu'il enseigne. L'élévation du niveau peut ainsi contribuer à accentuer le divorce entre l'entreprise et l'enseignement professionnel, les professeurs étant issus de l'université et non plus du monde du travail. Afin de prévenir ce risque, la fédération française du bâtiment a expérimenté, à la rentrée 1999, avec le ministère de l'Éducation, l'envoi de neuf professeurs de l'enseignement professionnel dans des entreprises pendant une année scolaire. Certains étaient des enseignants expérimentés, issus du milieu professionnel, d'autres venaient de terminer leurs études, sans avoir jamais eu d'expérience de terrain. Malheureusement, cette expérience, pourtant apparemment appréciée par les différentes parties prenantes, n'a pas été renouvelée depuis. Les stages existant sur la base du volontariat sont limités à une ou deux semaines pendant les vacances d'été.

Dans les Centres de Formation des Apprentis (CFA), l'évolution de la réglementation a poussé à une amélioration sensible du niveau des enseignants. Parallèlement, leurs conditions d'exercice se sont rapprochées de celles observées pour ceux des lycées professionnels. Le risque de voir se couper les enseignants de la réalité des métiers existe comme pour les professeurs des lycées professionnels, en l'absence de stage de terrain et dans le cadre d'un recrutement fondé de plus en plus souvent sur des critères essentiellement académiques. Toutefois, ces professeurs sont, pour un grand nombre d'entre eux, davantage obligés à s'adapter à l'évolution de la demande, de par leur statut de salariés du privé et particulièrement du fait de l'absence de garantie d'emploi. Cette réalité, conjuguée à l'obligation pour les apprentis d'obtenir un contrat de travail dans une entreprise, limite les risques de maintien d'une offre déconnectée des besoins. L'offre cherche à s'adapter chaque année ; ainsi, 500 à 550 décisions annuelles d'ouvertures de formations sont à rapprocher des 150 à 200 fermetures. Encore ces chiffres ne rendent-ils compte qu'incomplètement des adaptations, les responsables de CFA pouvant temporairement geler une formation et la réactiver ensuite en fonction des évolutions socio-économiques.

C. LE COÛT ÉLEVÉ DU RÉGIME D'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

Ces principes de fonctionnement et les évolutions récentes ont conduit à une augmentation sensible des coûts, l'élève de lycée professionnel coûtant sensiblement plus cher que celui du collège ou du lycée d'enseignement général. En 2001, un collégien coûte 6 910 euros, un lycéen 8 150 euros en enseignement général, 9 350 euros en enseignement professionnel et 10 270 euros en enseignement technologique. Une scolarité commencée à l'âge de trois ans et menant à un baccalauréat général et technologique sans redoublement est évaluée à 87 730 euros. En 1986, ce même cursus scolaire était estimé à 60 810 euros (aux prix 2001), soit une augmentation de 44,3 % en 15 ans. Une scolarité menant à un

baccalauréat professionnel en 16 ans est évaluée à 99 480 euros en 2001, soit 13,4 % de plus que la scolarité menant en 15 ans au baccalauréat général et technologique²⁹. La création récente du bac professionnel empêche de faire une comparaison avec les données de l'année 1986, mais sur la même base, un BEP en 2 ans (soit 14 ans d'études) coûte, en 2001, 80 240 euros contre 54 560 euros en 1986, soit une augmentation de 47,4 %.

Il faut noter que ces coûts ne tiennent pas compte des dépenses financées par la taxe d'apprentissage ni de celles des collectivités locales, lesquelles assurent l'essentiel des charges hors dépenses salariales. Pour l'enseignement professionnel, où des équipements d'ateliers sont nécessaires, les coûts sont très supérieurs aux dépenses faites au profit de l'enseignement général.

Dans le système scolaire, l'enseignement professionnel est dispensé à travers des cours théoriques et des travaux dans les ateliers implantés dans le lycée même, les périodes en entreprise ne représentant que quelques semaines par an. Ainsi, à l'occasion de la rénovation des CAP, la période de formation en entreprise a-t-elle été allongée pour durer, selon les CAP, de 12 à 16 semaines sur deux ans. Ceci reste toutefois très insuffisant et ne permet pas facilement une véritable intégration. Pourtant cette période en entreprise est particulièrement importante. Elle permet au jeune, non seulement de mettre en application la formation qu'il reçoit, mais aussi et surtout de sortir du système scolaire et de son quartier d'origine pour découvrir un autre environnement et y commencer son insertion. Par ailleurs, la faiblesse de la durée contribue sans doute en partie à la réticence d'un certain nombre d'entreprises à accueillir des élèves : certes, ils ne sont pas rémunérés, mais ils sont lourds à encadrer, et leur apport est très faible. De toute façon, le statut de stagiaire ne permet sans doute jamais le même niveau d'intégration que celui de salarié, notamment d'apprenti.

D. LE COÛT DIFFICILE À ÉVALUER DE L'APPRENTISSAGE

Le coût de l'apprentissage est évalué à près de 3 Md euros, répartis entre l'Etat, les régions et les entreprises. Les régions sont les premiers contributeurs pour plus de 1,3 Md euros³⁰. Cette contribution sert à l'équipement des CFA, au versement des aides spécifiques pour les apprentis et au versement aux entreprises d'une indemnité compensatrice pour l'accueil d'apprentis.

L'Etat finance les exonérations de charges sur les salaires des apprentis ce qui représente un montant de plus de 800 M euros et finance un certain nombre de sections d'apprentissage dans les lycées professionnels.

²⁹ « Etat de l'école », édition 2002, fiche n°19.

³⁰ Les financements par les régions proviennent de la dotation générale de décentralisation, de la taxe d'apprentissage dans le cadre de la péréquation, des fonds européens et de la participation sur leurs fonds propres.

Outre les 1,4 Md euros représentant le coût de la prise en charge de la rémunération des apprentis, les entreprises financent l'apprentissage à hauteur de 730 M euros. Cette contribution représente 50 % de la taxe puisque la particularité du système est d'autoriser l'utilisation jusqu'à 60 % du montant collecté pour financer d'autres formations. Cette contribution ne prend pas en compte les coûts indirects pour les entreprises, difficiles à évaluer, car liés à la moindre productivité des apprentis, elle-même inégalement compensée par la modération de leur salaire. Il est sans doute variable selon les activités et les services rendus par les apprentis. Certains secteurs sont d'ailleurs réticents à l'emploi d'apprentis, considérant que ceux-ci risquent de gâcher des matériaux coûteux ou de dérégler des machines. Cette réticence limite bien évidemment dans les secteurs concernés la possibilité de développer l'alternance. Toutefois, il faut souligner que cette réticence est encore plus forte pour l'accueil d'élèves provenant des lycées professionnels : ne venant dans l'entreprise que pour une durée très limitée, ils sont considérés avec plus de circonspection.

La diversité des statuts des CFA (relevant par exemple de branches professionnelles, d'organismes consulaires ou de lycées professionnels³¹) rend difficile l'établissement de données statistiques sur les coûts des centres, dans l'attente de la mise en place d'une nouvelle comptabilité analytique prévue par la loi de modernisation sociale.

Tableau 5 : LE COÛT DE FONCTIONNEMENT DES CFA³²

En euros	1996	1998	1999	2000	2000/1999
Coût apprenti hors transport, hébergement et restauration (THR)	3 151,88	3 256	3 398	3 537	4 %
Coût horaire apprenti hors THR ³³	6,15	6,61	6,78	6,93	2,2 %
En euros	1996	1998	1999	2000	2000/1999
Coût total par apprenti		3 860	4 004	4 138	3,3 %
Coût total de l'heure apprenti		7,84	7,99	8,11	1,4 %

(source : CCPRA 2002)

³¹ Les 1000 CFA ou sections d'apprentissage sont gérés à 44 % par des associations (organisations professionnelles avec éventuellement chambres consulaires, 14 % par les chambres consulaires (mais représentant 34 % des effectifs), 27 % par l'Education Nationale (représentant 12,2 % des effectifs) et 11,6 % par les collectivités locales ou d'autres organismes.

³² Les données présentées portent sur les comptes financiers des CFA, retraités par les services des Conseils régionaux.

³³ 523 heures de cours, dispensées en moyenne par apprenti dans les CFA.

Le tableau ci-dessus retrace le coût de fonctionnement par apprenti, établi à partir des données fournies par les CFA ; il doit être pris avec une certaine prudence, la diversité des CFA ne garantissant pas un recueil parfaitement homogène des données.

Globalement, les dépenses totales des CFA augmentent en 2000 de 5 % par rapport à 1999, sous l'effet des coûts de fonctionnement. Les coûts varient très sensiblement d'une région à l'autre. Ainsi en 2000, un apprenti de PACA a coûté 2 581 euros contre 5 118 euros pour celui d'Ile de France. En outre, comme pour le reste de l'enseignement professionnel, le coût est très variable d'un type de formation à un autre.

Par ailleurs, les inégalités sont assez fortes entre régions selon l'importance du tissu d'entreprises cotisant, les systèmes de péréquation par l'Etat ne corrigeant qu'imparfaitement ces situations. Aujourd'hui, le quota théorique moyen par apprenti - y compris le fonds national de péréquation de la taxe d'apprentissage - devrait représenter près de 1 500 euros, mais selon les liens du CFA avec les entreprises leur capacité de collecte est plus ou moins forte. Ainsi les sommes perçues par apprentis peuvent varier d'environ 300 à plus de 7 500 euros.

De plus, les branches professionnelles qui participent au financement des CFA sous forme de fonds de l'alternance peuvent abonder les moyens de fonctionnement en application d'accords de branche et de la taxe parafiscale collectée par certains secteurs (réparation automobile, bâtiment, transport et assurance). Les sommes en cause varient très sensiblement selon les CFA, les régions et les branches. En moyenne le montant a tendance à diminuer sensiblement³⁴ et se situe à environ 290 euros par apprenti.

L'apport des organismes gestionnaires a tendance, lui, à augmenter régulièrement. Il atteint environ 120 euros par apprenti, ce chiffre étant minoré par l'absence de mesure par les CFA de la rémunération des personnels mis à leur disposition.

La réforme du financement de l'apprentissage dans le cadre de la loi de modernisation sociale est généralement présentée comme permettant de réduire les inégalités de ressources entre CFA et comme étant de nature à permettre à la région de déterminer effectivement sa contribution à partir des ressources de taxe collectées par chaque CFA. Les mesures prévoient une concertation au niveau régional pour la collecte, la fixation d'un minimum de taxe par apprenti, l'établissement d'une comptabilité distincte, l'octroi de la personnalité morale aux CFA, l'encadrement des frais de gestion des organismes gestionnaires, le resserrement de la collecte et le redéploiement des ressources au niveau régional, notamment par le passage de 8 à 10 % de la contribution de la taxe d'apprentissage au fonds national de péréquation. Avant même leur entrée en vigueur, ces mesures sont l'objet de nombreuses critiques, notamment pour la rigidité qu'elles induisent et pour l'interventionnisme accru des régions qu'elles autorisent. Mais d'autres, comme M. Pierre-André Périssol dans son rapport d'étape, s'interrogent sur

³⁴ « L'apprentissage en France, données physico-financières 2002 », CCPRA.

le caractère suffisant des mesures introduites pour remédier aux inégalités entre CFA et à l'absence de transparence.

Le rapport rendu récemment par M. Renaud Dutreil propose pour sa part de réformer le financement en augmentant la part de la taxe d'apprentissage finançant l'apprentissage et de rechercher une répartition plus équitable des ressources en précisant notamment les règles de répartition de la taxe non affectée par les entreprises.

II.COMPARAISON INTERNATIONALE

Quelle place pour l'apprentissage dans la formation professionnelle initiale ?

L'apprentissage forme environ 60 % des jeunes en **Suisse**, et environ 40 % en **Autriche** et au **Danemark**.

En **Allemagne**, le système demeure marqué par la place prépondérante de l'apprentissage dans la formation professionnelle initiale.

En **Norvège**, depuis 1994, l'apprentissage a été relancé avec l'instauration d'un modèle comprenant un enseignement de deux ans à temps plein et deux ans en entreprise, et une réduction de la rémunération de 80 % à 50 % du salaire d'un ouvrier qualifié. Environ un quart des jeunes qui entrent dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle suivent la filière de l'apprentissage.

La **Suède** présente la particularité intéressante d'avoir connu en 1970 la suppression de l'apprentissage comme modèle de formation professionnelle, remplacé par un enseignement scolaire. Depuis 1998, un « Nouveau système moderne d'apprentissage » a été mis en place. Les apprentis ne sont pas rémunérés et restent suivis par un établissement d'enseignement scolaire qui s'assure qu'ils suivent le même programme d'enseignement que les élèves dans la filière scolaire. La différence essentielle tient à ce que les élèves passent 15 % de leur temps en entreprise quand les apprentis y passent 50 %.

Au **Canada**, comme aux **Etats-Unis**, l'apprentissage a toujours occupé une place limitée dans la formation initiale des jeunes malgré les tentatives visant à le relancer.

Au **Royaume-Uni**, le nombre d'apprentis a régulièrement diminué dans l'industrie du milieu des années 1960 au début des années 1990. En 1995 a été lancé l'« Apprentissage moderne » qui doit donner aux jeunes des qualifications niveau 3 et plus. En 1998, il y avait 117 000 jeunes suivant cette forme d'apprentissage en Angleterre et au Pays de Galles. Toutefois, cette formule n'a pas complètement réussi, beaucoup de jeunes en sortant sans diplôme. L'une des causes de ces échecs est l'absence de formation en salle

de cours, tout l'effort de formation reposant sur l'entreprise et l'organisation de cette formation étant très limitée.

En **Suisse**, la proportion de jeunes suivant une formation professionnelle au deuxième cycle secondaire est assez stable, entre 74 et 80 %. Parmi ceux-ci, 85 % sont en apprentissage.

Les conditions d'entrée en apprentissage, la durée des contrats et l'équilibre entre périodes de travail et de formation varient sensiblement d'un pays à l'autre.

En **Autriche** et en **Suisse**, la durée de l'apprentissage varie de deux à quatre ans, mais s'étend la plupart du temps sur trois ans. Les apprentis passent généralement 70 % de leur apprentissage dans l'entreprise et suivent un jour et demi de formation en cours par semaine.

En **Allemagne**, la durée varie de un à trois ans, les apprentis passant entre 60 et 80 % de leur temps dans l'entreprise, et le reste en milieu scolaire, où ils suivent un programme important d'enseignements généraux tels les langues ou des mathématiques (représentant entre 1/5 et 2/5 du temps passé en cours). La formation au sein de l'entreprise est méthodiquement organisée et des centres inter-entreprises existent pour offrir aux apprentis les situations pratiques qu'ils ne rencontreraient pas dans leur entreprise. Les apprentis reçoivent un salaire de 25 à 45 % du salaire de départ, ce qui selon les métiers peut être un peu moins qu'en France (25 à 78 % du SMIC). Le coût de l'apprentissage est réparti entre les entreprises et le secteur public de façon simple : dans l'entreprise, tous les coûts sont supportés par l'entreprise ; en cours, à l'inverse, tous les coûts sont supportés par le secteur public.

Au **Danemark**, la majorité des apprentis passent par une formation initiale en lycée professionnel avant de commencer l'apprentissage ; après la première année passée au lycée, ils n'y reviennent que quelques semaines consécutives. Le comité local de la formation, composé de représentants des entreprises et de salariés est chargé de l'examen des offres de places de formation en apprentissage par les entreprises. Il vérifie la capacité de l'entreprise à assurer la formation et peut, au besoin, demander à une entreprise d'en trouver une autre pour compléter la formation sur tel ou tel point. La répartition des coûts est assez proche de celle en vigueur en Allemagne, si ce n'est qu'il existe une péréquation pour faire participer aux dépenses des entreprises celles ne formant pas d'apprenti.

Le coût du système dual allemand est économique, particulièrement pour les finances publiques, celui du système danois est plus onéreux.

Les pays d'apprentissage comme l'**Allemagne** et la **Suisse** ou ceux aux itinéraires combinés tels que l'**Autriche**, le **Danemark** et la **Norvège** présentent un plus grand

nombre d'indicateurs de résultats positifs sur la transition formation-travail que les pays où l'enseignement général ou bien les filières professionnelles scolaires prédominent. À l'inverse, l'OCDE estime que des indicateurs de résultats peu satisfaisants sont plus fréquents dans les pays dans lesquels les filières d'enseignement général ou les filières scolaires de la formation professionnelle prédominent.

Sur l'enseignement « coopératif », c'est à dire impliquant successivement système scolaire et période en entreprise, des travaux suédois, cités par l'OCDE, montreraient « *qu'on ne sait pas vraiment quel est l'impact du temps passé en milieu professionnel sur l'insertion professionnelle des jeunes. Dans l'ensemble des filières professionnelles en Suède, il n'y a qu'une différence de 6 % entre le taux d'emploi des élèves qui ont été en stage et les autres* ». En revanche, « *le rôle joué par un emploi à temps partiel ou un emploi pendant les vacances sur les chances d'obtenir un travail à la fin de leur scolarité est nettement plus positif que celui d'un stage organisé par un établissement scolaire* »³⁵.

Des pays comme les **Etats-Unis** ou le **Japon** enregistrent de bons résultats malgré l'absence de l'apprentissage³⁶. Aux Etats-Unis comme dans un certain nombre de pays de l'OCDE (Australie, Danemark, Finlande, Royaume-Uni, Suède, Norvège notamment), le travail à temps partiel assure le lien avec la vie professionnelle. Ce rôle positif est confirmé par des études, sous réserve bien évidemment de ne pas dépasser une certaine proportion (en dessous de dix heures hebdomadaires)³⁷.

Le cas japonais a été très présent à l'esprit des pouvoirs publics lors de la mise en place du bac professionnel. Ce pays se caractérise par un très bon niveau d'insertion professionnelle des jeunes, mais offre très peu de possibilités de combiner formation et expérience en milieu professionnel. Les trois quarts des élèves du deuxième cycle secondaire sont dans des filières d'enseignement général et les filières professionnelles comportent beaucoup d'enseignement général. La bonne intégration des jeunes tient aux liens très étroits qui existent entre les écoles et les entreprises.

L'ensemble des pays européens rencontre des difficultés analogues pour résorber les sorties sans qualification.

En 1997, selon une enquête commandée par la commission européenne, en moyenne 22,5 % des jeunes européens se sont arrêtés au cycle du collège. La France avec 13 % se situait nettement devant des pays comme l'Italie (30,2 %) ou le Royaume-Uni (31,4 %) ou même le Danemark (15,4 %). La sortie du système scolaire avant l'obtention du diplôme est relativement fréquente : « *dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ un*

³⁵ « De la formation initiale à la vie active », OCDE ; 2000.

³⁶ Au moins en période de croissance ; en période de ralentissement, l'emploi des jeunes suit l'évolution générale, notamment au Royaume-Uni et aux Etats-Unis.

³⁷ « De la formation initiale à la vie active », OCDE ; 2000.

jeune de 20-24 ans sur quatre n'a pas terminé l'enseignement du deuxième cycle secondaire »³⁸. Là aussi, la France a des résultats plutôt positifs : 82,9 % des jeunes de 22 ans ont achevé au moins le second cycle de l'enseignement secondaire en 2002, contre 66,8 % au Danemark, 77,4 % en Allemagne ou 72,9 % en Italie.

Dans un certain nombre de pays, des mécanismes permettent à ces jeunes d'obtenir ensuite une qualification. Aux Etats-Unis par exemple, 44 % de ceux qui ont abandonné l'école secondaire la terminent deux ans après l'âge normal du diplôme et plus de 60 % la terminent à un moment ou à un autre, souvent par le biais d'un certificat d'équivalence tel que le *Test of General Education Development* (GED). Un autre mécanisme qui entre en jeu est la délivrance d'unités de valeurs partielles qui restent acquises même en cas de départ de la formation.

La qualité de la coordination entre la formation et la politique d'insertion a une forte incidence sur l'efficacité du dispositif.

Au **Danemark**, les municipalités sont responsables des jeunes de moins de vingt ans quittant l'école sans qualification. Elles sont obligatoirement informées par les établissements. Les jeunes, qu'ils soient au chômage ou salariés, sont convoqués et doivent élaborer un plan d'action visant à les réinsérer dans une filière normale de formation. Si les jeunes refusent de participer, la commune, qui gère également les allocations sociales, remet en cause leurs droits. Les municipalités doivent obligatoirement avoir des écoles municipales pour les 14-18 ans, fonctionnant l'après-midi et le soir.

Elles offrent à la fois des cours de remise à niveau et des activités de loisirs. Des écoles de production accueillent ceux qui ont abandonné l'enseignement secondaire sans diplôme ; ces écoles proposent des programmes individualisés pour permettre un retour dans l'enseignement du deuxième cycle.

Des modalités très proches sont observables en **Norvège** et en **Suède**, les liens étroits entre politique d'éducation, politique d'emploi et politique sociale sont une des explications de l'efficacité du système.

Ces processus sont en effet efficaces. Ainsi au Danemark, comme en Suède, la proportion de chômeurs de 15-24 ans à la recherche de leur premier emploi est la plus faible des principaux pays européens. Ce sont également les pays dans lesquels le chômage de longue durée (plus de 12 mois) des jeunes de 15 à 24 ans est le plus faible.

³⁸ « De la formation initiale à la vie active », OCDE ; 2000.

III. RÉFORMER LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT ET FACILITER L'INSERTION

Il semble nécessaire de réformer profondément les conditions d'enseignement de l'enseignement professionnel initial, des réformes ponctuelles risquant de ne pas permettre d'apporter une solution adaptée à l'ampleur des difficultés soulignées.

La réorientation de l'offre autour de formations moins étroites doit conduire à une nouvelle répartition des tâches. L'exemple danois pourrait inspirer cette réflexion. Sans rentrer dans le détail des programmes, ce qui dépasserait l'objet de ce rapport, les principes de la réforme peuvent être donnés.

Les structures scolaires (écoles publique ou privée) ont largement démontré leurs atouts pour l'enseignement général (français, langue, sciences appliquées). L'importance de ces enseignements doit être soulignée, la qualité des connaissances étant la garantie de l'adaptation future à l'évolution des emplois. Cette formation devrait donc relever des structures scolaires. De même, ces structures devraient, pour mettre en perspective les enseignements généraux, aborder la formation technique mais en restant dans une approche suffisamment large des métiers.

En effet, les matières techniques devraient être le plus largement possible acquises dans l'entreprise, ce qui éviterait de reconstituer artificiellement les conditions de travail et développerait une formation tournée vers des compétences adaptées de façon fine à l'emploi. Des retours ponctuels vers la structure scolaire seraient organisés pour apporter des compléments théoriques, basés sur les enseignements généraux.

Une telle solution garantirait mieux le lien entre formations et débouchés que le régime scolaire d'aujourd'hui, tout en améliorant la formation générale.

Dans ce cadre renouvelé, le financement pourrait être remis à plat et clarifié. Ainsi, l'enseignement en structure scolaire serait subventionné par les pouvoirs publics ; à l'inverse, la formation en entreprise relèverait uniquement de financements privés, les entreprises ne formant pas de jeunes ayant à participer aux frais de celles assurant cette tâche.

Les enseignements de matières techniques en structures scolaires devraient faire appel plus largement à des enseignants issus du monde de l'entreprise, par exemple par le recours à des professeurs associés. Les professeurs devraient de leur côté être astreints à des stages longs en entreprise pour garder le contact avec les métiers auxquels ils forment et incités à s'adapter à l'évolution des besoins de formation.

Par ailleurs, il paraît utile de favoriser l'emploi à temps partiel des jeunes poursuivant leurs études, ce qui facilite ensuite leur insertion, sous réserve que la durée de travail soit limitée pour ne pas nuire au travail scolaire. Le rapport de M. Renaud Dutreil a fait un certain nombre de propositions en ce sens pour dépasser les obstacles législatifs et réglementaires actuels.

Enfin, il serait nécessaire de mettre en place un suivi plus global des jeunes après leur sortie de la formation initiale, à l'instar des dispositifs existant dans les pays scandinaves, de façon à pouvoir favoriser l'acquisition progressive de nouveaux diplômes et qualifications en liant le versement de certaines prestations sociales et les efforts réalisés. Une telle approche supposerait de remettre en cause le découpage actuel des compétences par blocs qui limite les possibilités de suivi global.

BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES

- Jean-Paul Anciaux,
« Formation professionnelle tout au long de la vie et dialogue social », Décembre 2003
- Commission du Débat national sur l'avenir de l'école,
« Outils pour un débat », Octobre 2003.
- Cour des comptes,
« La gestion du système éducatif », Avril 2003.
- Cour des comptes,
Rapport public de la Cour des Comptes, « L'exécution des lois de finances pour l'année 1999 », Juin 2000.
- CDEFOP,
Panorama, « Le système de formation et d'enseignement au Danemark », Février 2002.
- Xavier Darcos et Philippe Meirieu,
« Deux voix pour une école », Desclée de Brouwer, 2003.
- Olivier Dutheillet de Lamothe,
« Au carrefour de l'économique et du social : la politique de l'emploi », Editions Liaisons,
Octobre 2002.
- Renaud Dutreil,
« Moderniser l'apprentissage, 50 propositions pour former plus et mieux », Octobre 2003.
- Roger Fauroux (rapport de la commission présidée par),
« Pour l'école », rapport au Premier ministre, Editions Calmann-Lévy, Juin 1996.
- Luc Ferry, Xavier Darcos, Claudie Haigneré,
« Lettre à tous ceux qui aiment l'école », Editions Odile Jacob, Avril 2003.
- Haut comité éducation-économie-emploi,
« La transition professionnelle des jeunes sortant de l'enseignement secondaire »,
Septembre 2002.
- Haut comité éducation-économie-emploi,
« L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques », Novembre 2003.

Haut conseil de l'évaluation de l'école,
« Avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école », Octobre 2003.

Christian Laval,
« L'école n'est pas une entreprise », Editions La Découverte, Février 2003.

Claude Lelièvre,
« Les politiques scolaires mises en examen », ESF éditeur, Janvier 2002.

Ministère de l'Education Nationale,
« L'état de l'Ecole 2002 ».

Ministère de l'Education Nationale,
« L'état de l'Ecole 2003 ».

Gilles Moreau (coordonné par),
« Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes », Editions La Dispute, Août 2002.

OCDE,
« De la formation initiale à la vie active, faciliter les transitions », 2000.

OCDE,
« Regards sur l'éducation-les indicateurs de l'OCDE 2002 », 2002.

Pierre-André Périssol,
« Régionalisation de la formation professionnelle », Rapport d'étape.
Rapport « Les régions en charge de l'employabilité », Février 2003.

Paul Ryan,
« Is apprenticeship better ? A review of the economic evidence », *Journal of vocational education and training*, vol 50 N° 2, 1998.

Paul Ryan,
« The attributes and institutional requirements of apprenticeship: evidence from smaller EU countries », *Journal of vocational education and training*, January 2000, 4, pp. 42-65, 2000.

Paul Ryan,
« Apprenticeship in the british "training market" », *National institute economic review*, October 2001.

Gerhard Syben,
« Comparaison des systèmes de formation professionnelle dans le secteur européen de la construction », Etude réalisée pour la fédération européenne des travailleurs du bois et du bâtiment, rapport final, Décembre 2000.

La République sociale, Préface de Jean-Luc Mélenchon
« Le manifeste pour une école globale » Février 2002.

Secrétariat d'Etat aux Droits des Femmes et à la Formation Professionnelle,
« La formation professionnelle, diagnostic, défis et enjeux » 1998.

Paul Vignier (rapport du groupe présidé par),
« La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective »,
La Documentation française, 2002.

Michel de Virville,
« Donner un nouvel élan à la formation professionnelle », rapport au ministre du Travail
et des Affaires Sociales, La Documentation française 1996.

PERSONNES RENCONTRÉES

M. Augere, UIMM

M. Bonetto, ressources humaines Groupe Danone

M. Bonozio, proviseur du lycée professionnel, ENENA de Saint Denis

M. Brunier, MEDEF

Mme Caillaux, Comité national de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue

M. de Calan, UIMM

M. Falck, MEDEF

M. Freycinet, CCI Paris (BIOP)

M. Gauron, président du Haut comité éducation-économie-emploi

Mme Kopelman, ressources humaines Groupe Danone

Mme Malicot, bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche

M. Michelin, Fédération Française du Bâtiment

M. Pébereau, MEDEF, BNP Paribas

M. Prieur, ancien délégué général à la formation professionnelle

M. Roux, Fédération des organismes de travail temporaire - SETT

M. Solovieff, Directeur Général FAF.TT

M. Sprerenza, région Bourgogne

M. Sweet, OCDE

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL INITIAL ET L'ENTREPRISE : QUELLES VOIES DE PROGRÈS ?

M. Thélot, président de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école

M. Traisnel, MEDEF

M. Villot, région Lorraine

M. Vulliez, CCI Paris

M. Wurgsburg, OCDE

**L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
INITIAL ET L'ENTREPRISE :
QUELLES VOIES DE PROGRÈS ?**

**Actes du colloque organisé le 29 avril 2004
par l'Observatoire de la Dépense publique
de l'Institut de l'entreprise**

INTRODUCTION

L'Observatoire de la Dépense publique a souhaité apporter sa contribution au Débat national sur l'avenir de l'école. A cette fin, il a concentré sa réflexion sur l'enseignement professionnel initial, sous la double forme de l'enseignement délivré dans les lycées professionnels et de l'apprentissage. Aussi bien l'enjeu social de cette forme d'enseignement que son impact sur le monde de l'entreprise en font toute l'importance.

L'Observatoire n'a pas découvert ce sujet à travers le présent colloque, puisque, sur le rapport d'Henri Prévost, il a commencé par élaborer un ensemble d'analyses et de recommandations. Mais il a pensé que cette contribution en appelait une seconde, sous la forme d'un échange approfondi entre toutes les principales catégories d'acteurs concernés ; tel est l'objet du présent colloque.

Celui-ci est organisé en deux tables rondes. La première porte sur la *formation professionnelle et l'insertion des jeunes*. Elle vise à déterminer comment l'enseignement professionnel initial, tel qu'il est délivré dans les lycées techniques et par l'apprentissage, peut permettre aux jeunes de s'insérer et de développer une carrière professionnelle positive. La seconde table ronde concernera les moyens permettant d'atteindre cet objectif : *quelle pourrait être l'articulation optimale entre l'école et le monde de l'entreprise ?* Dans chacune des deux tables rondes, les présentations des intervenants sont suivies d'un débat entre eux et avec la salle.

Claude Thélot, qui préside le Débat national sur l'avenir de l'école, a bien voulu ouvrir ce colloque. Qu'il en soit vivement remercié, ainsi que tous les intervenants et que l'ESCP-EAP, qui accueille cette réunion.

Yves Cannac

**Président de l'Observatoire de la Dépense publique
de l'Institut de l'entreprise**

L'APPORT DU DÉBAT SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE SUR LES THÈMES DE L'ORIENTATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

CLAUDE THÉLOT,
PRÉSIDENT DE LA COMMISSION NATIONALE DU DÉBAT SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE

Le Débat sur l'avenir de l'école, et en particulier le sujet de l'enseignement professionnel initial sur lequel j'ai pu à plusieurs reprises m'entretenir avec votre rapporteur M. Henri Prévost, sont des questions délicates, qui requièrent une réflexion d'ensemble.

L'amélioration de l'orientation et la valorisation de la voie professionnelle ont compté parmi les 22 sujets dont la Commission a proposé de débattre. Ces deux sujets ont été discutés à travers tout le pays, représentant chacun environ un dixième des débats.

Je me propose de vous rapporter ces débats en vous présentant les constats dégagés à l'issue de ces discussions et les propositions que nos concitoyens ont formulées. Je vous ferai part enfin de quelques idées personnelles, qui n'engagent pas la Commission que je préside.

I. LES CONSTATS DÉGAGÉS

Que ce soit au sujet de l'orientation ou de la formation professionnelle initiale, le bilan des débats s'avère plutôt classique.

L'orientation n'est pas remise en cause dans son principe par nos concitoyens. Ce sont plutôt ses modalités concrètes qui sont contestées. Est dénoncée en particulier l'idée que l'orientation s'effectue souvent par l'échec.

La voie professionnelle fait, elle aussi, l'objet d'un constat assez standard de la part des Français. Il est accepté qu'elle soit l'une des trois grandes voies du lycée, aux côtés de la voie

générale et de la voie technologique, ce qui est d'ailleurs une spécificité française. Il est en revanche constaté et contesté qu'elle soit « dominée » par les autres voies. Les élèves sont souvent « relégués » à cette voie professionnelle et n'y entrent pas par choix, même s'il est admis qu'elle permet à nombre d'entre eux de sortir d'une situation d'échec au collège.

II. LES PROPOSITIONS FORMULÉES

Partant de ces constats, un certain nombre de propositions ont émergé des débats, ou ont été exprimées par courrier et sur le site Internet de la Commission. Ces propositions traduisent l'action politique à venir, puisque, rappelons-le, le Président de la République a voulu que ce débat débouche sur une loi d'orientation qui devrait structurer l'évolution de notre Ecole pour les 20 années à venir. Ce grand débat enrichira certainement le futur projet de loi, sans toutefois le contraindre, puisque le Ministre de l'Education et le gouvernement décideront seuls des termes du texte qu'ils présenteront au Parlement.

1. LES PROPOSITIONS EN MATIÈRE D'ORIENTATION

a. Une meilleure information des élèves et des professeurs

Les Français ont d'abord insisté sur l'insuffisante information des élèves et des professeurs. De manière plus précise, l'accent a été mis sur l'insuffisante connaissance de la voie professionnelle, des métiers, des entreprises, du lycée professionnel. Pour accroître cette connaissance, il serait envisageable d'intégrer dans le corpus scolaire une initiation à la technologie, une découverte des métiers.

b. Des professeurs plus proches du monde de l'entreprise

Au cours des débats, il a plusieurs fois été suggéré d'améliorer le recrutement et la formation des acteurs. Les professeurs devraient être mieux formés à la réalité de l'entreprise et de l'économie, que ce soit en formation initiale ou par la formation continue. Après une enquête d'opinion réalisée auprès des professeurs pour les besoins du débat, il ressort que plus de la moitié d'entre eux ont accepté l'idée d'effectuer des stages en entreprise au cours de leur carrière. L'institution, dans les collèges et les lycées professionnels, de « professeurs associés » venant du monde économique, ou encore un renforcement de la présence des conseillers d'orientation dans les établissements, recueillent le même assentiment des jeunes, de leurs parents et de la majorité des professionnels.

c. Repenser le processus d'orientation

Le processus d'orientation devrait lui aussi être amélioré. Il conviendrait d'abord de mettre en place une vraie politique de développement de l'éducation au choix. Les professeurs devraient être plus à même de former au projet professionnel. Dans le même sens, il faudrait

s'efforcer de fonder l'orientation des jeunes gens davantage sur leurs goûts et leurs projets, plutôt que sur leur seul niveau scolaire.

2. LES PROPOSITIONS RELATIVES À LA VOIE PROFESSIONNELLE

La voie professionnelle donne elle aussi lieu à quelques propositions. Première d'entre elles, l'idée d'une multiplication des passerelles entre les voies générale, technologique et professionnelle est fréquemment avancée.

Si les conditions étaient remplies, il faudrait également favoriser une poursuite possible des études des lycéens professionnels vers certaines structures de l'enseignement supérieur, telles que les BTS ou IUT, ou même la licence professionnelle.

Enfin, la valorisation de l'enseignement professionnel devrait passer par un développement et une diversification du partenariat avec les employeurs et les entreprises. A ce titre, on peut s'interroger sur les conditions à remplir pour qu'un partenariat efficace se développe dans les quinze ans à venir.

III. OBSERVATIONS

Pour finir, je tiendrai à exprimer quelques vues et hypothèses personnelles, qui n'engageront pas la Commission que je préside mais permettront peut-être d'éclairer le débat.

Depuis 20 ans, tout le monde appelle de ses vœux la valorisation de la voie professionnelle et l'abandon de l'orientation par l'échec. Personne n'est cependant parvenu à atteindre ces objectifs. Par conséquent, j'insisterai devant la Commission, comme je l'ai récemment indiqué au Conseil Economique et Social, sur la nécessité de dégager des idées innovantes, plus originales, plus intelligentes, plus fécondes et peut-être également plus coûteuses. J'appelle à une grande exigence intellectuelle sur cette question : nous ne pouvons nous contenter des idées qui sont répétées depuis quinze ans.

Je voudrais livrer à l'assistance des hypothèses de travail qui seront – je l'espère – davantage susceptibles d'aider à sortir l'orientation et la voie professionnelle de leur ornière que les observations prospectives classiques.

1. UN PARTENARIAT ÉCOLE/EMPLOYEURS

Une idée souvent avancée, à juste titre, est celle de la nécessité de la construction d'un vrai partenariat équilibré entre l'école et les employeurs. Au-delà d'une simple responsabilité commune, je pense que l'on peut même dire que chacun de ces acteurs a commis une faute à l'égard de la jeunesse, de la diversification de nos métiers, de notre économie et de notre compétitivité, en ne s'investissant pas suffisamment. Prenant conscience de cette

faute – et peut-être de cette erreur –, le système éducatif et les employeurs doivent comprendre l'urgence de s'investir dans ce partenariat, au service de la jeunesse. Il a sûrement une dimension locale marquée, dans chaque bassin d'emploi ou de formation.

2. LES JEUNES FACE AU PROJET PROFESSIONNEL

J'avoue être réservé, par ailleurs, sur l'exigence voire l'injonction qui est faite aux adolescents d'avoir un projet professionnel. Il serait peut-être plus sérieux d'insister sur un projet de formation, plus réaliste à ce stade de la vie. Il est plus facile pour un élève de dire quelles études il souhaite suivre plutôt que le métier qu'il compte exercer. En admettant même qu'un jeune parvienne, en dépit de son jeune âge, à formuler un projet professionnel, nous savons bien que l'emploi unique, durant toute la vie, n'est plus d'actualité. Nous devons donc aider les jeunes à nourrir et à formuler un projet de formation.

Les étudiants ont déjà le libre choix des études qu'ils désirent suivre, ce principe étant inscrit dans la loi Savary de 1984. A titre d'exemple, nous ne pouvons pas empêcher un jeune de suivre des études de STAPS. Pour cette raison, nous devons découpler ces études du métier auquel elles conduisent, le métier de professeur d'éducation physique et sportive. Nous devons absolument indiquer que les études de STAPS peuvent conduire à différents métiers. Depuis 25 ans, le CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications) répète qu'il n'y a pas d'articulation, pas d'adéquation entre formation et emploi, sans que nous en tirions suffisamment les enseignements. Cet appel n'a pas eu, jusqu'ici, de réelles conséquences politiques.

3. LA PRISE EN COMPTE DES CENTRES D'INTÉRÊTS DES ÉLÈVES

Derrière le mot « orientation », l'Education Nationale identifie deux processus : l'orientation ou non d'un élève vers « la » voie professionnelle en fin de troisième (au mois de juin), et l'affectation à « une » voie professionnelle donnée (qui a lieu en septembre). Or il s'avère qu'un tiers des élèves orientés vers une voie professionnelle se retrouvent affectés dans une voie précise qu'ils n'ont pas souhaitée suivre. Un collégien peut avoir émis le souhait au mois de juin de suivre une formation d'électrotechnicien, et être inscrit au mois de septembre à une formation de maçon. Ne devrions-nous pas refuser cette dissociation et orienter le jeune vers « la » voie professionnelle choisie afin qu'il puisse suivre les études répondant à ses vœux ? Naturellement, le lieu d'enseignement ne se trouvera peut-être pas à proximité de son domicile. Il est cependant nécessaire que soient pris en considération les goûts de chaque élève, sans tenir compte du nombre de professeurs enseignant la matière choisie, ni même préjuger trop strictement des perspectives d'emploi dans tel ou tel secteur économique. Comment le Ministère de l'Education Nationale pourrait-il savoir ce que seront les métiers de demain ?

Il me semble important de parvenir à convaincre les parents et les professeurs, tout en préservant le rôle du conseil de classe, d'orienter les élèves en tenant compte de leurs

centres d'intérêt et pas seulement de l'évaluation de leur niveau scolaire. Il est certes normal que le système éducatif souhaite la maîtrise de telle ou telle discipline pour orienter un jeune dans une voie donnée. Toutefois, les différents conseils de classe pourraient considérer que la maîtrise d'une discipline théorique peut provenir de la motivation engendrée par le choix personnel d'une voie professionnelle. L'orientation d'un élève dans une voie correspondant à ses goûts peut le conduire, en fin de compte, à maîtriser la discipline en question.

4. LA CRÉATION D'UN STATUT DU LYCÉEN PROFESSIONNEL ?

Enfin, je pense que nous devrions tenir compte de l'évolution de la jeunesse. En fin de troisième, l'élève a plusieurs possibilités : continuer ses études dans un lycée général, s'orienter vers un lycée technologique, choisir un lycée professionnel ou l'enseignement agricole, opter pour l'apprentissage, etc. Ce sont des possibilités qui lui sont imposées ou, éventuellement, qu'il a choisies. Elles présentent chacune des avantages et des inconvénients. Ces différentes voies ne sont pas équivalentes, et ne le seront jamais, quoi qu'on puisse en dire. Par conséquent, il faut trouver le moyen de les rendre en un sens équivalentes. Si l'apprentissage remporte un vif succès depuis dix ans, c'est parce que le jeune s'engage dans un métier, change de statut en devenant salarié, conclut un contrat pour lequel il est rémunéré, a des espérances de trouver un emploi rapidement. Tout ceci représente une forme d'avantage qui confère à la voie de l'apprentissage plus d'intérêt. De la même façon, je pense que nous pourrions essayer d'imaginer un « statut du lycéen professionnel », qui ne serait calqué ni sur celui de l'apprenti ni sur celui du lycéen général. Ce statut serait créé *ex nihilo* et reconnaîtrait l'intérêt de s'engager dans une voie professionnelle.

Je voudrais insister, pour conclure, sur la véritable discipline intellectuelle que nous devrions nous imposer sur ces sujets. Nous avons échoué depuis plus de vingt ans à favoriser une orientation par la réussite et à éviter que la voie professionnelle ne soit celle de la relégation. Nous devons aujourd'hui proposer des mesures nouvelles, fortes et originales, si nous voulons vraiment y parvenir.

I^{ère} table ronde

**FORMATION PROFESSIONNELLE
ET
INSERTION DES JEUNES**

INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES : L'EXEMPLE DANOIS

SVEND-ERIK POVELSEN,
RESPONSABLE DE PROJET AU CENTRE DANOIS POUR LA COOPÉRATION INTERNATIONALE
ET LA MOBILITÉ POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION (CIRIUS)

Le système danois de formation professionnelle est géré en partenariat par l'Etat et les collectivités locales : les 133 établissements publics dispensant une formation commerciale et technique sont placés sous la tutelle du Ministère de l'Education, tout en étant en pratique contrôlés par des conseils de surveillance locaux. Au sein de ce système, l'enseignement professionnel initial présente trois caractéristiques majeures : une alternance entre formation théorique et apprentissage en entreprise, un rôle important accordé aux partenaires sociaux et enfin une forte capacité d'adaptation aux besoins des étudiants et des entreprises.

I. L'ORGANISATION DES CURSUS AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET TECHNIQUE

Au Danemark, la scolarité est obligatoire pour les enfants de 7 à 16 ans. Les 95 % des élèves qui choisissent de poursuivre leurs études au-delà de cet âge ont le choix entre trois filières principales : l'enseignement général (*Gymnasium*), que les étudiants et leurs parents continuent de considérer comme la filière la plus attractive, la formation technique délivrée par les « écoles libres » et l'enseignement professionnel public.

Ce dernier comprend un cursus commercial et six cursus techniques :

- technologie et communication ;
- bâtiment et travaux publics ;
- artisanat et ingénierie ;
- agroalimentaire et métiers de la restauration ;
- mécanique, transports et logistique ;
- métiers des services.

Ces sept grandes filières sont elles-mêmes divisées en 192 spécialisations professionnelles. Elles se déroulent toutes en deux temps : d'abord un « programme de base » théorique, puis le « programme principal » au cours duquel les élèves alternent cours pratiques dans leurs établissements et stages en entreprise.

Cette alternance entre temps scolaire et temps en entreprise place le système danois à égale distance du modèle allemand, qui place l'accent sur l'apprentissage, et du modèle scandinave, qui privilégie la formation théorique. Au total, les élèves danois en filières professionnelles passent les deux tiers de leur temps en entreprise, contre 15 % par exemple en Suède. Une autre originalité du système danois est d'accorder une grande part à l'acquisition de connaissances générales, qui représentent un tiers du volume total des cours.

Le « programme de base », qui se déroule entièrement au sein des établissements professionnels, comprend ainsi de nombreux cours généraux propres à chacune des sept grandes filières et une grande variété de cours optionnels. Il est conçu pour s'adapter au mieux au profil de chaque étudiant : ceux qui sont certains de leur orientation peuvent le terminer en 20 semaines ; les élèves les plus indécis bénéficient d'un maximum de 60 semaines pour choisir le métier qui leur convient le mieux. A l'issue de ce « programme de base », chaque élève reçoit un certificat détaillant les cours qu'il a suivis et les compétences qu'il a acquises. Il peut ensuite prétendre intégrer une des 192 spécialisations du « programme principal ».

L'admission dans ce deuxième programme est fonction de ses résultats scolaires antérieurs. Le niveau requis est régulièrement réévalué en fonction des besoins en main-d'œuvre de chaque filière professionnelle. Le « programme principal », qui dure en moyenne trois ans et demi, fait alterner stages en entreprise et un maximum de 60 semaines de formation pratique au sein des établissements professionnels. Là encore, les étudiants ont une grande liberté dans le choix de leurs cours. Ils ont par exemple la possibilité de suivre des modules de formation continue normalement destinés aux adultes. La fin du « programme principal » est sanctionnée par un examen qui évalue les compétences et les connaissances professionnelles des étudiants. En cas de succès, ils reçoivent un certificat délivré par les partenaires sociaux et reconnu au niveau national par les entreprises.

II. LE RÔLE CENTRAL DES PARTENAIRES SOCIAUX

Le système danois se singularise par un fort degré de coopération entre entreprises, établissements, associations, collectivités locales et autorités de régulation. Le Ministère de l'Education définit les objectifs et fixe les structures générales, laissant une forte autonomie en termes de budget et de définition de l'offre de formation aux établissements. Ces derniers sont contrôlés par des conseils formés d'élus locaux, de syndicalistes et d'entrepreneurs qui désignent les chefs d'établissements et approuvent le budget. Par ailleurs, des comités locaux d'enseignement professionnel établissent un lien entre établissements et entreprises, de manière à ce que le contenu de la formation suive au plus près les évolutions du marché du travail.

Cette coopération joue aussi à plein dans un cadre sectoriel : des groupes de travail paritaires sont chargés de définir, pour chaque secteur professionnel, les besoins des entreprises et de faire des recommandations quant au contenu des formations au Ministre de l'Education. Cette phase de réflexion implique largement des professeurs de l'enseignement professionnel ainsi que des consultants extérieurs. La mise en œuvre de ces recommandations s'effectue ensuite en trois temps. D'abord, le Ministre de l'Education établit un arrêté définissant les motifs, la structure générale et les objectifs des parcours de formation. Les comités locaux reprennent alors la main pour déterminer lesquels des 133 établissements proposeront le nouveau programme de formation. Enfin, les chefs d'établissement sont chargés de l'organisation pratique des modules d'enseignements et des stages : ils bénéficient d'une très grande autonomie en ces matières.

III. LES ÉVOLUTIONS RÉCENTES : DES PARCOURS DE FORMATION INDIVIDUALISÉS, UN CONTRÔLE QUALITÉ RENFORCÉ

La gestion paritaire et décentralisée du système facilite l'innovation et permet une adaptation régulière de la formation aux besoins des étudiants et des entreprises. L'enseignement professionnel danois est donc en constante évolution. Depuis une dizaine d'années, les réformes se sont concentrées sur deux axes principaux.

En premier lieu, la formation s'est considérablement individualisée. Une réforme majeure adoptée en 2000 permet aux étudiants de choisir une formation à la carte et de suivre jusqu'à trois spécialisations en parallèle. La définition d'un plan de formation individuel valable six ans autorise aussi une plus grande liberté dans les parcours, dans la mesure où un cursus complet dure en moyenne quatre années. Les élèves ont ainsi la possibilité d'entrer directement dans le monde du travail après le « programme de base » et de terminer leur « programme principal » par la suite. Les possibilités de changement de spécialisation professionnelle en cours de formation ont également été élargies.

Ces évolutions marquent le passage progressif d'un système basé sur des cursus stables apportant des qualifications professionnelles spécifiques à un système flexible où la place accordée à l'acquisition de compétences transversales est en augmentation. Elles ont aussi contribué à changer l'approche des étudiants, désormais véritablement responsables de leur propre formation, et le travail des professeurs, qui doivent s'adapter aux demandes d'un public qui se comporte de plus en plus en consommateur exigeant.

En second lieu, le contrôle de la qualité de l'offre de formation s'est imposé, à partir de 1995, comme une des priorités des autorités gouvernementales et des partenaires locaux. Des évaluations périodiques sont effectuées par chaque établissement, dans une optique prospective : il s'agit de savoir si le contenu de la formation est bien adapté aux besoins anticipés sur le marché du travail. Le principe de subsidiarité à l'œuvre dans la définition des programmes de formation se retrouve aussi pour le contrôle qualité : le Ministère établit

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL INITIAL ET L'ENTREPRISE : QUELLES VOIES DE PROGRÈS ?

des recommandations générales et chacun des 133 établissements détermine les méthodes d'évaluation et les objectifs à atteindre. Cette logique d'évaluation des performances a été encore renforcée au cours des dernières années : depuis 1999, un centre national d'évaluation est chargé d'établir des comparaisons entre établissements et de mesurer l'efficacité globale du système d'enseignement danois.

LES JEUNES FACE AU MARCHÉ DE L'EMPLOI

JEAN-MARIE MARX,
DIRECTEUR GÉNÉRAL ADJOINT DE L'ANPE

I. CONSTATS SUR LA SITUATION D'EMPLOI DES JEUNES

1. UN TAUX DE CHÔMAGE ÉLEVÉ

Il est de notoriété publique que le taux de chômage des jeunes est élevé, représentant le double de celui de la moyenne nationale. Aux alentours de 16 à 17 % en 2000, année plutôt faste sur le plan économique, il est aujourd'hui de 20 à 21 %, et est monté jusqu'à 27-28 % lors de périodes plus difficiles.

Il convient cependant de relativiser ce constat dans la mesure où ce taux de chômage se réfère à la population active dans la classe d'âge des 15-24 ans. Cette population active ne comprend que les jeunes ayant un emploi ou à la recherche d'un emploi : elle ne représente que 30 % environ des jeunes de 15 à 24 ans. Si l'on calculait le nombre de jeunes au chômage par rapport à l'ensemble de cette classe d'âge, le taux de chômage ne serait que de 6 %.

2. UNE SENSIBILITÉ À LA DÉGRADATION DE LA CONJONCTURE ÉCONOMIQUE

Il est évident que l'insertion des jeunes est très sensible à la conjoncture économique. Elle est plutôt rapide dans les périodes favorables, notamment parce que les jeunes sont souvent plus diplômés que les autres demandeurs d'emploi et ont des prétentions salariales plus faibles. En revanche, le chômage des jeunes augmente de manière importante dans les périodes plus difficiles, comme c'est le cas aujourd'hui.

3. DES TAUX DE CHÔMAGE VARIABLES SELON LE NIVEAU D'ÉTUDES

Le taux de chômage des jeunes diffère suivant leur niveau d'études : la moyenne est de 20 % pour les jeunes, mais ce taux passe à 12 % pour les jeunes diplômés à bac+2, 15 % au niveau bac, et 30 à 35 % chez les jeunes sans qualification professionnelle.

Rappelons que près de 60 000 jeunes sortent tous les ans du système scolaire sans qualification. Le plus souvent, cette situation d'échec est aggravée par des difficultés familiales, sociales, financières ou médicales.

4. L'INFLUENCE DES MESURES D'AIDES À L'EMPLOI DES JEUNES

Enfin, le retour à l'emploi des jeunes est souvent lié à des mesures étatiques. Au cours d'une année, 800 000 jeunes bénéficient de contrats aidés par l'Etat, que ce soit au travers des contrats en alternance – contrats d'apprentissage ou contrats de qualification –, par les contrats en emploi jeune, ou tout autre dispositif d'aide au retour à l'emploi.

5. QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION

Pour réduire les tensions qui existent entre les besoins des entreprises et les aspirations des jeunes envers la vie active, il faut, à mon sens, tenter de les comprendre. Il serait faux de croire que la question de la formation est le seul motif de ces tensions. D'autres problèmes peuvent y contribuer, comme le manque d'attractivité de certaines professions. La façon dont les demandeurs d'emploi se représentent ces professions est souvent décalée par rapport aux efforts qui sont déployés pour en améliorer l'image. Les conditions de travail pénibles, les horaires décalés ou les importants turnovers qui sont pratiqués par certaines entreprises influencent incontestablement l'orientation des jeunes.

Il ne s'agit donc pas simplement de mettre en place une « machine à former », il faut aussi travailler avec certaines branches et entreprises sur leur attractivité et les conditions de maintien dans l'emploi. Les branches professionnelles sont actuellement très sensibles à cette question. Nous avons par exemple récemment signé un accord-cadre avec les entreprises du bâtiment, qui ont consenti à de nombreux efforts ces dernières années.

II. ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET ORIENTATION : OBSERVATIONS

Sur les questions de l'enseignement professionnel initial et de l'orientation, je souhaiterais vous faire part de trois observations.

1. Déployer une offre de formation en fonction des besoins économiques : un objectif illusoire

Je rejoins M. Claude Thélot lorsqu'il considère que le système « adéquationniste » est dépassé. Il serait en effet illusoire de calibrer une offre de formation en fonction des besoins de l'économie. Prévoir les besoins sur le long terme et les renversements de conjoncture économique me semble assez périlleux.

2. Être formé tout au long de la vie professionnelle

La qualification professionnelle est à prendre aujourd'hui comme un capital de la personne, qu'il convient de renouveler tout au long de la vie. Il ne faut pas raisonner uniquement en termes de formation initiale, mais avoir le souci de renouveler ce capital, que l'approche soit

individuelle ou collective, au niveau d'une entreprise ou de manière mutualisée (conformément à l'accord qui a été signé récemment par l'ensemble des partenaires sociaux).

3. Raisonner à l'échelon local

80 % des mouvements de main d'œuvre s'effectuent dans un même bassin d'emploi, au niveau infrarégional. Le problème d'insertion se pose donc principalement au niveau local.

III. L'ANPE AU SERVICE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Le fait d'être au croisement des aspirations des demandeurs d'emploi et des besoins des entreprises est la raison d'être de l'ANPE. L'amélioration de ce dispositif suppose, à mon sens, que trois directions soient prises.

1. Améliorer la connaissance des besoins des entreprises, des différents métiers et de l'offre de formation

Comme l'a signalé M. Claude Thélot, il est nécessaire d'améliorer la connaissance des besoins des entreprises, des différents métiers et de l'offre de formation. Il existe de nombreux dispositifs dans ce domaine, mais il conviendrait peut-être de mieux organiser la prise en compte de cette connaissance et, surtout, d'agir dans ce sens au niveau d'un bassin d'emploi. Suivant les bassins d'emploi, la situation est en effet très fluctuante : de 5 % de taux de chômage dans les régions les plus favorisées, on atteint 20 % à 25 % dans d'autres bassins d'emploi. En définitive, il importe d'avoir une connaissance concrète, locale et territoriale des besoins et des conditions d'exercice des différents métiers.

2. Améliorer la collaboration entre le système éducatif et l'ANPE

Les besoins des entreprises et des différents métiers, que nous venons d'évoquer, doivent être portés à la connaissance des jeunes, par les services d'orientation de l'Education Nationale, mais aussi, plus largement, par les professionnels de l'orientation. Depuis plusieurs années, l'Agence propose d'organiser au niveau territorial des sessions d'information sur la situation régionale de l'emploi pour permettre à ces professionnels, enseignants ou conseillers d'orientation de transmettre ce savoir. Nous avons cependant du mal à mettre en place ce type de dispositifs. D'une manière générale, la collaboration entre l'Agence et l'Education Nationale est à améliorer.

3. Envisager l'orientation dans la durée

Une autre voie à explorer serait d'envisager l'orientation dans la durée et avec une profondeur de service variable en fonction des besoins des personnes. Il s'agirait d'en faire un service construit en fonction des besoins des jeunes plutôt qu'un acte ponctuel. A l'ANPE, nous avons l'habitude de distinguer trois niveaux de services :

- les jeunes, relativement autonomes, qui ont une vision assez précise de leur projet de formation et qui n'ont sans doute besoin que d'une information ponctuelle ;
- les jeunes qui ont besoin de conseils pour construire leur projet ;
- ceux qui ont besoin de temps pour que leur projet arrive à maturation.

Pour ces derniers, il est indispensable d'envisager une action dans la durée, voire dans un cadre pluriannuel.

IV. CONCLUSION

Rappelons, pour finir, que la formation joue un rôle capital dans l'insertion des jeunes, et que tout ce qui peut aller dans le sens du partenariat entre école et entreprises doit être poussé plus avant. Il convient de noter que les contrats de formation en alternance ont progressé en ce début d'année, pourtant peu favorable. Même si d'autres explications peuvent être avancées, ce n'est pas un hasard, puisque 80 % des jeunes issus de ces filières ont aujourd'hui un emploi. De meilleures relations avec le monde de l'entreprise me semblent donc primordiales. Je ne crois cependant pas à la voie unique, mais bien plutôt à la complémentarité des voies de formation : les jeunes ont en effet des besoins et des souhaits différents.

La formation scolaire ne peut pas répondre à tous les besoins des entreprises. L'objectif n'est pas d'adapter une formation à un poste de travail déterminé, mais il me semble important de créer des liens entre la formation scolaire et l'entreprise. De ce point de vue, les stages d'adaptation à l'emploi, que l'ANPE met en œuvre, ou les stages de type « actions de formation préalables à l'embauche » de l'UNEDIC me semblent intéressants puisqu'ils présentent des taux d'insertion de 85 % environ.

LE POINT DE VUE D'UNE FÉDÉRATION DE PARENTS D'ÉLÈVES

**JEAN-PIERRE BERTHELOT,
REPRÉSENTANT DE LA PEEP (PARENTS D'ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC)**

Le souhait de la fédération de parents d'élèves que je représente est le même que celui de tous les parents : que nos enfants puissent faire au mieux tout en restant bien dans leur tête pendant toute leur scolarité, faire au mieux, pour devenir indifféremment un bon technicien, un médecin, un avocat ou un joueur de football.

Les parents entendent être considérés comme des acteurs à part entière de la scolarité de leurs enfants, y compris dans les choix d'orientation. Ils souhaitent que leurs enfants puissent choisir leur avenir de façon indépendante, ce qui n'est pas toujours facile en pratique : le métier que leur enfant leur annonce avoir choisi ne leur plaît pas toujours... Les jeunes, mais également leurs parents, ont donc besoin d'être accompagnés dans cette orientation. Il convient de mettre ces jeunes en capacité d'effectuer de réels choix, ce qui suppose une réelle éducation à l'orientation, une « éducation au choix ». Ce souci d'éducation existe bien dans les textes, mais il est peu mis en œuvre. Tant qu'une heure n'y sera pas consacrée dans l'emploi du temps, il ne s'agira que d'un vœu pieu.

Il faut pouvoir présenter aux élèves les métiers de façon globale. Bien entendu, il n'est pas question d'entrer dans le détail, mais dès le collège, il me semble important de parler aux élèves des différents métiers et filières. Il convient de démystifier ces questions, y compris auprès des parents, d'expliquer clairement les différentes possibilités de carrière, les différents cursus (du CAP au niveau ingénieur ou post-doctorat), de présenter les écoles, les lieux et les coûts des études. Il est également important de pouvoir donner l'assurance de la pérennité de l'offre de formation et de présenter les perspectives d'emploi sur un bassin d'emploi déterminé.

Pour cela, nous pensons qu'il est souhaitable d'améliorer le service des CIO, très performants pour évoquer les différentes filières mais parfois peu au fait de l'évolution des métiers. Ils pourraient être en lien avec des structures de réseaux d'entreprises, qui soient à l'écoute des jeunes. Chaque élève devrait être conforté dans sa motivation en étant incité à effectuer des stages. Il faut aussi lui donner l'assurance de la pérennité de l'offre de formation.

Le climat de confiance envers les institutions, en particulier les enseignants, est évidemment primordial. Les enseignants sont des professionnels à qui les parents confient leurs enfants

pour cette formation scolaire. Ils doivent non pas décider, mais pouvoir convaincre et expliquer : une orientation réussie ne peut pas être décidée à l'encontre du jeune ou de ses parents. Nous pensons bien entendu que le choix du jeune doit être prépondérant. Il faut que cessent ces pratiques qui consistent à demander à l'élève et à sa famille de remplir, sans préparation et dans l'urgence, la fiche qui servira à l'orientation. Il n'appartient pas non plus aux professeurs et aux conseils de classe de décider de manière souveraine de l'orientation, et donc de la vie d'une personne. Seuls l'échange et la discussion peuvent ouvrir la voie à un choix réfléchi.

C'est bien sur cette question du choix que l'inégalité est la plus criante. En effet, c'est très souvent aux jeunes en difficulté que l'on demande de se prononcer le plus tôt possible et de manière précise sur leur orientation, et fréquemment pour un enseignement professionnel que l'on choisit à leur place. De surcroît, ce sont souvent ces jeunes et leurs familles qui manquent le plus d'informations. Dans ce contexte, certains s'étonnent ensuite que les résultats soient dramatiques, que le jeune ne travaille pas parce qu'il voulait choisir une autre voie professionnelle.

Pour une éducation à l'orientation réussie, les relations humaines sont très importantes. Les enseignants doivent comprendre que les jeunes, comme leurs parents, ont de fortes attentes à leur égard. Les parents leur font globalement confiance, même s'ils estiment qu'en cas de difficulté d'orientation, le choix doit leur revenir. Il ne s'agit pas là d'une défiance vis-à-vis du corps enseignant, mais il faut bien pouvoir résoudre le problème ou l'incompréhension qui a pu naître. Pour les jeunes qui ne posent pas de difficulté particulière, le droit de ne pas choisir et de continuer une scolarité normale devrait par ailleurs être reconnu.

Nous considérons nous aussi que l'enseignement professionnel par la voie de l'alternance est une solution intéressante et encore trop peu utilisée. Il conviendrait de trouver des formules permettant de mixer les apprentissages scolaires et professionnels en réduisant la concurrence néfaste entre ces institutions.

Je suis choqué d'entendre qu'il faut revaloriser l'image de l'enseignement professionnel, car je considère que c'est à l'enseignement en tant que tel d'être à la hauteur. Un enseignement de qualité, avec de réels débouchés, attirera toujours des élèves.

Je souhaiterais insister sur le fait que les jeunes en alternance ne sont pas forcément des jeunes en difficulté : ils ont pu faire librement le choix de l'alternance. Certains jeunes choisissent l'alternance alors qu'ils ont obtenu un baccalauréat général. Un peu « usés » par leur scolarité, ils refusent de s'inscrire à l'université ou s'en détournent après un ou deux ans pour s'orienter vers l'alternance. Le problème est qu'ils ne trouvent pas toujours des centres de formation très « corrects ». L'Education nationale devrait mettre en place un certain nombre de formations en lesquelles on pourrait avoir confiance, et non des formations excessivement chères pour des populations en perte et qui ne mènent à rien.

Nous affirmons à ces jeunes que l'apprentissage et l'alternance sont des voies d'excellence comme les autres, mais il est important de leur prouver qu'il ne s'agit pas là que de beaux

discours. On se demande en effet quelle est la différence entre un étudiant qui travaille dans la restauration rapide pour financer ses études et un jeune salarié qui étudie ? Nous avons posé la question aux différents ministres qui se sont succédé. Ils nous ont répondu qu'il s'agit d'un problème de statut. Nous estimons que les jeunes en alternance devraient avoir droit à une carte d'étudiant : cela les mettrait au même niveau que tous les étudiants et leur montrerait que l'on peut bénéficier d'une formation en alternance de qualité.

L'enseignement professionnel me semble être de qualité, mais encore faut-il réellement souhaiter le développer. Il ne doit pas être considéré comme responsable de tous les maux. Il ne peut répondre à toutes les situations, et parer à toutes les contradictions de la société. Tant que l'on continuera à dire qu'il est bien d'être médecin, avocat ou pilote de ligne et que les métiers manuels ne seront pas reconnus, il ne faudra pas s'étonner que les jeunes éprouvent des difficultés à s'engager dans la voie professionnelle. Nous devons montrer aux jeunes que la voie professionnelle présente des débouchés et que même si l'on entre dans la vie active après un bac professionnel, la formation tout au long de la vie peut permettre de passer un BTS voire, même si c'est difficile, de devenir ingénieur. De leur côté, les entreprises ne doivent pas, au moment de l'embauche, s'arrêter au fait que le jeune a obtenu un BEP puis un BTS pour préférer quelqu'un qui a un DUT.

Si nous ne veillons pas à ces différents points, nous ne réussissons pas.

DANONE EVOLUANCE : À CHACUN SON PARCOURS

**LAURENCE KOPELMAN,
RESPONSABLE DU PROGRAMME EVOLUANCE, GROUPE DANONE**

Danone a mis en place le programme Evoluance au mois d'octobre 2003. Il s'adresse aux salariés non cadres en place depuis 15, 20 ou 30 ans dans l'entreprise. Ouvriers, employés ou agents de maître peuvent tous en bénéficier.

I. LES OBJECTIFS DU PROGRAMME EVOLUANCE

L'un des objectifs d'Evoluance est de développer l'employabilité et de favoriser le passage vers de nouvelles organisations en délivrant à la population non cadre une formation diplômante, si possible délivrée par l'Education Nationale.

Dans les différents métiers de l'entreprise, qu'ils soient industriels, logistiques, ou administratifs, nous nous efforçons de valider les acquis de l'expérience et de nous adapter à tout type de public. A titre d'exemple, nous avons choisi de proposer aux quelque 10 % de nos effectifs qui sont des personnes proches de l'illettrisme de passer un diplôme spécifique, le Certificat de Formation Générale, premier diplôme de l'Education Nationale.

D'ici le premier trimestre 2006, nous espérons former plus de 750 salariés dans nos 40 sites répartis sur le territoire. 335 personnes environ ont déjà bénéficié de cette formation. Nous avons été ravis de découvrir le réel enthousiasme que ces formations ont suscité parmi nos salariés.

II. QUELS BÉNÉFICES POUR LES SALARIÉS ?

Les avantages d'un tel système sont multiples. Pour le salarié, le bénéfice est d'obtenir un diplôme reconnu à l'interne et à l'externe, de bénéficier d'une reconnaissance professionnelle, personnelle et familiale, et d'acquérir de nouvelles compétences qui peuvent permettre, à terme, une évolution professionnelle.

III. QUELS BÉNÉFICES POUR LE GROUPE DANONE ?

Pour le Groupe Danone, ce programme permet de créer une dynamique d'apprentissage, de faciliter l'adaptation au changement individuel, de profiter de l'évolution des compétences globales, d'apporter de l'autonomie aux salariés, une affirmation de soi, de favoriser la mobilité, et surtout d'identifier les potentiels. Il permet également une implication des partenaires sociaux, notamment pour le CFG.

IV. QUELS BÉNÉFICES POUR L'ÉDUCATION NATIONALE ?

Notre programme présente également les atouts suivants pour l'Education Nationale :

- mettre en place un partenariat riche et fort avec le groupe Danone ;
- valoriser des expériences réussies auprès des partenaires ;
- développer les compétences des acteurs de la formation continue ;
- valoriser l'adéquation entre diplômés de l'Education Nationale et métiers de l'entreprise.

Nous avons signé au mois de juillet dernier une convention cadre avec l'Education Nationale pour travailler en partenariat sur ce programme. Pour les 40 sites que nous possédons en France, nous travaillons ainsi étroitement avec les GRETA locaux.

V. LES DIPLÔMES PRÉPARÉS

A titre d'exemples, les diplômes suivants sont préparés :

- CFG (Certificat de Formation Générale) ;
- CAP CSI (Conduite de Systèmes Industriels) ;
- CAP Employé de laboratoire ;
- BEP Magasinage ;
- BAC PRO Secrétariat ;
- BAC PRO Comptabilité ;
- BAC PRO Logistique ;
- BAC PRO Bio Industries de Transformation ;
- BAC PRO M.S.M.A. ;
- BAC PRO P.S.P.A ;
- BP technicien de laboratoire ;
- BTS Assistant de Direction ;
- BTS Assistance Technique d'Ingénieur ;
- BTS Force de Vente ;
- BTS Maintenance Industrielle ;
- BTS Transport.

VI. QUELQUES PROPOSITIONS

1. SIMPLIFIER L'OFFRE

J'estime qu'il conviendrait de simplifier l'offre de formation, ce qui impliquerait moins de spécialisations. L'inconvénient de cette simplification serait cependant l'obligation pour les entreprises de former encore plus les jeunes qu'elles recrutent, ce qui va à l'encontre de leur souhait d'embaucher des jeunes déjà formés.

Notons par ailleurs que si les entreprises font passer des CAP à leurs salariés, elles embauchent rarement à ce niveau-là... Aux yeux des entreprises, le BEP est d'ailleurs d'un niveau légèrement supérieur au CAP, même si ces deux diplômes sont d'un niveau 5.

2. VALORISER L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL POUR EN FAIRE UNE ORIENTATION CHOISIE

J'adhère totalement à l'idée de valoriser l'enseignement professionnel. Une meilleure connaissance des débouchés par les jeunes et leurs parents est par ailleurs souhaitable si nous voulons que l'orientation soit choisie. Lorsque je parle de nos métiers à des jeunes, ils m'indiquent qu'ils ne savaient pas qu'existent des bacs professionnels en production, des bacs professionnels en maintenance, des brevets professionnels de techniciens de laboratoire, etc. Il est dommage qu'ils n'aient pas connaissance de ces formations qui conduisent à des métiers très intéressants.

Une idée serait de proposer aux jeunes en difficulté en quatrième et troisième des classes initiatiques à différents métiers afin qu'ils puissent les connaître, mieux les appréhender et donc faire un vrai choix deux ans plus tard.

3. RÉFORMER LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT

Ma troisième proposition serait de réformer les conditions d'enseignement. Mais n'étant pas assez compétente pour avoir une idée sur ce qu'il conviendrait de réformer en la matière, je préfère vous rendre la parole.

ÉCHANGES

Yves CANNAC

Je remarque que toutes les questions évoquées illustrent l'importance de l'orientation, pour les jeunes comme pour la collectivité. Or il me semble que l'importance de cette question est sous-estimée dans le débat social.

Un participant, membre d'une association de parents d'élèves

Cela fait quinze ans que je suis en accord avec toutes ces propositions, mais il faut bien reconnaître que la situation n'avance pas sur le terrain. L'orientation reste un problème particulièrement aigu pour la société française. La voie professionnelle ne devrait pas être vendue comme celle des élèves en difficulté.

Il faudrait que des heures d'éducation à l'orientation soient réellement inscrites au programme et obligatoires pour tout le monde, et ce dès la quatrième. En classe de troisième, le stage en entreprise devrait être obligatoire, et sanctionné à l'examen du brevet. Il devrait en être de même en classe de seconde.

Pour impliquer le monde de l'entreprise, on pourrait mettre en œuvre des campagnes nationales, voire instituer des quotas de stagiaires, quitte à inciter les entreprises par un dégrèvement de charges.

Les associations de parents d'élèves doivent bien entendu être également impliquées. J'ai souvent dénoncé le corporatisme des enseignants, mais je reconnais volontiers qu'il existe également un corporatisme des parents : les parents doivent eux aussi être éduqués à l'orientation.

Enfin, il faut favoriser dans les filières professionnelles les cursus ascendants. Arrivent en effet dans ces filières des élèves en échec dans des filières longues, qui font barrage à d'autres élèves. Le CAP n'est pas honteux. L'un de mes fils a obtenu un CAP et est inscrit aujourd'hui en BTS : il faut dire aux parents que c'est parfaitement possible.

Un participant, représentant de la confédération Force Ouvrière

En tant qu'assistant sur la question de la formation professionnelle continue, je voudrais rappeler que l'inversion de la pyramide des âges d'ici à 2006 devrait modifier considérablement la donne : les vingt-trente ans seront moins nombreux que les cinquante-soixante ans. Cette situation va créer des pénuries de qualification et des tensions sur le marché, ce qui constitue un élément encourageant : il existera des perspectives d'emploi, il sera plus facile de voir vers quel métier se diriger.

Je tiens également à préciser qu'un accord important vient d'être signé par les partenaires sociaux, dans lequel sont prévus des observatoires prospectifs des métiers et des qualifications de branche. Cet outil devrait nous permettre de repérer les qualifications recherchées, et s'avérer utile autant pour la formation initiale que pour la formation continue. M. Thélot a estimé tout à l'heure qu'il convient de se rapprocher des entreprises. Je n'y suis pas opposé, mais je considère qu'il faut surtout se rapprocher des branches professionnelles. En effet, les CPNE maîtrisent les problématiques inhérentes à l'évolution des métiers et ont le mérite d'être paritaires.

Les partenaires sociaux ont voulu recentrer les filières. Les contrats de formation en alternance, les contrats de qualification, me semblent intéressants pour l'insertion professionnelle des personnes en difficulté, afin de leur donner une deuxième chance. Il ne faut pas les confondre avec l'apprentissage, qui constitue quant à lui une formation initiale. Il faut que chacun reste bien dans sa filière : l'apprentissage fait partie de la formation initiale, et c'est parfait ainsi. Lorsqu'une deuxième chance doit être donnée, le contrat de professionnalisation intervient : il ne faut pas se tromper sur ce point.

Je pense enfin qu'il conviendrait de savoir laisser une chance aux jeunes, en leur permettant de sortir du système éducatif pendant six mois ou un an, en gardant la possibilité de le réintégrer ensuite, une fois qu'il aura choisi sa voie. A seize ou vingt ans, on ne sait pas toujours bien ce que l'on veut faire de sa vie professionnelle. Même si des études ont été entamées, il serait sans doute utile de pouvoir laisser au jeune le temps de réfléchir à un futur métier.

Jean-Pierre BERTHELOT

Je suis d'accord avec ces deux interventions. Je ne partage toutefois pas la perception du précédent orateur, quant à la notion de deuxième chance. Il ne faut pas faire de discrimination : les jeunes qui se seraient trompés de voie ou qui auraient « balbutié » pendant un an ou deux doivent avoir la possibilité de revenir vers l'enseignement et en particulier vers l'enseignement en alternance.

M. Thélot a émis des doutes sur l'intérêt des passerelles entre les filières. Je pense qu'il doit cependant en exister un minimum afin que les jeunes puissent réellement

s'engager dans une voie professionnelle puis décider ensuite de continuer leurs études.

Yves CANNAC

Les propos de M. Thélot relatifs aux possibilités de prévoir l'évolution des emplois m'ont semblé très négatifs. Naturellement, il est impossible de prévoir vingt ans à l'avance l'évolution des métiers. En revanche, je pense que l'on peut anticiper à moyen terme. Or le principal problème est, on le sait, l'accès au premier emploi. Aujourd'hui, dans certains secteurs comme l'hôtellerie, de très nombreux emplois ne sont pas pourvus. A l'inverse, de très nombreux étudiants en psychologie ou en droit ne trouveront pas d'emploi. N'avons-nous donc pas un effort à faire pour mieux adapter l'offre et la demande de travail ? Bien entendu, cela ne dispense pas de préparer à des évolutions futures sur la base de formations moins spécialisées.

Je souhaiterais poser ainsi la question suivante à M. Thélot : peut-on vraiment faire l'impasse sur l'adaptation au marché du travail tel qu'il est ?

Claude THÉLOT

Il ne s'agit pas de faire complètement l'impasse sur l'adaptation au marché du travail, mais je pense que c'est une vue de l'esprit. L'exercice de prospective me semble impossible pour deux raisons. D'abord, nous sommes entrés dans un monde incertain ; ensuite, l'essentiel de l'analyse prospective devrait être effectué au niveau local.

Je n'ai pas voulu nier l'importance d'un projet professionnel construit en fonction de besoins existant localement, mais contester l'idée qu'il s'agirait là de la seule façon de procéder. Je pense qu'il est préférable de privilégier des projets de formation, quitte à élargir les filières professionnelles qui sont à certains égards un peu trop étroites, et surtout raisonner sur une base locale. Pour ma part, je reste réservé quant à l'implication des branches.

Laurence KOPELMAN

Puisque nous parlons de prospective, il est important de noter que certains métiers ne correspondent à aucun diplôme reconnu. A titre d'exemple, nous n'avons pas trouvé de diplôme de l'Education Nationale à l'administration-paie. Nous en avons discuté avec d'autres entreprises du secteur agroalimentaire, qui sont confrontées au même problème. C'est pourquoi nous avons dû créer un CQP d'un niveau compris entre le bac et le BTS pour qualifier des personnes du site à un nouveau métier. Il ne s'agit plus de prospective mais bien de la situation actuelle.

L'Education Nationale ne délivre pas non plus de BTS logistique après le bac professionnel. Seul existe un BTS transport, qui ne correspond pas à nos métiers.

Yves CANNAC

Pour rejoindre M. Thélot, je suis également réservé sur un rôle excessif des branches, qui sont responsables à mon avis de l'excessive spécialisation de la formation. Certains métiers sont, à mon sens, transversaux et devraient le rester, dans un souci de flexibilité.

M. Povelsen, comment expliquez-vous que le taux d'emploi des jeunes au Danemark soit à ce point supérieur à ce qu'il est en France ?

Svend-Erik POVELSEN

Depuis près de vingt-cinq ans, le taux de chômage des jeunes est resté au Danemark compris entre 3 et 4%. Il y a cinq ans, le gouvernement a décidé de conditionner les aides sociales des jeunes sans emploi depuis plus de six mois à leur retour au système éducatif. Le Ministre de l'Education de l'époque avait formulé l'idée qu'il était préférable de garder les jeunes à l'intérieur du système éducatif. Nous avons fait le choix d'adapter notre système afin qu'il devienne plus souple. Les professeurs ont notamment obtenu la possibilité d'adapter la durée de la formation professionnelle en fonction des cas particuliers. Et l'Etat est prêt à payer pour cela.

Un participant, représentant de l'Union des Industries et Métiers de la Métallurgie (UIMM)

La voie professionnelle est d'emblée disqualifiée puisque la voie naturelle jusqu'au baccalauréat professionnel est de quatre ans après la troisième, au lieu de trois pour la voie générale et la voie technologique. Tant que la voie professionnelle durera quatre ans, elle sera considérée comme celle des élèves en difficulté.

Il existe des partenariats positifs entre les entreprises, les branches professionnelles et les établissements de l'enseignement supérieur pour former des ingénieurs. Nous souhaitons les étendre aux licences professionnelles. Contrairement à ce qui a été dit, je ne pense pas qu'il soit utile de multiplier les stages. En revanche, les entreprises devraient concentrer leurs efforts sur la dernière année des cycles de formation professionnelle (baccalauréat professionnel, licence professionnelle, master professionnel).

S'il est entendu qu'il est difficile de faire des prévisions sur les nouveaux métiers et le volume d'emploi à long terme, il me semble cependant que nous avons une obligation de transparence envers les élèves et leurs familles. Nous devons savoir ce que deviennent les jeunes qui ont suivi tel ou tel type de formation.

Un participant, proviseur de lycée professionnel

Avant tout, je voudrais préciser que ce suivi des élèves est bien assuré par l'Education Nationale. Une enquête menée dans tous les établissements scolaires permet de savoir ce que deviennent les élèves après avoir quitté l'enseignement professionnel.

Je voudrais surtout revenir sur votre remarque concernant la durée de l'enseignement professionnel. Le secteur automobile, avec lequel je suis amené à travailler, est plutôt favorable à cette quatrième année.

Les élèves qui sortent de troisième sans avoir de projet déterminé s'orientent vers un BEP en deux ans. A l'issue du BEP, certains d'entre eux choisissent de passer un baccalauréat professionnel en deux ans. De nombreux élèves qui étaient en situation difficile au collège vont ainsi décider de poursuivre leurs études parce qu'ils ont trouvé une voie qui les intéresse.

La « troisième à projet professionnel » commence à être mise en place dans les collèges. Je ne pense cependant pas que cette mesure améliorera la situation. En effet, on s'aperçoit que les élèves qui seront inscrits dans cette troisième à projet professionnel sont les mêmes que ceux qui seront envoyés en lycée professionnel : cela signifie qu'on choisira ces jeunes sur des critères de résultat dans les disciplines générales.

Un participant, directeur de CIO

Le constat dressé par M. Thélot me paraît intéressant et correspondre à ce que notre profession a pu relever.

Je souhaiterais revenir sur certains points qui ont pu être soulevés au cours d'autres interventions. Si un élève vient nous consulter au CIO sur un métier déterminé, nous saurons lui répondre ou l'orienter vers une personne qui disposera des informations nécessaires. Il est en revanche beaucoup plus difficile d'amener un élève à se poser en amont des questions sur le monde professionnel. Le problème majeur qui est posé aux CIO est de savoir ce qui peut intéresser un adolescent, comment le sensibiliser au monde de travail. Je ne crois pas que les professionnels soient indifférents à cette question, bien au contraire.

Je suis d'accord sur le fait que les familles jouent un rôle essentiel dans l'orientation. Le problème est que la demande des familles n'est pas du tout la même en fonction des milieux sociaux, à résultats équivalents.

Par ailleurs, il apparaît que le lycée professionnel prend souvent en charge des élèves dont l'alternance ne veut pas. Certains élèves qui avaient fait le choix de l'alternance n'ont pu finalement suivre cette voie, pour diverses raisons : il n'existe donc pas non plus d'égalité de traitement à ce niveau.

Un participant, représentant de la confédération Force Ouvrière

M. Thélot, j'ai apprécié vos réflexions pertinentes sur l'orientation. Je suis cependant étonné de ne pas les retrouver dans l'épais document de la Commission nationale du débat sur l'avenir de l'école.

Claude THÉLOT

J'ai bien précisé que la deuxième partie de mon exposé était constituée d'observations personnelles.

Un participant, représentant de la confédération Force Ouvrière

Dans le passé, l'orientation s'effectuait d'une manière beaucoup plus humaine, en recourant notamment à des commissions. Aujourd'hui, l'orientation semble dépendre de l'application d'un programme informatique... D'après ce programme, un élève de plus de seize ans en troisième bénéficie d'une bonification dans le barème appliqué. Un élève motivé par une formation va donc se trouver défavorisé par rapport à des élèves plus âgés et qui ont moins bien travaillé que lui.

Je n'approuve pas l'idée de l'obtention du baccalauréat professionnel en trois ans. En effet, un projet modificatif de décret a été soumis au comité interprofessionnel consultatif. D'après ce texte, les élèves qui s'orientent vers un bac professionnel en trois ans dans le cadre de leur parcours scolaire peuvent se présenter à un CAP ou un BEP dans le même champ d'activité professionnelle. En conséquence, si l'élève n'a pas envie d'être candidat et s'il ne réussit pas à obtenir son bac professionnel en trois ans, il va rejoindre le cortège des 100 000 élèves qui sortent du système éducatif sans aucun diplôme.

2^{ème} table ronde

**QUELLES ARTICULATIONS
ENTRE ÉCOLE ET ENTREPRISE ?**

LE RÔLE DE LA RÉGION DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

**MARC ABADIE,
DIRECTEUR DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE, RÉGION ILE-DE-FRANCE**

En guise de préambule, il est important de préciser que derrière la problématique des articulations entre l'école et l'entreprise se pose aussi la question des relations entre l'entreprise et les jeunes. Celles-ci ne peuvent se réduire à une question de formation. C'est en effet en offrant aussi des conditions de travail et des salaires acceptables aux jeunes, au-delà de la question de la formation, que les entreprises trouveront la main-d'œuvre qui leur fait défaut.

Ceci étant dit, l'objet de mon intervention consiste à préciser le rôle de la Région dans la construction des articulations entre formation et entreprise.

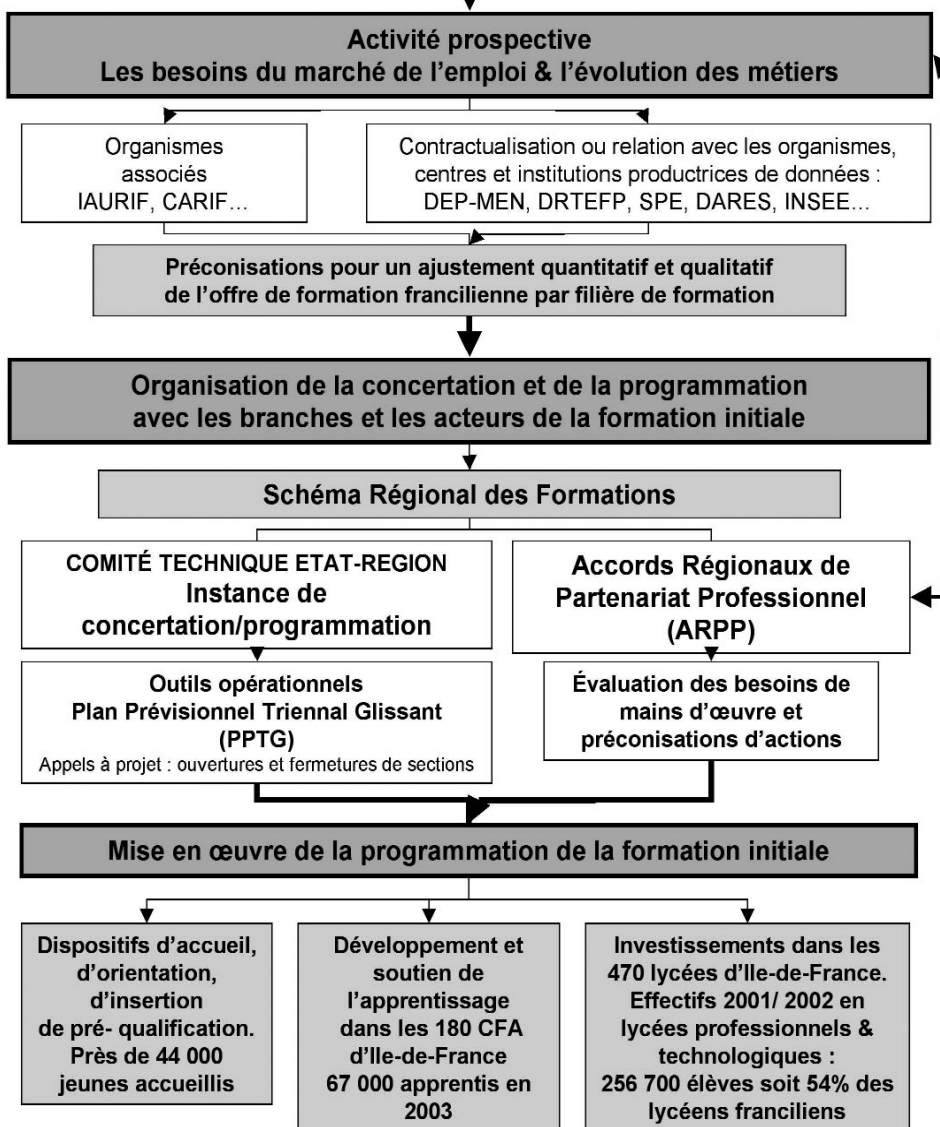
En matière de formation initiale, depuis la loi de décentralisation de 1982, la Région est compétente et prend en charge les dépenses de construction, de rénovation et d'équipement des lycées. Elle est également compétente plus largement en matière de formation professionnelle et d'apprentissage mais aussi, depuis la loi de 1993, d'insertion des jeunes.

En Ile-de-France, 44 000 jeunes et demandeurs d'emploi bénéficient des dispositifs d'accueil, d'orientation, d'insertion et de pré-qualification de la Région Ile-de-France. Par ailleurs et surtout, par rapport au débat qui nous rassemble aujourd'hui, la Région soutient et développe l'apprentissage dans les 180 CFA accueillant 67 000 apprentis et pré-apprentis. Enfin, avec 22 % de son budget, soit près de 653 millions d'euros investis, elle équipe 470 lycées accueillant 256 700 élèves. Globalement, elle consacre 40 % de son budget aux lycées et à la formation professionnelle. De plus, la Région Ile-de-France intervient dans des domaines où elle est sollicitée, en-dehors de ses champs de compétence juridique. Je pense notamment à la recherche et à l'enseignement supérieur. Enfin, on peut souhaiter que la Région soit attentive et s'investisse dans un rôle de soutien à la politique de gestion des ressources humaines des entreprises, surtout concernant les PME. Soutien qui peut prendre, par exemple, la forme d'un financement de dispositifs de formations destinés à maintenir en emploi les salariés les moins qualifiés, ayant des lacunes dans les savoirs fondamentaux et par conséquent fragiles.



Région Île de France

L'ARTICULATION ÉCOLE ENTREPRISE EN ILE-DE-FRANCE L'ACTION ORGANISATRICE DE LA RÉGION



Que ce soit en raison de ses compétences et du rôle qu'elle pourrait jouer dans le cadre de l'acte II de la décentralisation, la Région est à l'interface des mondes de la formation et de l'entreprise.

Pour prendre la mesure de l'importance de cette articulation pour la Région Ile-de-France, il suffit de constater qu'elle est la seule région française à posséder une Direction du Développement Economique de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, permettant ainsi une coordination, une interaction étroite entre ce qu'elle peut faire en matière de développement économique (comprenant la recherche), d'emploi et de formation professionnelle.

La Région est à l'interface car elle a pour rôle de concilier les logiques temporelles contradictoires de l'entreprise et de l'institution scolaire. Prises dans des évolutions rapides, les branches sur-réagissent souvent aux effets de la conjoncture sur l'évolution des métiers alors que ce sont les changements structurels qui doivent guider l'adaptation de l'offre de formation initiale. Le temps long de l'institution scolaire la coupe parfois des réalités de l'évolution des métiers, même si la relative noirceur du tableau d'Henri Prévost doit être en la matière relativisé. Ce que l'on stigmatise comme une inertie dans l'intégration du changement a parfois la vertu d'amortir la réaction des branches à la conjoncture.

La Région est à l'interface quand elle élabore sa propre lecture des relations entre les entreprises et la formation initiale.

Tout d'abord, ce qu'elle peut faire pour adapter l'offre de formation initiale, elle le fait en privilégiant une analyse transversale par métiers en s'affranchissant, pour une part, d'un raisonnement en terme de branche professionnelle qui n'est pas un découpage opérant s'agissant de métiers « transversaux » comme ceux du secrétariat, de la comptabilité, du transport et de la logistique... C'est d'ailleurs selon cette logique qu'elle organise son action en matière d'information à destination des jeunes en dédiant un de ses sites Internet aux métiers (<http://www.lesmétiers.net>).

Ensuite, la région s'assigne le but de former et d'intégrer TOUS les jeunes, y compris ceux qui semblent les plus éloignés de l'emploi et qui bien sûr ne sont pas recherchés par les entreprises.

Enfin, dans son action en matière de formation professionnelle des jeunes, la Région est soucieuse, non pas de construire la seule employabilité immédiate que réclament légitimement les entreprises, mais bien de les doter aussi des savoirs transversaux, fondamentaux qui feront d'eux des individus dotés d'un rapport distancié à leur pratique professionnelle, gage de leur adaptation à l'évolution des métiers et de l'emploi. Ce souci est d'autant plus important quand les études menées à propos des politiques de GRH des entreprises

franciliennes par la Région et la CRCI¹ montrent que ces dernières déplorent les lacunes en matière de savoir de base de certaines catégories de salariés.

Cependant, la Région prend aussi et notamment en compte les demandes des branches professionnelles, et plus généralement des partenaires sociaux. C'est dans cette perspective que s'inscrit par exemple le dispositif de la Région Ile-de-France des Accords Régionaux de Partenariat Professionnel (ARPP) prévu par le Schéma régional des formations. Ceux-ci sont destinés à remédier à la relative méconnaissance réciproque des entreprises et du monde de la formation. Un premier ARPP a été signé avec l'hôtellerie-restauration, un second est en cours d'élaboration avec le Commerce Interentreprises, d'autres suivront.

Mais la Région est à l'interface des mondes économique et éducatif dans son action concrète. Ceci est particulièrement net quand elle développe et soutient l'apprentissage qui est, par essence, à l'articulation entre école et entreprise.

1. L'ouverture de nouveaux CFA ou de nouvelles sections, se base sur des besoins avérés du monde professionnel, en jeunes à former et/ou à embaucher au terme de la formation.

2. L'apprentissage est un contrat de travail. L'entreprise signe le contrat et, par ce fait, s'engage à un certain nombre de droits et de devoirs, en tant que maître d'apprentissage envers un jeune.

3. L'apprentissage doit être financé par la taxe d'apprentissage. La réforme du financement de l'apprentissage n'a d'ailleurs pas changé ce lien organique de l'entreprise en conservant le principe de la libre affectation de la taxe et de la possibilité qu'elle a de la verser directement au CFA.

4. L'apprentissage est une « formation méthodique et complète » dispensée en entreprise et en CFA. Ce dernier « complète la formation reçue en entreprise », « s'articule avec elle » et « assure la coordination » entre les deux lieux (Articles L116-1 ; L117-1 ; R110-1 du code du travail).

5. L'apprentissage prépare à une formation diplômante. Les diplômes ou titres homologués (contrôlés par l'Education Nationale et élaborés dans les Commissions Paritaires Consultatives par branche professionnelle) sont les mêmes que dans les formations scolaires.

Pour conclure, il est possible de dire que la Région, tel que le souhaite le Président Huchon à l'aube de cette nouvelle mandature, doit mettre en exergue son métier principal en matière de formation des jeunes, c'est-à-dire l'apprentissage.

¹ Dispositif d'enquête Référence Emploi Formation co-financé par la Région et la CRCI.

Dans ce recentrage, les dispositifs d'information et d'orientation joueront un rôle central et l'on peut regretter à cet effet que le transfert des CIO à la Région, après un débat houleux, soit repoussé.

Dans cette perspective, il ne semble pas absurde d'avoir une intention de type « adéquationniste » (sans excès, bien sûr), tentant d'adapter la formation aux besoins de l'entreprise. Il est même logique en la matière d'avoir une ambition élevée. De manière générale, il est nécessaire de se fixer des objectifs qui soient évalués de façon conjointe. C'est pour cela que le Président Huchon a l'intention de créer une Conférence annuelle de la formation, de l'emploi et du développement économique qui associerait l'ensemble des partenaires institutionnels : l'Etat, les collectivités locales, les organismes consulaires, les partenaires sociaux.

Enfin, fondamentalement, il convient d'avoir une exigence de qualité à tous les niveaux et pour tous qui est due tant à notre jeunesse qu'à tous les Franciliens et ce tout au long de leur vie. Le droit à la formation doit pouvoir se décliner au niveau régional et la Région Ile-de-France souhaite y prendre part dans son champ de responsabilité.

L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

JOËL BRETENIÈRE,
INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE, CONSEILLER DE L'INSPECTEUR
D'ACADÉMIE DE SEINE SAINT-DENIS EN CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

La formation professionnelle est un enjeu majeur dans l'adaptation des jeunes à l'évolution des métiers. Il apparaît cependant nécessaire de la définir.

Après la guerre, il existait une véritable dichotomie entre la préparation aux métiers de l'artisanat et ceux de l'industrie. Dans un cas, les jeunes étaient formés majoritairement par apprentissage. L'acquisition des « savoir-faire » s'effectuait alors au sein de l'entreprise avec peu de théorie. Dans le second cas, les apprenants suivaient un enseignement pratique et théorique dans un établissement scolaire, « le Collège d'Enseignement Technique », sans aucune liaison avec l'industrie. Ces jeunes, à la fin de leurs études, étaient « parachutés » sur un poste de travail. Le changement de statut, de lieu et de pratique constituait à l'époque une véritable rupture par rapport à leur vie d'élève.

Dès 1975, des « séquences éducatives » ont été introduites dans le cursus de formation. Leur finalité est de faire découvrir la vie en entreprise, ceci afin de préparer la transition « école/emploi ».

Cette notion de « séquences éducatives » a ensuite évolué vers celle de « stage en entreprise ». Le stagiaire, intégré dans une équipe, effectue une activité représentative des tâches qui lui seront confiées à l'embauche.

Depuis quelques années, ce passage en entreprise est devenu « période de formation en milieu professionnel ». Ceci ne correspond pas à une modification d'appellation, mais à une volonté forte de « co-formation », s'articulant autour de deux pôles distincts ayant des approches, des pratiques et des contenus différents.

Le nombre de semaines en formation en milieu professionnel a augmenté. Pour l'ensemble des diplômes professionnels (CAP, Bac Pro), cette période atteint 12 à 16 semaines. Si l'on examine la répartition horaire pour un élève de bac, on constate qu'il assiste à

635 heures de formation professionnelle au sein du lycée, et qu'il est présent dans l'entreprise 560 heures. Pratiquement, une équivalence temporelle est accordée (53 % au lycée, 47 % en entreprise) à ces deux modes complémentaires d'apprentissage.

Il semble indispensable d'assurer une synergie entre ces deux approches formatives, par une prise de conscience réciproque des responsabilités.

Cette alternance sur deux lieux a eu le mérite de faire naître la notion de « tuteur » au sein de l'entreprise. Cette personne, formateur à part entière, clairement identifiée, devient le référent du stagiaire. Le tuteur identifie les tâches formatrices qu'il peut confier au stagiaire en relation avec les attendus du diplôme préparé, il assure le suivi du jeune et participe à son évaluation.

L'enseignant, quant à lui, doit contractualiser les activités spécifiques qui seront confiées au stagiaire en intégrant les contraintes du lieu d'accueil. Des visites programmées constituent la base de relations privilégiées qui permettront l'évolution des contenus au sein du lycée en adéquation avec la réalité.

Certaines entreprises (Citroën) signent des partenariats avec l'Education Nationale qui vont au-delà de ces propositions. Elles offrent la possibilité aux élèves ayant accompli une période de formation dans leurs ateliers d'effectuer des stages rémunérés, sur des périodes de vacances, constituant ainsi une démarche de pré-embauche.

L'Education Nationale, consciente de l'évolution des métiers et du niveau requis pour les exercer, a fait évoluer les diplômes. Depuis bientôt vingt ans, un certain nombre de baccalauréats professionnels ont ainsi été créés pour répondre à l'accroissement de qualification attendu.

Les référentiels qui définissent les diplômes nationaux, tant dans les contenus de formation que dans les modalités d'évaluation, sont élaborés au sein de Commissions Professionnelles Consultatives associant employeurs, salariés et représentants de l'Education Nationale.

L'analyse des activités qui sont confiées au titulaire d'un diplôme est traduite sous forme de tâches concrètes en mettant en évidence leurs conditions d'exercice et les résultats escomptés. C'est à partir de ce Référentiel des Activités Professionnelles que sont identifiées les compétences nécessaires à la réalisation des tâches décrites. La mise en relation des tâches et des compétences permet d'établir les contenus de formation (savoirs et savoir-faire) en précisant le niveau d'exigence retenu.

A titre indicatif, on peut noter que 135 diplômes ont été rénovés durant l'année scolaire 2000-2001.

Fondamentalement, l'Education Nationale n'a pas vocation à résoudre l'adéquation « formation professionnelle / besoins immédiats des entreprises ». Elle doit, par contre, faire acquérir

aux jeunes qui lui sont confiés les compétences nécessaires pour qu'ils puissent s'insérer dans un champ professionnel, à un niveau donné, et avoir la capacité de s'adapter aux évolutions.

Quelle que soit la formation suivie, il est important que soient acquises des compétences initiales et transversales afin de préparer les élèves à s'adapter à plusieurs métiers. Mettre en mesure ces jeunes de suivre avec profit des formations tout au long de la vie est indispensable. L'enseignement général dispensé constitue l'élément essentiel du développement des capacités d'analyse et de méthodologie nécessaires à l'appréhension globale d'un métier et de ses évolutions.

Le nombre de diplômes professionnels existants est certes important (pas moins de 63 baccalauréats professionnels) mais il faut savoir que près de 80 % des demandes de formation sont concentrées sur seulement cinq spécialités.

En examinant les changements de dénomination des diplômes et de leur contenu, on constate un élargissement du champ d'application. L'exemple de la productique illustre parfaitement ces propos.

Le CAP Tourneur (lié à une machine) est par exemple devenu successivement : le BEP de Mécanique Générale (connaissance de plusieurs machines), le BEP Opérateur Régleur de Systèmes d'Usinage (activités plus larges), le BEP Productique (décliné pour la mécanique, le bois ou les matériaux souples), et enfin le BEP des Métiers de la Productique Mécanique Informatisée (ensemble des activités de la conception à la réalisation).

Ceci conduit à penser que la définition de diplômes à cible professionnelle élargie pourrait répondre plus efficacement aux attentes. Un tronc commun de formation avec une spécialisation adaptée aux besoins spécifiques de chaque famille professionnelle, dispensée en co-formation avec les partenaires, permettrait de répondre aux attentes, tant des élèves que des entreprises.

RÉFLEXIONS SUR L'ARTICULATION FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE – ENTREPRISE

**CHRISTIAN VULLIEZ,
DIRECTEUR GÉNÉRAL ADJOINT DE LA CHAMBRE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE
DE PARIS**

Nous avons abordé le problème des rapports entre formation professionnelle initiale et entreprise sous de nombreux aspects, mais je voudrais essayer d'exprimer quelques convictions fortes qui permettront peut-être de poser le problème sous un éclairage différent.

I. L'EXIGENCE D'UN SYSTÈME STABLE MAIS FLEXIBLE

Si l'on veut réellement mener une politique cohérente en matière de formation, il est impératif que le socle institutionnel qui sera mis en place réponde à deux objectifs. Il se doit d'être lisible et stable, mais également flexible et adaptable. Si les filières professionnelles sont mal connues, mal aimées, peu sollicitées spontanément, etc., c'est aussi parce qu'elles ont longtemps fait l'objet de réformes dans lesquelles beaucoup, en dehors des acteurs eux-mêmes, ne se retrouvaient pas. Lorsque l'on veut qu'un système soit compris et accepté, il ne faut pas le réformer ni le bouleverser trop souvent. Nous pouvons donc formuler le vœu que le système reste désormais stable pendant un certain temps. Nous ne devons cependant pas rester enfermés dans un système trop colbertiste ou trop cartésien. Un système trop rigide nuirait en effet aux adaptations nécessaires : la flexibilité et l'adaptabilité sont donc également essentielles.

II. LES EXIGENCES D'ANTICIPATION ET D'INNOVATION

Pour qu'un système soit efficace, il doit pouvoir évoluer. Contrairement à M. Thélot, je considère que les prévisions sont indispensables, bien que difficiles. Sans effort d'anticipation, nous n'avons aucune chance d'adapter le système aux exigences de demain. Je salue au passage le travail de la Région, la mise en place des schémas des formations

professionnelles et grâce à l'utilisation d'outils précieux, tels que l'OFEM (Observation de la Formation, des Emplois et des Métiers). Les professionnels sont les mieux placés pour nous faire part de ce qui va changer, des demandes de leurs clients, de l'évolution des technologies. Ensuite, il revient bien sûr aux enseignants de savoir traduire cela dans le système éducatif. Il me semble donc primordial de faire cet effort d'anticipation, qui ne concerne d'ailleurs pas seulement les « nouveaux métiers » : il existe aussi des professions très anciennes dans lesquelles les technologies évoluent rapidement.

L'exigence d'innovation comprend nécessairement le droit à l'expérimentation et donc le droit à l'erreur. Nous reviendrons sans doute sur ce thème lorsque l'expérience de Veolia sera évoquée.

III. LA NÉCESSITÉ DE RÉFORMER L'ORIENTATION

Un point clé réside certainement dans la réforme de l'orientation, qui constitue le « maillon faible » du cheminement éducatif français. On ne saura jamais mesurer le coût d'une orientation ratée, pour le jeune, l'entreprise, l'économie, la société : il est considérable. A ce stade de nos réflexions, je souhaiterais insister sur deux points.

1. LA MOTIVATION DES JEUNES

Le premier est la motivation des jeunes. Je n'entends pas par ce terme le projet professionnel, car on ne peut demander à un adolescent de quinze ans quel est son projet professionnel alors que les meilleurs élèves ne le savent pas eux-mêmes. Je voudrais seulement insister sur le fait que lorsqu'une formation est désirée, 50 % des conditions de sa réussite sont réunies. Il est donc important de parvenir à déterminer ce qui motive le jeune, ce qui est différent de la définition de son projet professionnel. Le fait qu'un jeune écarte une formation, et sache ainsi ce qu'il ne veut absolument pas faire, est déjà un élément important qu'il convient de prendre en compte.

2. LA CONNAISSANCE DES MÉTIERS

Si les jeunes ne savent pas quel métier ils veulent faire, il faut leur montrer des exemples : il peut arriver ainsi qu'un jeune découvre un métier qui l'intéressera. Il convient cependant de dire la vérité aux jeunes sur les débouchés et les contraintes du métier qu'ils veulent choisir.

IV. AMÉLIORER LA RELATION ENTRE LES TUTEURS EN ENTREPRISE ET LES ENSEIGNANTS

Une enquête réalisée auprès de plusieurs centaines de jeunes a révélé que ceux-ci souhaitent avant tout que les personnes responsables de leur sort, c'est-à-dire les

enseignants en centre de formation ou les tuteurs en entreprise, communiquent davantage. Ils ont l'impression que leurs professeurs ne savent pas ce qu'ils font en entreprise et que leurs tuteurs ne savent pas ce qu'ils font en centre de formation. C'est un point très important dont ni les tuteurs ni les enseignants n'ont pris suffisamment conscience. Les jeunes ont besoin que les personnes qui sont amenées à les noter, à les orienter ou à les conseiller se parlent entre elles.

V. L'IMPORTANCE DE MESURER LES RÉSULTATS OBTENUS

Nul ne doute que le système soit perfectible en termes d'allocation de moyens et de ressources. Il me semble important de connaître le nombre d'élèves par filière et le nombre d'embauches par filière. Si l'on constatait que les élèves issus de la filière professionnelle réussissent mieux que d'autres, on pourrait mieux communiquer sur les taux d'insertion. Nous savons par exemple que le taux d'insertion des apprentis est peut-être supérieur à celui de certains titulaires de doctorats spécialisés ou qui correspondent à des secteurs qui n'embauchent pas.

VI. CONCLUSION

Pour conclure, je pense qu'il faut garder à l'esprit l'objectif premier de la formation professionnelle, qui est de permettre de conduire les jeunes au plus haut de leur potentiel et, si possible, de les insérer dans la vie professionnelle. Les élèves ont un réel besoin de considération, auquel il s'agit de répondre par des moyens adaptés. Le coût sera peut-être élevé à court terme pour la société, mais bien inférieur au coût individuel et social des échecs de formation.

On dit que le système de formation professionnelle serait en France moins considéré que les autres filières. Dans l'ensemble, je considère pourtant que, vu de l'intérieur, il crée bien plus de satisfaction qu'on ne l'imagine.

L'EXPÉRIENCE DE VEOLIA ENVIRONNEMENT

CHRISTIAN DAPILLY,
DIRECTEUR ADJOINT DES RESSOURCES HUMAINES, VEOLIA ENVIRONNEMENT

Veolia, groupe de services à l'environnement, organise son activité autour des problématiques de l'eau, de la propreté, du transport et de l'énergie. Ces secteurs offrent l'avantage de permettre de créer des emplois stables et pérennes, puisque leur croissance est liée à l'urbanisation de la société. Le groupe embauche chaque année quelque 10 000 personnes en France, sans difficulté particulière, hormis pour les emplois rares, nouveaux ou peu attractifs.

Veolia a fait un choix original, en recréant les instituts d'entreprise du début du 20^e siècle. Dans les dix centres de formation que nous avons créés dans le monde (dont un gros centre en région parisienne), nous accueillons chaque année 620 apprentis qui obtiennent 95% de réussite aux examens, et qui ont surtout la garantie d'obtenir un emploi à la sortie. Plusieurs partenariats permettent à ce système d'obtenir de tels résultats. Les collectivités locales, l'Education Nationale et le monde consulaire sont nos principaux partenaires. Plusieurs enseignants de l'Education Nationale sont d'ailleurs venus nous prêter main-forte en se mettant en disponibilité. Malheureusement, beaucoup d'entre eux ont dû mettre un terme à leur collaboration par crainte de perdre leur statut.

L'orientation reste le problème capital. En tant que responsable des ressources humaines d'un grand groupe, il m'arrive moi-même de me perdre dans les dénominations des institutions (CIO, ONISEP, ANPE...). Il est nécessaire de mettre au point un système plus simple, plus lisible. Dans le même sens, je pense qu'il n'est pas choquant de parler de performance de l'orientation. L'indicateur de performance doit être le nombre d'élèves qui trouvent effectivement leur voie.

S'agissant des branches professionnelles, je pense qu'elles ont un rôle à jouer en termes de communication pour faire connaître la voie de l'apprentissage.

Enfin, d'une manière générale, je suis toujours surpris par la déperdition de l'argent. Une chose me frappe : pour l'élite de la République, pour un jeune qui a démontré sa capacité à apprendre, on accepte de dépenser 25 000 euros annuels, alors que l'on a du mal à trouver 5 000 euros pour un jeune en difficulté. Et cela est valable autant au niveau de

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL INITIAL ET L'ENTREPRISE : QUELLES VOIES DE PROGRÈS ?

l'Education Nationale que dans le monde de l'entreprise. Or c'est bien, à mon avis, vers les personnes les moins adaptées à notre système d'enseignement que le plus important effort doit être fourni.

LE POINT DE VUE DE LA CFDT

**CATHERINE DUCARNE,
SECRÉTAIRE CONFÉDÉRALE CHARGÉE DE LA FORMATION INITIALE DES JEUNES
ET DE L'ALTERNANCE, CFDT**

La question de la formation professionnelle initiale des jeunes est au cœur de la réflexion de la CFDT depuis de très nombreuses années. Une société peut-elle accepter que 60 000 jeunes sortent du système éducatif sans qualification ?

Organisation confédérée, la CFDT a la chance de réunir des fédérations professionnelles et des unions régionales interprofessionnelles, ce qui lui donne une dimension professionnelle et de territoire. Toutes les fédérations syndiquent les personnels de CFA, dans leur champ professionnel, et deux fédérations s'occupent spécifiquement du champ de la formation : le SGEN dans l'enseignement public et la FEP dans le privé. Un travail en commun de l'ensemble des fédérations et des unions régionales interprofessionnelles nous apporte un enrichissement indéniable et permet une analyse plurielle et approfondie des problématiques.

Pour la CFDT, une consultation de tous les acteurs doit avoir lieu lors de l'élaboration des Plans Régionaux de Formation. Ces PRDF doivent être établis non seulement en concertation avec les rectorats, mais aussi après consultation des partenaires sociaux. Des questions essentielles, et difficiles, telles que celle de la prospective en termes de définition des besoins, doivent inciter à mettre en synergie les travaux des actuels OREF et ceux des futurs observatoires de branches prévus par l'accord national interprofessionnel de 2003 sur la formation professionnelle. Pour la CFDT, les contrats d'objectifs signés entre les fédérations professionnelles (qui, pour nous, doivent comprendre aussi les représentants des salariés) et les régions devraient comporter trois volets essentiels : la régulation des flux au niveau territorial, le fonctionnement des stages et de l'alternance, les aspects de mixité.

Par ailleurs, une meilleure prise en compte des travaux des COPIRE, là où elles existent, devrait permettre d'améliorer la liaison Région – partenaires sociaux sur les questions de formation en lien avec l'emploi.

Dans ces PRDF, la complémentarité de l'alternance sous statut scolaire et de l'apprentissage doit être systématiquement recherchée, sans oublier l'impact des autres mesures s'adressant aux jeunes dans la question des possibilités d'accueil par les entreprises.

S'agissant des relations entre centres de formation et entreprises, je pense que chacun connaît le rôle central de l'entreprise pour une insertion professionnelle positive des

jeunes. La forte rénovation de la voie professionnelle et la longue expérience de l'apprentissage ont montré que certains apprentissages, en particulier tous ceux liés aux relations au sein des collectifs de travail, ne peuvent se faire que dans l'entreprise.

Pour améliorer la complémentarité entre ces acteurs, il faut établir des relations régulières, à partir d'objectifs ciblés, basés sur un diagnostic précis et l'apport réciproque de chacun des partenaires.

Il faut arriver à un « diagnostic partagé » sur ce que chacun des partenaires peut et doit impérativement faire, développer les partenariats et la qualité d'une véritable coopération, aussi bien dans le cadre de la formation initiale sous statut scolaire que dans le cadre de l'apprentissage ou de la formation continue. C'est un élément essentiel de la réussite de la « formation tout au long de la vie ».

Tout cela suppose, concrètement, sans nullement être exhaustif, qu'une « charte des stages » soit élaborée par l'ensemble des partenaires, que la convention entre l'élève et l'entreprise d'accueil explicite clairement les objectifs poursuivis lors de la période en entreprise. Chaque acteur doit être clairement identifié : trop d'entreprises font encore figurer sur les conventions de stage de l'Education Nationale le nom d'un tuteur qui ne sera pas celui de la personne qui formera réellement le jeune au quotidien. Trop d'élèves sont encore envoyés en stage sans que ce tuteur ait eu un contact préalable avec l'enseignant chargé du suivi de l'élève, ou en connaisse même le nom.

De la même manière, il faut impérativement que le nombre de jeunes par tuteur soit limité, et que du temps soit donné à tous (formateurs, tuteurs) pour qu'ils puissent se rencontrer et travailler en commun. Formateurs et tuteurs doivent être formés et utiliser un vocabulaire commun, clairement compréhensible par tous.

Pour ce faire, les fonctions relevant des relations Ecole - Entreprise doivent être effectivement reconnues et valorisées dans la carrière professionnelle des tuteurs et des formateurs.

Cela suppose aussi, de manière fondamentale, que l'entreprise accepte pleinement les contraintes qu'implique sa volonté d'être reconnue comme acteur à part entière de la formation. Deux points sont à nos yeux essentiels : l'accueil de chaque jeune, quel que soit son sexe, son origine ethnique, sa religion ou son handicap, et l'organisation des lieux et des modes de travail dans l'entreprise.

De réelles avancées ont eu lieu depuis une quinzaine d'années. Il faut les accentuer, afin qu'une alternance de qualité puisse se développer et qu'on en finisse enfin avec les débats caricaturaux et stériles entre ceux qui voient l'entreprise comme le seul lieu de formation professionnelle ou le remède miracle à l'échec scolaire, et ceux qui ne la perçoivent que comme le symbole de la « marchandisation » de l'Ecole.

ÉCHANGES

Hervé de MONTS de SAVASSE, Directeur de l'ONISEP

Les sujets qui ont été abordés suscitent plus d'angoisse en France que dans la plupart des autres pays. Cela provient indiscutablement d'un manque de confiance entre les uns et les autres. Il est important de présenter les métiers de manière positive, et de ne pas hésiter à faire en sorte que ce soit des jeunes qui présentent leur métier à d'autres jeunes. Par ailleurs, le fait de multiplier les moyens techniques pour permettre aux jeunes et à leurs parents de connaître les différents métiers, comme les sites Internet, est absolument nécessaire, mais cela ne remplacera jamais le dialogue. La réconciliation des mondes de l'école et de l'entreprise se fera au prix de ce dialogue.

Un participant, directeur des études dans un établissement de la CCIP

En travaillant avec la Région, nous avons été amenés à justifier et même à définir la qualité de nos formations. Cette qualité dépend naturellement des relations entre les écoles et les entreprises, mais également de l'individualisation des parcours, qui n'a pas encore été évoquée. Il s'agit de comprendre ce qui fait avancer un jeune, ce qui le fait aimer sa formation et le métier auquel il se prépare. On l'associe ainsi à sa formation, ce qui me semble être le meilleur moyen de le motiver.

Yves CANNAC

M. Povelsen, comment s'articulent au Danemark le travail des entreprises et celui du système éducatif ?

Svend-Erik POVELSEN

Les entreprises danoises sont informées précisément des compétences dont elles vont pouvoir profiter. Elles sont en lien étroit avec le système éducatif. Et elles se donnent les moyens de cette relation. Chaque année, les entreprises danoises dépensent près d'un milliard d'euros en salaires pour les apprentis.

Un participant, enseignant en collège

En tant qu'enseignant dans un collège, j'ai souvent le sentiment d'appartenir à une structure pour le moins fragile du système éducatif. C'est en effet le collège qui cristallise les problèmes en matière d'orientation ; il nous revient bien souvent de nous acquitter des tâches les plus ingrates : orienter négativement.

J'ajoute que notre perception du monde professionnel est souvent très négative – pour toutes les raisons que l'on sait. Cela tient essentiellement à l'isolement dans lequel on nous abandonne. En effet, lorsqu'en tant qu'enseignant, vous devez aiguiller un jeune de cinquième, dont on sait qu'il n'a aucun avenir dans la filière générale, vers le monde du travail, aucun CFA ou lycée professionnel ne se donne la peine de nous épauler. Une bonne orientation ne saurait se faire sans appui du monde professionnel. C'est cet appel que je voulais lancer aujourd'hui.

Un participant, proviseur adjoint dans un lycée professionnel

La valorisation des professeurs de l'enseignement professionnel est capitale. On observe souvent chez ces derniers un sentiment d'infériorité vis-à-vis des professeurs certifiés et agrégés.

Par ailleurs, la plupart du temps, les jeunes enseignants professionnels n'ont jamais eu l'occasion de sortir du monde scolaire, ce qui est totalement contradictoire avec la vocation de l'enseignement professionnel. Il conviendrait par exemple d'organiser des stages pour ces enseignants.

La stabilité des équipes me semble également importante. Les jeunes enseignants qui viennent de province pour travailler en Ile-de-France pendant cinq ans s'investissent dans leur métier et ont le temps de tisser des liens. Leur stabilité est primordiale face à « l'instabilité » de leurs élèves.

Un participant, directeur de lycée professionnel

Pour faire naître des vocations, il ne faut pas minimiser le rôle des parents et des élèves eux-mêmes. Celui-ci me semble au moins aussi important que le rôle de l'école et du monde professionnel. Dès le CM2, il serait envisageable de faire intervenir des parents d'élèves sur leur métier. Les témoignages de personnes passionnées par leur métier susciteraient l'intérêt des élèves. Je pense que le jeune doit arriver dans une formation professionnelle en ayant envie de travailler dans un secteur déterminé.

Je pense enfin qu'on n'informe pas assez les élèves sur le parcours des anciens élèves. Le dialogue entre les élèves s'avère souvent le plus fructueux.

CONCLUSION

**HENRI PRÉVOST,
RAPPEUR DE L'OBSERVATOIRE DE LA DÉPENSE PUBLIQUE DE L'INSTITUT
DE L'ENTREPRISE,
AUTEUR DU RAPPORT « L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL INITIAL :
PROPOSITIONS POUR UNE RÉFORME »**

Je tiens à souligner tout d'abord certains points essentiels qui ressortent des échanges que nous venons d'avoir et que je n'aurai pas le temps de pouvoir synthétiser.

De manière générale, il apparaît bien qu'il faut se garder de caricaturer l'enseignement professionnel, certains de ses élèves pouvant individuellement très bien réussir. Ces réussites mériteraient certainement d'être mieux mises en valeur. Pourtant, malgré l'existence de ces points positifs, l'insertion des jeunes dans le monde du travail est en France plutôt plus difficile que dans les autres pays occidentaux. Cette situation est malheureusement une spécificité française qui devrait interpeller l'ensemble des acteurs concernés par la formation initiale des jeunes.

La question de l'orientation a été largement abordée, elle occupe en effet une place essentielle. Il s'agit tout d'abord d'offrir des formations qui permettent ensuite d'exercer un métier. Une certaine hésitation est perceptible sur le degré d'adéquation souhaitable entre les formations offertes et les débouchés. Il me semble qu'il existe une réelle incertitude sur la prospective, il est en effet difficile d'effectuer des prévisions sur le long terme, c'est à dire sur la durée d'une vie professionnelle soit une quarantaine d'années. L'anticipation des besoins d'embauche des entreprises à courts et moyens termes me paraît en revanche nécessaire pour éviter d'engager des jeunes dans des formations professionnelles sans avenir. Il ne faut en effet pas perdre de vue que la spécificité de l'enseignement professionnel est de préparer à l'exercice d'un métier.

Afin de limiter les réorientations tardives et les sorties sans qualification il faut éviter au jeune d'être orienté, sans vocation particulière, vers une formation parce qu'il y a de la place dans le lycée d'enseignement professionnel le plus proche. Sur ce point, une meilleure connaissance du contenu des métiers paraît être une revendication importante des parents et des enseignants qui se dégage des débats. Une orientation plus progressive, possible si l'offre est conçue pour réunir au départ des formations par grandes dominantes, faciliterait sans doute l'exercice d'un choix plus éclairé et moins radical.

De plus, une telle approche permettrait sans doute de mieux mettre en avant les bases des métiers et notamment la formation générale, socle indispensable pour bénéficier ultérieurement de la formation tout au long de la vie. D'ailleurs, face à la difficulté à s'insérer, une formation moins étroite permettrait mieux au jeune de se réorienter en fonction des débouchés. Enfin des formations conçues de façon moins étroites résoudrait une grande partie des difficultés liées à l'incertitude des besoins des entreprises à moyen et long terme.

L'importance des périodes passées en entreprise pour aborder l'aspect concret des formations est aujourd'hui très largement reconnue. L'Éducation nationale intègre ce besoin beaucoup plus largement que par le passé, comme il nous l'a été rappelé tout à l'heure. Mais je souhaite insister pour souligner que l'alternance qui permet un investissement plus grand de la part de l'entreprise (qui paie) et du jeune (qui est salarié de l'entreprise) est sans doute plus efficace que le stage qui risque toujours de se limiter à une observation de la vie de l'entreprise. Par ailleurs, des progrès restent à faire de part et d'autre pour que les échanges entre les enseignants et les personnels de l'entreprise en charge du suivi des jeunes qui y sont accueillis soient améliorés. Il faut s'attacher aussi à rendre l'accès à ces périodes en entreprises plus égalitaire de façon à en offrir la possibilité au plus grand nombre. Je pense en particulier aux difficultés que certains jeunes issus de l'immigration connaissent pour trouver un stage.

Au delà de ces périodes en entreprises au cours de la formation, la poursuite du rapprochement des enseignants et du monde de l'entreprise paraît, je crois, à chacun d'entre nous une nécessité à tous les niveaux de l'enseignement et notamment pour les professeurs en charge de l'orientation en classe de 3^{ème}, qui encore trop souvent ignorent la réalité de la vie en entreprise. Je note également que l'idée évoquée tout à l'heure de faire intervenir dans les lycées professionnels des salariés de l'entreprise sous le statut de professeurs associés me paraît de nature à favoriser cette meilleure connaissance mutuelle. De même la suggestion d'ouvrir des stages en entreprises pour les professeurs de l'enseignement professionnel est certainement une idée à suivre.

Pour conclure sur la question « Quelles voies de progrès ? », je crois que nos débats illustrent bien qu'un certain consensus existe et que de nombreuses pistes ont déjà été tentées pour améliorer les choses. Mais je crois qu'il faut aborder la question avec davantage d'ambition. Au regard du taux de chômage des jeunes, le système a fait la preuve de son insuffisance, ce qui est malheureusement une particularité française. L'exemple du Danemark qui nous a été présenté me semble à ce titre intéressant et pourrait inspirer une réforme ambitieuse. Ce système a quelques points communs avec le nôtre : il existe une place intermédiaire entre un système tout scolaire et tout apprentissage. Mais le système danois a le mérite d'organiser de façon très pragmatique la coopération entre l'école et l'entreprise, confiant à la première dans des orientations définies de façon relativement large l'enseignement des bases, nécessaire pour envisager la formation tout au long de la vie, et à la seconde la formation en alternance à un métier.

C'est ce type d'approche pragmatique acceptant de remettre en cause un certain nombre de caractéristiques du système actuel qui est proposé dans le rapport qui vous a été remis. Je vous en rappellerai simplement les trois grandes propositions :

- simplifier l'offre en élargissant le champ des formations ;
- valoriser l'enseignement professionnel pour en faire une orientation choisie .
- réformer les conditions d'enseignement pour revoir la place respective du scolaire et de l'alternance.