

Le Premier Ministre

Paris, le 21 FEV. 2005

0 4 4 6 / 0 5 / SG

Madame la Députée,

Chère Irène,

La plupart des études relatives aux besoins de l'économie française concluent à la nécessité d'augmenter très sensiblement le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur pour atteindre, dans les prochaines années, 50 % d'une classe d'âge alors qu'actuellement cette proportion n'est que de 38 %. Notre pays doit relever ce défi pour compenser les départs de diplômés en retraite et pour faire face aux évolutions du marché de l'emploi.

La qualité de l'orientation des élèves après le baccalauréat est déterminante pour la réussite de leurs études. Elle constitue aussi un indicateur de l'efficacité de notre système éducatif.

Compte tenu de l'intérêt que vous portez à cette question, j'ai décidé de vous confier une mission qui vous conduira à réfléchir sur l'orientation des élèves et à me faire toutes propositions :

- pour que soient atteints les objectifs fixés dans le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école et dans son rapport annexé ;
- pour endiguer la tendance actuelle à la baisse des orientations vers les formations scientifiques ;
- pour renforcer l'accès des bacheliers de la voie technologique aux IUT, aux STS, puis en licence professionnelle ;
- pour accroître le taux de réussite des bacheliers de la voie professionnelle au BTS ;
- pour garantir une orientation des élèves plus en adéquation avec les besoins du marché du travail ;
- pour que l'apprentissage devienne une filière d'excellence donnant aussi accès à un diplôme de l'enseignement supérieur.

.../...

Madame Irène THARIN
Députée du Doubs
Assemblée nationale
Palais Bourbon
PARIS

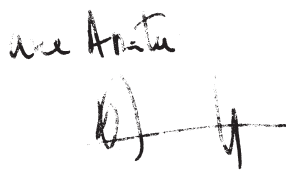
2.-

Pour vous permettre d'accomplir cette mission, un décret de ce jour vous nommera, en application de l'article L.O. 144 du code électoral, auprès du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du secrétaire d'État à l'insertion professionnelle des jeunes.

Vous pourrez solliciter la direction de l'enseignement scolaire, la direction de l'enseignement supérieur et la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ainsi que la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle du ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale.

Vous voudrez bien me remettre vos propositions pour la fin du mois de juillet.

Je vous prie de croire, Madame la Députée, à l'expression de ma considération distinguée.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Jean-Pierre Raffarin', with a stylized flourish below it.

Jean-Pierre RAFFARIN

Sommaire

Avant-propos	9
Chapitre 1	
Un constat globalement inquiétant	11
Le contexte actuel	13
Le public concerné	13
Le coût	14
L'échec scolaire et universitaire	15
Le primaire	15
Le collège	16
Le lycée et le lycée professionnel	17
L'enseignement supérieur	18
Les poursuites d'études erronées après un baccalauréat	19
Le bac professionnel	19
Le bac technologique	20
La méconnaissance de l'entreprise	22
La méconnaissance de l'apprentissage	23
Chapitre 2	
Des réformes en cours	29
Le traitement de la difficulté scolaire	31
La liaison secondaire-supérieur	33
Mise en place de la réforme LMD	34
Le besoin de cadrage national	35
Chapitre 3	
Des réformes inachevées	37
L'éducation à l'orientation	39
Le problème des filières scientifiques	41
La conquête de l'égalité pour les filles	44

Chapitre 4	
Le processus d'orientation	47
Définition	49
Procédures	50
La redéfinition du rôle des acteurs de l'orientation . .	51
Le rôle des parents	51
Le rôle des conseillers d'orientation psychologues	51
Le rôle des professeurs principaux	52
Le rôle des conseils de classe	53
Des réformes indispensables	54
La nécessité d'un pilotage national	57
Chapitre 5	
Des changements de pratique	59
La motivation des élèves	61
La « reconnaissance » scolaire	63
L'adaptation de la carte scolaire	63
L'appui sur le chef d'établissement	65
Coordination par le recteur	66
La modernisation du travail des étudiants	67
Chapitre 6	
Une nouvelle approche du monde du travail	69
L'IUFM	71
La formation continue des enseignants et le monde professionnel	73
Les documents ONISEP	73
Les enquêtes relatives à l'emploi	74
La réponse aux besoins ponctuels du marché du travail	77
Chapitre 7	
Une formation tout au long de sa vie . .	79
La formation continue	81
La VAE (validation des acquis de l'expérience)	83
Conclusion	85

Annexes	87
Annexe 1 Récapitulation des propositions (dans l'ordre de lecture du rapport).	89
Annexe 2 Recommandations d'approfondissement	93
Annexe 3 Liste des sigles	95
Annexe 4 Liste des audiences	99
Annexe 5 Déplacements sur le terrain	101
Annexe 6 Effectifs des sortants niveau par niveau	103

Avant-propos

Par lettre en date du 21 février, Monsieur le Premier ministre a bien voulu me confier une mission parlementaire relative à la réussite des jeunes, du collège à l'université, fondée notamment sur une bonne orientation et dont les divers objectifs figurent dans le rapport initialement annexé à la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 25 avril. Pour ce faire en tant que de besoin, j'ai bénéficié de l'appui des deux ministères les plus concernés : l'Éducation nationale et l'Emploi.

J'ai mesuré l'ampleur de la tâche qui m'a été confiée sachant d'une part le temps limité qui m'était imparti et d'autre part le nombre de groupes de travail ou d'experts ayant produit récemment des rapports sur des thèmes voisins.

Quant à la méthode de travail, j'ai souhaité rencontrer :

- de nombreux acteurs du système éducatif : directeurs, IGEN, présidents d'université, syndicats de personnels de direction ou d'enseignants, associations professionnelles... ;
- les bénéficiaires du système public de l'Éducation nationale : parents d'élèves, syndicats d'étudiants et lycéens... ;
- les futurs employeurs des sortants du système éducatif : professionnels, grandes et petites entreprises, artisans, organismes consulaires... ;
- enfin quelques personnalités dont l'autorité est reconnue en ce domaine.

Il va de soi que toutes ces auditions ont été complétées par de très enrichissantes visites sur le terrain, du collège à l'université...

Enfin le dépouillement d'une abondante documentation sur le sujet a contribué à me forger des convictions dont le rapport est le reflet.

Je voudrais remercier tous ceux qui ont bien voulu m'accorder de leur temps pour échanger sur les finalités de ma mission. Sans doute, certains seront déçus de ne pas retrouver les propositions qu'ils ont pu défendre avec fougue mais j'expose ici ma propre analyse des améliorations à apporter au fonctionnement du système éducatif pour une meilleure réussite des élèves et étudiants, n'étant en aucun cas la porte-parole de telle ou telle revendication.

J'espère, Monsieur le Premier ministre, que ce modeste rapport permettra de renforcer un parcours de formation valorisant pour les jeunes afin qu'ils s'insèrent harmonieusement dans le monde du travail, gage d'une intégration sociale réussie.

Chapitre 1

Un constat globalement inquiétant

Le contexte actuel

Le public concerné

La France compte environ 15 millions d'élèves et d'étudiants accueillis dans le secteur public ou privé.

Le premier degré regroupe au total 6,55 millions d'élèves dont 3,9 en élémentaire et 53 000 dans l'enseignement spécialisé, faisant apparaître une baisse de 400 000 élèves sur douze ans.

5,8 millions d'élèves sont accueillis dans le second degré : 3,2 millions en collège, 700 000 en LP et un peu plus de 1,8 million en lycée dont 300 000 en formation postbac ; l'enseignement adapté, essentiellement les SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté), accueille plus de 110 000 élèves.

Les effectifs accueillis dans les 6 900 collèges sont quasiment les mêmes qu'il y a douze ans. Sur la même période, il en est de même pour les 2 600 lycées même si l'offre de formation s'est infléchie vers le postbac. En revanche, les 1 700 lycées professionnels ont connu une diminution significative de leurs effectifs entraînant une baisse du nombre d'établissements. Les variations annuelles dans chacun de ces types d'enseignement ne sont cependant pas négligeables. La hausse la plus remarquable concerne le développement de l'apprentissage puisque les apprentis de niveau V (CAP, BEP) et IV (baccalauréat) sont passés de 220 000 en 1990 à 310 000 à la rentrée 2003.

Les effectifs totaux d'étudiants à la rentrée 2003 dépassent les 2,25 millions contre seulement 1,72 million en 1990. Cette variation est en outre très différente selon les académies. Les universités hors IUT accueillent la majorité des étudiants soit 1,35 million.

Sur les 503 000 bacheliers de 2003, 412 000 ont accédé dès septembre de la même année à l'enseignement supérieur soit un taux d'accès immédiat de 82 %. Moins de 50 % de ces nouveaux entrants se sont orientés vers l'université (hors IUT) et près de 35 % ont été accueillis en filière professionnelle courte (IUT et BTS).

Cet accès à l'enseignement supérieur concerne donc 55 % d'une classe d'âge qu'il faut comparer à l'objectif à atteindre, d'ici quelques années, de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur. Si la réalisation de cet objectif peut passer pour partie par l'augmentation des poursuites d'études de certains bacheliers (le taux d'accès immédiat a déjà atteint dans le passé 86 %), elle doit essentiellement s'appuyer sur une amélioration des sorties diplômées et donc sur une meilleure efficacité du système.

Là aussi, il convient de noter la forte progression de l'apprentissage possible au niveau III (bac + 2) et II (deuxième cycle universitaire) depuis la loi de 1987 puisque l'on compte 56 000 apprentis en postbac... Même si ce chiffre est en absolu faible par rapport aux étudiants à temps plein, une marge de progression est encore largement disponible.

Le coût

La France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE pour la dépense par élève du primaire (environ 4 800 dollars en 2001), largement au-dessus pour l'enseignement secondaire (8 100 dollars pour une moyenne de 6 500 dollars) et en dessous pour le supérieur (7 000 pour une moyenne de 7 200).

Ce dernier chiffre est près de trois fois inférieur au coût de l'étudiant aux États-Unis mais cette moyenne masque d'importantes différences de coût entre les filières encadrées (CPGE, BTS, IUT, DESS) et les autres.

Au niveau financier, le maillon faible est sans doute l'université, ce qui n'est peut-être pas sans rapport avec le faible « rendement » des premiers cycles.

Il va de soi que le coût moyen par étudiant augmenterait mathématiquement si la réussite aux examens était obtenue en un temps plus court. Peut-être conviendra-t-il de profiter de la pause démographique pour aborder sereinement les coûts de formation par élève et par niveau ?

Approfondissement n° 1 :

profiter de la pause démographique pour réfléchir au coût des différents niveaux d'enseignement

La France consacre à son système éducatif plus de 7 % de son PIB soit 111 milliards d'euros ce qui représente plus de 1 810 euros par habitant ou 6 600 euros par élève ou étudiant en 2003, la France se situant ainsi dans la moyenne des pays de l'OCDE.

Le budget propre du ministère de l'Éducation nationale est de 60 milliards d'euros ; la dépense totale d'éducation intègre les dépenses des autres ministères, des collectivités territoriales, des entreprises et des ménages. La dépense par élève varie très sensiblement selon le département ou la région.

L'échec scolaire et universitaire

Le primaire

L'enseignement primaire a une longue pratique d'accueil de public particulier, notamment avec l'enseignement qui relève de l'adaptation et de l'intégration scolaire (AIS) où 53 000 élèves sont scolarisés dans des structures du ministère avec des classes d'adaptation ou des CLIS (classes d'intégration scolaire). Ces dernières accueillent des enfants handicapés. Leurs effectifs ont tendance à décroître au profit d'une politique d'intégration dans des classes normales.

Il est à noter que, dans le cadre des lois de février et avril 2005, le MEN pourra accueillir avec ces nouvelles dispositions de 4 000 à 5 000 enfants supplémentaires en maternelle, permettant par la suite une meilleure scolarisation en élémentaire.

En outre, près de 20 000 élèves non francophones sont accueillis chaque année (soit à peu près le même nombre que les non francophones accueillis directement dans le secondaire) dans des CLIN (classe d'initiation) ou dans des CRI (cours avec rattrapage intégré). Le système d'accueil peut-être le plus connu dans le primaire est le RASED (réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté) où l'élève est « sorti » de sa classe pour une partie du temps.

Cependant, malgré ces structures destinées à remédier à la difficulté scolaire, tous les élèves n'ont pas une maîtrise complète des bases prévues à la fin du primaire. À l'entrée en sixième, 15 % des élèves peuvent être considérés comme en grande difficulté en lecture ; à l'issue de la scolarité obligatoire, un jeune sur dix éprouve de grandes difficultés dans la maîtrise de la langue française. Le noyau dur de ces élèves et de ces jeunes se constitue dès le début de la scolarité primaire (CP et CE1). Les performances en lecture des élèves français en CM1 se situent plutôt en dessous de la moyenne des pays comparables de l'Union européenne ou de l'OCDE (enquête PIRLS de juin 2001).

Même si le redoublement a beaucoup régressé en France de 32 à 20 % en primaire, plus celui-ci intervient tôt dans la scolarité plus il est en moyenne associé à une faible réussite scolaire ultérieure. Tous les dispositifs individuels ou collectifs de prévention, d'aide, de conseils ou de remédiation n'ont pas encore contribué à faire réussir tous les élèves.

Le cadre de ce rapport est trop étroit, mais peut-être puis-je suggérer de réfléchir à l'efficacité des méthodes pédagogiques dans le primaire pour revenir, avec l'accord des parents et des enseignants, à des méthodes plus traditionnelles qui semblent donner de meilleurs résultats.

Approfondissement n° 2 :

*réfléchir à l'efficacité des méthodes pédagogiques
dans le primaire*

Cependant, outre l'encadrement familial et les caractéristiques individuelles des élèves (motivation, potentiel...), le facteur le plus déterminant pour la réussite scolaire est peut-être la qualité de l'école et celle de l'enseignant.

Un retard de deux ans à l'issue du primaire est un indicateur de grande difficulté scolaire, la réussite dans l'enseignement secondaire étant fortement corrélée à l'âge d'entrée en sixième. La proportion d'élèves en retard de deux ans, plus de 5 % (mais beaucoup plus forte dans les DOM) ne fera qu'ajouter des sorties prématurées au collège et au lycée.

Il faut continuer à ouvrir l'école sur l'extérieur et peut-être développer les expériences, comme « Lire et faire lire », qui se pratiquent dans certaines écoles pour donner le goût de la lecture aux jeunes élèves avec des parents ou des retraités.

Proposition n° 1 :

ouvrir l'école après la classe à des parents ou à des retraités pour donner le goût de la lecture

Le collège

Le collège a mis en place, depuis longtemps, des structures pour les élèves ayant des difficultés particulières. Les EREA existent depuis une cinquantaine d'années et scolarisent 10 000 élèves de premier cycle, essentiellement en internat. Les SEGPA (anciennes SES : sections d'enseignement spécialisé créées en 1965) accueillent, dans des structures liées au collège, environ 110 000 élèves qui ne pourraient pas suivre efficacement un enseignement dans les classes normales.

Environ 10 000 jeunes sortant de ces SEGPA intègrent un CAP en deux ans ; les autres poursuivent un CAP par apprentissage ou semblent quitter le système sans qualification. Ces structures accueillent un peu plus de 3 % des effectifs de premier cycle.

Proposition n° 2 :

tout jeune sortant d'une SEGPA doit se voir offrir une possibilité de formation en CAP (en deux ans ou en trois ans) ou un contrat de type « Jeune en entreprise »

En outre, avec la suppression des filières en collège, des dispositifs de remédiation et de rescolarisation plus appropriés ont été mis en place pour plus de 6 % des effectifs dans des quatrièmes et troisièmes spécifiques.

Même si la loi Haby de 1975 avait voulu supprimer les filières et introduire avec le collège unique des classes hétérogènes, on constate

que la stratégie des acteurs (parents, enseignants, chefs d'établissements) *via* la composition des classes, le choix des options, le contournement de la carte scolaire, entraîne des établissements assez différents les uns des autres.

Les études pédagogiques semblent montrer que la meilleure progression des élèves vient de classes un peu hétérogènes à l'opposé de classes trop hétérogènes ou trop uniformes.

Même si la loi de 1989 avait pour objectif : « *Aucune sortie du système sans qualification* » (niveau V), d'une part seuls 98 % des élèves arrivent en classe de troisième et d'autre part 55 000 élèves quitteront le système sans qualification ni même un brevet des collèges. Il faut donc s'intéresser à l'ouverture de filières d'apprentissage dès l'âge de 14 ans.

Proposition n° 3 :

tout jeune quittant le collège sans intégrer un autre établissement scolaire doit se voir offrir un contrat d'apprentissage

Le lycée et le lycée professionnel

Les lycées professionnels sont fortement concernés par les sorties sans diplôme car plus de 50 000 élèves n'obtiendront pas le BEP ou le CAP, certains quittant même le système quelques mois seulement après leur inscription.

En lycée 13 000 élèves abandonnent à l'issue d'une seconde ou d'une première.

Proposition n° 4 :

tout jeune quittant un lycée ou un lycée professionnel en cours de formation doit recevoir une proposition de contrat d'apprentissage

Chaque année, entre les sorties sans diplôme et les sorties sans qualification, environ 120 000 jeunes auront le plus grand mal à s'insérer dans la vie active.

Un effort tout particulier doit être fait pour ce type de public en multipliant et en diffusant toutes les solutions mises en place dans les EPLE, y compris pour les élèves qui ont quitté le système et auxquels il faudra proposer une solution dans ou hors de l'éducation nationale.

Aujourd'hui, environ 80 % des jeunes accèdent à un niveau V de formation, c'est-à-dire avec une inscription en seconde de lycée ou en deuxième année de CAP ou BEP. En ajoutant l'apprentissage et l'enseignement agricole, ce sont 90 % des jeunes qui sont au niveau V. Le taux

d'accès au niveau du bac (niveau IV de formation) est d'environ 70 %, toutes voies confondues, qu'il convient de comparer à l'objectif des 80 %.

Pour ces deux mesures, rien ne pourra être fait sans la participation active des entreprises qui doivent proposer des contrats d'apprentissage et s'engager résolument dans la formation des jeunes.

L'enseignement supérieur

Le problème de l'échec dans l'enseignement supérieur vient assez peu des filières sélectives où, compte tenu du mode d'accès, le taux de succès à l'issue de la formation est excellent (CPGE scientifiques et grandes écoles d'ingénieurs) ou plutôt bon, comme dans les IUT ou BTS. Le problème commence à se poser pour les échecs après deux ans de PCEM1 où de bons élèves, avec des moyennes significatives, ne peuvent intégrer la deuxième année du premier cycle des études médicales ; ces élèves souvent déçus abandonneront le domaine scientifique pour se tourner vers des filières totalement différentes. Il conviendrait de mettre en place des actions spécifiques pour que les bons élèves « recalés » puissent obtenir une licence scientifique en deux ans.

Proposition n° 5 :

proposer une solution cohérente d'études scientifiques aux « reçus collés » de PCEM1 pour obtenir une licence en deux ans

Le taux d'échec est surtout une préoccupation pour les filières dites longues comme le DEUG. Le taux de réussite dépend largement de la série du bac et de la filière universitaire choisie. En moyenne 130 000 DEUG sont délivrés chaque année et le taux de réussite globale (en 5 ans) est variable selon les filières : de 66 % en droit à 84 % en lettres en passant par un taux de 80 % en sciences.

Ce sont donc près de 100 000 jeunes selon la DEP (24,3 % des entrants quittent le premier cycle après un an) qui sortent chaque année de l'université après un échec en DEUG ; l'enquête « Génération 2001 » du CEREQ fait apparaître 89 000 jeunes au niveau IV +, c'est-à-dire après un échec en premier cycle.

Le jeune en échec dans le supérieur a un bac général dans 45 % des cas, 40 % un bac technologique et 11 % un bac professionnel. Sur les 503 000 bacs de 2003, 270 000 étaient des bacs généraux avec un taux de poursuite d'études à l'université hors IUT de 63 %, 143 000 étaient des bacs technologiques avec un taux de poursuite d'études à l'université hors IUT de 18 % ; ces chiffres étant respectivement 92 000 et 6 % pour les bacs professionnels. L'origine du bac a donc une influence sur le taux de réussite.

Les poursuites d'études erronées après un baccalauréat

Le bac professionnel

Il convient de rappeler que la vocation d'un titulaire du bac professionnel est d'accéder directement au monde du travail. Cependant, force est de constater qu'un certain nombre poursuit des études dans le supérieur.

Sur 92 000 bacheliers professionnels, près de 6 000 s'inscrivent en DEUG, leur taux de réussite en quatre ans est à inférieure à 17 % ; c'est donc plus de 5 000 jeunes, de chaque promotion de bacheliers, qui après plusieurs années d'université, n'auront toujours pour seul diplôme que le bac.

Même si le taux de réussite est meilleur en IUT (38 %), le nombre de bacheliers professionnels n'est pas assez significatif, l'essentiel de ces bacheliers poursuivant ses études en BTS (plus de 13 000 dès l'année d'obtention du bac).

Environ 10 % des places sont vacantes en BTS soit au moins 7 000 places pour des entrants. Les bacheliers technologiques sont majoritaires dans les BTS (56 %) devant les bacs généraux (18 %), les bacs professionnels apparaissant parfois comme une variable d'ajustement quelle que soit la spécialité ou le niveau de l'élève. Cette politique d'accueil des bacs professionnels en BTS dont la vocation première du diplôme est l'insertion dans la vie active est très variable selon les académies.

Il est donc indispensable d'avoir une vraie politique d'accueil des bacs professionnels en BTS pour éviter notamment les 5 000 échecs en DEUG et des orientations difficiles en IUT, en utilisant d'une part les places vacantes en BTS et d'autre part en se donnant pour objectif de limiter les bacs généraux à 10 % des entrants ; il serait absurde d'interdire, *via* un système de quota, l'accès des bacs généraux en BTS car d'une part certains ont pu être obtenus à « l'arraché » et d'autre part, on constate des retours de bacs généraux après un an d'échec à l'université.

Sur les 235 000 élèves de BTS (pour les deux ans de formation), l'éducation nationale en compte plus de 150 000 ; les autres élèves dépendent de structures publiques (ministère de l'Agriculture) ou privées pour 70 000 élèves. Le nombre de places disponibles ou dégagées est largement suffisant pour accueillir correctement les bacs professionnels en poursuite d'études. Un taux d'occupation de 100 % est très certainement difficile à atteindre compte tenu des spécialités et de leurs localisations.

Tenant compte des expériences diverses déjà engagées, il convient d'éviter trois types d'accès :

- un accès direct sans accompagnement particulier où l'élève est rapidement perdu parmi d'autres types d'élèves ;
- une classe spécifique dédiée aux bacs professionnels (manque d'émulation, problème de niveau...);

– une classe de mise à niveau ou une terminale technologique qui allonge inutilement la durée des études.

Il faut donc prévoir des conditions d'accès spécifiques pour ces bacheliers professionnels car la très grande motivation des élèves ne compense pas le handicap des formations théoriques de base.

Je propose donc :

- l'implantation de BTS avec des demi-sections de bacs professionnels dans le cadre d'un maillage académique, de façon à ce que ces élèves s'inscrivent dans une dynamique de la réussite ;
- la mise en place d'une pédagogie adaptée à ce public hétérogène qui implique la formation des professeurs. Une réflexion didactique et pédagogique doit être menée entre les enseignants et les corps d'inspection des lycées et lycées professionnels.

Le lycée doit prévoir dans son projet pédagogique l'accueil de ces élèves, en coordination avec le rectorat, avec une cohérence entre les spécialités du bac pro et le BTS visé. Cet accueil par demi-sections pourra sans doute entraîner le besoin de quelques heures supplémentaires (enseignement par classe ou par demi-classe).

Cet accueil organisé des bacheliers professionnels ne se fera pas au détriment des titulaires d'un bac technologique dont on étudiera ultérieurement la situation.

Proposition n° 6 :

accueil organisé des bacheliers professionnels en classe de BTS

Le bac technologique

18,1 % des bacheliers technologiques poursuivent en filières longues, soit environ 26 000 étudiants avec un taux de réussite d'environ 40 % ; c'est donc près de 15 000 bacheliers technologiques – de chaque promotion de bacheliers – qui, après quelques années d'université, ne possèdent que leur diplôme d'origine. La moitié des bacheliers technologiques s'orientent par défaut à l'université faute d'avoir été admis dans une filière sélective.

Il conviendrait donc de dégager environ 13 000 places d'accueil pour les bacheliers technologiques dans la filière IUT. Actuellement on compte environ 112 000 étudiants en IUT mais aussi 5 à 10 % de places vacantes dans les 639 départements d'IUT, selon les spécialités et les localisations. L'origine de ces étudiants est de 65,8 % de bacs généraux, 32,8 % de bacs technologiques et 1,4 % de bacs professionnels ; on a vu pour ces derniers qu'ils seraient mieux accueillis en BTS.

Pour accueillir ce supplément de bacs technologiques, un équilibre de 50 % de bacs généraux – qui là aussi ne correspond pas un quota – doit être trouvé ; ceci permettrait de dégager environ 9 000 places d'accueil.

Les 13 000 élèves refusés en filière sélective trouveraient ainsi une place sans difficulté en IUT. Cet accueil supplémentaire devrait être accompagné d'une pédagogie adaptée à ce public qui pourrait être traduite dans les normes SANREMO avec une prise en charge améliorée pour tout supplément d'accueil de ces bacheliers technologiques.

Il est à noter, qu'actuellement, la dotation financière des universités provient pour 85 % de la dotation sur critères (SANREMO) et de 15 % en fonction du projet d'établissement débattu dans le cadre du projet quadriennal.

La mise en place de la LOLF nécessitera sans doute la création d'indicateurs de suivi de cohortes d'étudiants et de leur évaluation dont l'origine du bac pourrait être un sous-critère.

Enfin, l'administration centrale semble avoir pour objectif d'augmenter la dotation sur projet par rapport à celle sur critères ; par ce moyen aussi l'accueil d'un plus grand nombre de bacheliers technologiques pourrait être financièrement accompagné.

Proposition n° 7 :

accueil d'un plus grand nombre de bacheliers technologiques en IUT avec une prise en charge spécifique

Enfin, il convient de noter qu'à la rentrée de septembre 2004, 2 000 places supplémentaires étaient vacantes en IUT par rapport à la rentrée précédente mais 3 000 places d'accueil supplémentaires ont été créées en IUT pour les licences professionnelles.

Il est vrai que les directeurs d'IUT en sont pilotes dans plus de la moitié des cas mais on peut s'étonner aussi que la dotation SANREMO soit plus favorable financièrement si la licence professionnelle est implantée à l'IUT et non pas à l'université qui délivrera le diplôme.

D'aucuns objecteront que l'accès à l'IUT dépend de la décision souveraine du jury (arrêté du 21 avril 1994) mais il faut se souvenir que la volonté politique du législateur et du ministre lors de la création des IUT était de favoriser la poursuite d'études des bacs technologiques. De plus, en interne, l'IUT pourrait s'interroger sur un taux d'échec qui atteint jusqu'à 30 % selon les séries pour une structure à recrutement sélectif.

Approfondissement n° 3 :

réfléchir au problème d'un taux d'échec significatif pour une filière sélective

La méconnaissance de l'entreprise

Dans le déroulement de l'année scolaire, certaines actions viennent couper le rythme des cours qui s'enchaînent souvent semaine après semaine. Depuis de nombreuses années, on travaille autour de différents projets, le plus connu étant celui de « la presse à l'école ». En l'an 2000, fut créée la « semaine de l'entreprise » qui ne semble pas avoir le même retentissement dans les collèges et les lycées que la semaine de « la presse à l'école ». Un protocole d'accord du 6 mars 2003 entre le ministre de l'Éducation nationale et le secrétaire d'État aux PME a prévu de « *former à la connaissance de l'entreprise [...] et d'engager les jeunes à prendre en main leur destin par l'initiative économique* ». En 2003 la semaine école-entreprise a touché 110 000 élèves, 13 000 enseignants, 300 établissements ; elle a mobilisé 4 000 chefs d'entreprises.

Aucun bilan – notamment qualitatif – ne semble être tiré de ce protocole, peut-être faudrait-il pour le moins échanger les bonnes pratiques et relancer le processus.

Proposition n° 8 :

tirer un bilan de la semaine de l'entreprise, échanger les expériences, relancer le processus

Il me semble qu'au collège et au lycée, sauf en terminale, il faille centrer les actions sur la connaissance de l'entreprise et introduire l'esprit d'entreprise dans les classes conduisant au baccalauréat.

Je pense qu'on manque globalement d'informations structurées sur l'entreprise (corps social), car on s'attache plus à la connaissance des métiers. De nombreuses possibilités de partenariat entreprises-éducation, qu'il conviendrait de mieux faire connaître, existent :

- pour la création d'entreprises : un observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat ;
- la découverte de la vie des entreprises pour les jeunes et les enseignants à travers l'association « Jeunesse et Entreprise » ;
- une centaine d'ingénieurs ont été mis à disposition de l'éducation nationale par les grandes entreprises, essentiellement dans les rectorats ; ceux-ci servent de référents pour valoriser les enseignements professionnels et technologiques ;
- enfin, depuis quelques années, l'Institut de l'entreprise organise des stages de deux mois pour les professeurs d'économie dans des grandes entreprises (Air Liquide, BNP...).

Ces enseignants, qui enrichiront leurs connaissances et leurs pratiques professionnelles par cette immersion, ont bien du mérite à résister aux pressions d'un corps social peu ouvert sur l'entreprise. Cette approche pratique de l'entreprise permet de contrebalancer l'enseignement reçu de théories économiques idéologiques.

La connaissance de l'entreprise peut avoir lieu dès le collège. En effet, la circulaire de rentrée 2004 a prévu, à titre dérogatoire, pour des élèves de 14 ans en classe de quatrième qui ont du mal à trouver leur place en structure scolaire, d'essayer de favoriser l'insertion par alternance avec une approche plus pratique en lycée professionnel ou en entreprise.

En outre, au niveau du collège, dans le cadre de l'éducation à l'orientation, un stage d'une semaine est possible en classe de troisième. Ce type de stage que l'on pourrait qualifier de découverte n'a cependant que peu d'intérêt s'il n'est pas préparé avant le départ et s'il n'y a pas, au retour, une restitution écrite individuelle et orale devant le groupe classe.

Proposition n° 9 :

mieux préparer les stages de découverte en entreprise des élèves de collège et prévoir un temps de restitution collective pour la classe

Les stages en entreprise sont beaucoup plus fréquents et souvent obligatoires dans l'enseignement professionnel, mais je souhaite que le ministère établisse un cadre national définissant une charte des stages en entreprise pour mieux définir le rôle et les responsabilités de chacun, élèves, établissements et entreprises.

Proposition n° 10 :

faire établir par le ministère un cadre national de l'accueil des élèves et étudiants en entreprise valant charte avec droits et obligations réciproques

L'entreprise privée, quelle que soit sa taille, accueillera les trois quarts des sortants du système éducatif. Il semble donc important d'avoir une meilleure connaissance de son fonctionnement – qui ne se limite pas à une juxtaposition de différents métiers – et de son utilité sociale.

Enfin, on peut légitimement s'inquiéter qu'un établissement public comme une CCI se soit vu refuser l'accès à un lycée (ville de Pau).

La méconnaissance de l'apprentissage

L'apprentissage est sans doute moins connu et moins prisé qu'en Allemagne (système dual) mais la France est en avance sur la Grande-Bretagne qui ne connaît pas ce mode de formation.

L'apprentissage souffre de plusieurs handicaps :

- une image vieillotte des métiers de bouche et du BTP liée à l'exécution de tâches ingrates et peu valorisantes ;
- du poids du passé lié au niveau de formation, le CAP ne débouchant que sur un statut d'ouvrier ;
- d'un jugement souvent teinté d'une coloration politique, au mieux d'un paternalisme, au pire d'un lieu d'exploitation précoce ;
- de maîtres de stage compétents dans leur métier mais peu aptes à faire passer un savoir autre que le geste ;
- et sans doute du système scolaire lui-même où l'orientation privilégie la voie scolaire plus « noble » que l'apprentissage.

Cette notion de hiérarchie se retrouve d'ailleurs dans tout le système éducatif, dans le supérieur entre les grandes écoles et l'université par exemple, à l'université entre études longues et études courtes, dans le secondaire entre la voie générale, la voie technologique et/ou professionnelle et enfin jusqu'à une date récente (une dizaine d'années) pour ceux qui ne trouvaient pas leur épanouissement dans les structures classiques, il restait l'apprentissage.

Si aujourd'hui le système d'apprentissage est bien connu, son fonctionnement reste sans doute un peu obscur quant à ses structures et à son pilotage : CFA public/CFA privé, CFA d'entreprise, CFA de chambre des métiers ou de chambre de commerce et de l'industrie, CFA hors-les-murs. Le niveau de fonctionnement et d'investissement est d'ailleurs très différent selon le CFA et les largesses de l'organisme collecteur.

L'apprentissage concentre les critiques les plus diverses, les uns jalosant leurs moyens financiers permettant des documents d'information luxueux et donc attractifs, les autres se plaignant de ne pas être invités dans les grandes manifestations telles que les forums d'orientation, lieux de recherche de formation. Il est clair qu'après la classe de troisième, il y a concurrence pour former les élèves et c'est à celui qui saura les attirer pour maintenir sa structure ; malheureusement, la motivation du jeune pour la voie de formation scolaire ou par apprentissage n'est pas forcément prise en compte. Les structures de formation par apprentissage devront être forcément présentes lors des forums qui bénéficient d'un financement public.

J'ai pu constater – mais peut-être s'agit-il là d'un oubli – que certaines formations assurées par un CFA ne figuraient pas dans des documents distribués par les CIO locaux. Il me semble que dans le document officiel d'orientation en fin de classe de troisième, l'apprentissage apparaît comme conduisant à un métier, contrairement au lycée professionnel qui conduit à un diplôme.

Sans doute convient-il de reprendre ce document afin de mieux faire apparaître que les diplômes recherchés devant conduire à un métier peuvent être préparés, soit par la voie scolaire, soit par l'apprentissage. Il appartient au jeune de déterminer son choix de diplôme et par quelle voie il souhaite l'obtenir.

Proposition n° 11 :

revoir les formulaires officiels d'orientation, l'apprentissage devant être mis au même niveau de formation que la voie scolaire

Pour faciliter l'apprentissage et permettre à l'éducation nationale de mieux remplir ces structures, il convient d'obtenir de la Direction départementale du travail une certification par messagerie électronique des contrats ou pour le moins une certification automatique, sauf opposition sous huit jours.

Les délais d'obtention du contrat d'apprentissage sont trop longs et en outre le délai de renonciation de deux mois par l'apprenti bloque des places dans les structures d'accueil et risque d'entraîner des orientations par défaut d'autres élèves dans d'autres formations.

Proposition n° 12 :

réduire le temps des formalités administratives pour l'obtention d'un contrat d'apprentissage

Depuis quelques années l'apprentissage progresse : on compte 370 000 apprentis dont 240 000 au niveau V, 75 000 au niveau IV, 30 000 au niveau III et 26 000 autres dans différentes formations du supérieur.

Sur les 340 000 apprentis en formation jusqu'à bac + 2, 20 000 sont sous contrat d'apprentissage dans les EPLE. Les filles représentent environ 30 % des apprentis, un peu moins pour les niveaux de base, un peu plus pour les niveaux supérieurs.

Le poids de l'apprentissage est très variable selon les académies, environ 28 % de l'ensemble des formations du second cycle professionnel mais près de 40 % en Alsace ou dans les Pays de Loire.

Le nombre d'apprentis a largement fluctué de 400 000 en 1965 à 150 000 en 1975. L'objectif fixé par la loi de cohésion sociale de janvier 2005 affiche 500 000 apprentis en 2009.

Le développement de l'apprentissage peut passer par les mesures suivantes :

– changer l'image de l'apprentissage par une campagne nationale, par exemple en précisant que :

- a) l'artisanat propose du matériel performant : matériel informatique et machines à commandes numériques ;
- b) pour les PME, il n'y a pas de travail à la chaîne ;
- c) dans les grandes entreprises, les grandes réalisations techniques et industrielles font rêver ;
- d) l'apprentissage est une filière complète qui conduit ceux qui en sont capables du CAP au diplôme d'ingénieur. On peut, en outre, tout autant

évoluer ou s'arrêter à un palier diplômant en apprentissage qu'en formation initiale scolaire et universitaire ;

e) enfin, il faut faire savoir que 50 % des chefs d'entreprise artisans sont issus eux-mêmes de l'apprentissage ;

- rechercher de bons lieux d'apprentissage et peut-être créer une fonction de « développeur » à l'intérieur de chaque CFA pour la recherche de ces lieux ;
- former des maîtres d'apprentissage en leur donnant une nouvelle culture pédagogique et psychologique. Il est à noter l'intérêt du brevet de maîtrise en Alsace-Moselle comme qualification de base des maîtres de stage, outre la procédure de l'agrément ;
- ne pas rajouter des contraintes réglementaires afin que, par rapport à celles-ci, les objectifs de formation ne deviennent pas secondaires ;
- pour attirer les jeunes, il faut insister sur leur insertion après formation et non pas sur le niveau de rémunération des apprentis, outre des reconnaissances récentes comme la carte d'apprenti. Certaines branches qui ont des difficultés à recruter des apprentis peuvent signer des accords de valorisation spécifiques ; inversement, certains secteurs ne manquent pas d'apprentis et des écoles privées payantes se sont installées sur ce créneau (coiffure). L'insertion des apprentis est bonne, seuls 15 % connaissent dans leurs trois premières années d'activité beaucoup de chômage alors que c'est le cas de 21 % des sortants scolaires. Ces résultats pourraient être encore meilleurs si on prenait garde de ne pas orienter trop d'élèves vers des filières d'apprentissage offrant peu de débouchés ;
- maintenir, à côté d'une majorité de CFA privés, des CFA publics, malgré les difficultés comptables de gestion, des durées de vacances très différentes (cinq semaines ou quatre mois). La vie scolaire en est plus dense pour ces apprentis et le mélange des publics (scolaire, apprentis, voire formation continue) est source d'enrichissement pour chacun.

L'organisation d'une « semaine nationale des métiers » à laquelle participeraient, outre la chambre des métiers, la chambre d'agriculture, les groupements de métiers, les groupements professionnels... est peut-être un projet à explorer.

Proposition n° 13 :

réaliser des actions valorisant l'apprentissage avec tous les partenaires au niveau national, académique et départemental

Il ne faut pas cependant évacuer deux problèmes : d'une part, les tensions – qui peuvent apparaître entre un apprenti et son maître de stage – qui pourraient être résolues par l'institution d'un « médiateur » dans la structure pilotant le CFA ; d'autre part, le problème du logement des apprentis qui sont obligés, outre la résidence familiale, d'avoir une résidence sur le lieu de travail et une autre sur le lieu de formation. Ce dernier point mériterait une étude plus complète pour trouver une solution soit par création d'une structure pour le logement, soit par convention entre structures existantes.

Approfondissement n° 4 :

étudier des solutions de logement pour les apprentis

Pour répondre à la demande pressante de délivrance de diplômes directs sans contrôle de l'éducation nationale, il serait nécessaire de relancer la procédure d'homologation – pour classer les divers diplômes délivrés par les CFA – où la commission nationale semble avoir un retard de plusieurs centaines de dossiers.

Proposition n° 14 :

accélérer les procédures d'homologation des différents diplômes

Enfin il m'apparaît nécessaire d'élaborer une liste nationale à disposition de tout public pour tout diplôme universitaire ou de grandes écoles, pouvant être délivré par apprentissage.

Proposition n° 15 :

créer un site national permettant de lister toutes les formations de l'enseignement supérieur pouvant être suivies par la voie de l'apprentissage

Chapitre 2

Des réformes en cours

Le traitement de la difficulté scolaire

Il est clair que le système a su créer des structures pour les élèves en difficulté particulière. En s'appuyant sur les établissements, une politique spécifique d'aide aux élèves a été mise en place dans les zones où les conditions sociales sont un obstacle à la réussite des élèves.

Cette politique de ZEP (zone d'éducation prioritaire) initiée en 1981 a connu deux temps forts en 1990 et 1999 où la carte des établissements a été redéfinie. Des REP (réseau d'éducation prioritaire) ont été créés, alliant différents niveaux d'enseignement pour faciliter une mutualisation des ressources et le transfert d'initiatives pédagogiques. Cette politique basée essentiellement sur les collèges (un millier) concerne environ un cinquième des effectifs ; elle est assez généralement liée aux grosses agglomérations et à leur périphérie.

On constate de très fortes disparités académiques mais en moyenne cela se traduit pour les établissements en ZEP par deux élèves de moins par classe. Il faut régulièrement faire le bilan et peut-être même avoir une politique de moyens encore plus différenciés. La ZEP ne doit pas se résumer à une prime pour l'enseignant et à des classes allégées, d'où la difficulté à faire comprendre que si l'on réussit, on sera moins payé et on aura plus d'élèves. Tout système doit être dynamique et ne pas hésiter à se remettre en cause régulièrement, la politique académique doit lier l'affectation des moyens à l'atteinte d'objectifs mesurés par des indicateurs chiffrés.

Le traitement de la difficulté scolaire procède de multiples facettes et des expériences variées – plus ou moins encadrées par les textes existants – se font jour dans de nombreux établissements. L'important pour un principal de collège est de considérer que chaque élève est unique et que celui qui est en difficulté doit recevoir une réponse spécifique. L'essentiel est d'expérimenter, ce en accord avec la communauté éducative après avis du CA, et mieux de coucher ces idées dans le projet de l'établissement.

J'ai eu l'occasion de connaître plusieurs expériences pour essayer de « sauver » des élèves :

- une classe relais située hors du collège pour des élèves au comportement perturbateur. En principe l'élève retourne dans son collège d'origine après un semestre dans cette structure. Cela permet à l'établissement d'origine de « souffler » sans que cela devienne une solution de confort. Il doit y avoir un contrat moral entre l'élève, sa famille et l'établissement ;

- une quatrième, que l'on pourrait qualifier d'alternance, où les élèves tournent par demi-journée dans un CFA, un LP, une collectivité ou chez un artisan ;
- une troisième que l'on pourrait qualifier « au coup par coup » pour des élèves qui « étouffent » dans la structure scolaire, avec une semaine de stage par mois ;
- la mise en place d'un livret tenu par chaque élève « ma scolarité au collège » avec des engagements sur la formation et non pas sur un projet professionnel.

Ceci ne veut pas dire que tous les problèmes peuvent être traités avec des expérimentations comme celles décrites plus haut. Il est en effet parfois difficile à un bon élève de s'exprimer dans une classe médiocre compte tenu de la pression du groupe pour qu'il ne se distingue pas de la masse. Enfin il m'a été signalé, devant les complexités administratives et le manque d'aide aux établissements, l'absence de dépôt de dossiers pour obtenir des crédits européens du Fonds social européen.

L'important est de permettre à chaque établissement de trouver des solutions originales, de les diffuser entre EPLE afin de maintenir l'élève le plus longtemps possible dans le collège et d'essayer de tous les faire réussir. Il faut libérer l'initiative et laisser le dynamisme aux chefs d'établissements pour expérimenter ; à charge pour eux de rendre compte *a posteriori* à l'autorité de tutelle.

Proposition n° 16 :

libérer et dynamiser toutes les initiatives qui visent à prendre en compte les élèves « difficiles »

Le traitement de la difficulté scolaire au lycée est sans doute l'exemple d'une bonne initiative détournée de son objectif. Une bonne mesure au niveau national avait permis de dégager deux heures pour chaque classe de seconde mais les groupes de pression ont obtenu qu'une heure soit attribuée en mathématiques et une heure en français.

En outre, tous les lycées ont été attributaires. La réalité montre que tous les lycées n'ont pas la même population scolaire et, par conséquent, n'ont pas forcément besoin de la même dotation supplémentaire.

De plus, chaque élève étant unique, ces besoins peuvent être en mathématiques, en français, mais aussi peut-être en langue vivante, en physique... Je sais bien que la gestion d'un système est plus facile si tous les élèves reçoivent le même volume d'enseignement pour distribuer la DHG par discipline et donc en déduire les besoins en postes (y compris avec l'incidence sur les concours). Le système a donc phagocyté cette idée de soutien scolaire au détriment du besoin réel de chaque élève.

La liaison secondaire-supérieur

La transition entre le secondaire et le supérieur est une période difficile, certains bacheliers choisissent des filières courtes avec un meilleur encadrement pour éviter de se sentir livrés à eux-mêmes à l'université dans des études en filières longues.

Cette angoisse est en partie fondée dans la mesure où une plus grande autonomie de l'étudiant a pour contrepartie beaucoup plus d'efforts à produire dans un travail de recherche lié à la formation. Pour répondre à ce souci de meilleure liaison, l'institution a nommé auprès de chaque recteur un chargé de mission académique pour coordonner les enseignants du secondaire et du supérieur et leur faire mieux connaître les matières et les programmes de l'autre.

Ce chargé de mission encore trop peu connu a un rôle essentiel, afin que chaque enseignant puisse connaître sa matière dans un autre degré d'enseignement et n'en reste pas aux connaissances acquises quand il était lycéen ou étudiant. Les programmes évoluent très vite et seule une discussion par matière peut être fructueuse.

De nombreuses actions sont menées sous diverses formes dans beaucoup d'académies. Je citerai ici un ensemble d'actions en direction des futurs bacheliers dont la majorité n'a pas de projet professionnel précis et souvent pas de projet de formation avec une représentation erronée de la formation et de la vie étudiante. À l'université de Strasbourg III, le schéma est le suivant :

- de novembre à décembre de l'année de terminale, étudiants et professeurs vont dans les lycées donner une information sur les formations universitaires et la méthodologie du travail universitaire ;
- au début du deuxième trimestre, des journées carrières, des forums des métiers ;
- en mars-avril « des lycéens à l'université » avec assistance à des cours, contacts avec des enseignants ; il est important de se rendre compte de visu que l'université n'est pas un lieu d'enseignement avec des amphithéâtres bondés, des étudiants assis sur des marches et du chahut permanent ;
- enfin, avant le bac, des journées portes ouvertes où une information plus qualitative des SCUIO met en perspective les formations et les débouchés professionnels. Seuls les lycéens volontaires viennent assister à ce travail en atelier afin qu'ils puissent choisir une filière en pleine connaissance de cause et non pas par défaut.

Certaines universités ont mis en place un entretien individuel préalable pour les futurs bacheliers candidats à une inscription dans certaines filières.

Toutes ces phases d'information essentielles pour bien aborder l'enseignement universitaire sont toutefois perturbées par la focalisation des élèves de terminale sur le baccalauréat.

L'université de Lille a, quant à elle, élaboré une lettre à destination des professeurs principaux des terminales de lycée où des thèmes

spécifiques sont abordés comme l'orientation après un bac S ou l'insertion des diplômés scientifiques du supérieur.

De toute manière, chaque université doit présenter par filière le devenir de ses anciens élèves (taux de réussite aux examens, taux d'insertion professionnelle avec le niveau d'embauche et le temps d'attente...) et ce parallèlement aux procédures d'inscription.

Au premier semestre, il faut essayer de détecter les étudiants faibles et leur proposer des moyens de remédiation (tutorat, accompagnement...) et s'il n'y a pas d'amélioration au deuxième semestre, il est indispensable d'avoir un entretien individuel entre l'étudiant et le directeur des études pour aborder le problème de son devenir en deuxième année.

Proposition n° 17 :

dans le cadre du contrat quadriennal, le ministère doit imposer à toute université de présenter un volet pour une meilleure liaison secondaire-supérieur

**Mise en place de la réforme LMD
(licence, master, doctorat)**

La conférence de la Sorbonne en 1998 entre l'Allemagne, la Grande-Bretagne, l'Italie et la France peut être considérée comme le point de départ du lancement de « l'Europe du savoir ». Les conférences de Bologne en 1999, Prague en 2001 n'ont fait que conforter ce processus dont les objectifs sont la reconnaissance mutuelle des diplômes, la mobilité des étudiants et des professeurs, l'évaluation de la qualité des formations, ceci en harmonisant les études supérieures en Europe sur le modèle « 3, 5, 8 » dit LMD avec la mise en place de formations modulaires validées par des ECTS transférables et capitalisables.

La licence compte pour 180 crédits et le master 300. Le DEUG comme la maîtrise sont des diplômes nationaux qui peuvent être attribués « au passage ». Différents décrets ont mis en application ces nouveaux parcours de formation. Le but est d'arriver à un ensemble cohérent à travers une progression pédagogique où l'élève a plus de liberté de choix et au besoin peut se réorienter avec des passerelles plus faciles.

Le ministère a encouragé la création de parcours innovants, notamment pluridisciplinaires, avec possibilité d'un champ majeur et de champs mineurs.

La licence doit prévoir notamment un dispositif d'accueil, un tutorat, des mesures d'accompagnement et de soutien pour faciliter l'orientation ou la réorientation des étudiants. Enfin un dispositif de soutien peut être mis en place entre les deux sessions d'examen.

La réforme LMD devrait être mise en place dans toutes les universités à la rentrée de septembre 2005. Elle devrait atténuer les reproches d'échecs et de sorties sèches. Le problème actuel est que sur les 400 000 entrants environ 10 % changent de filière à l'issue de la première année et le quart quittera le système sans diplôme.

En 1997 il avait été mis en place un semestre d'orientation qui n'a pas répondu aux attentes car moins de 2 % des étudiants ont été concernés ; d'où la mise en place de cursus plus souples permettant une orientation progressive.

En première année, l'accent est mis sur la méthodologie universitaire et la pluridisciplinarité qui viennent en appui aux dispositifs de réorientation.

Le nouveau cursus de licence (arrêté du 23 avril 2002) a introduit une solide culture générale pour permettre aux étudiants de mieux s'approprier l'acquisition de savoirs spécialisés et d'en maîtriser les évolutions ultérieures.

Pour veiller à la cohérence des enseignements dispensés, ce même arrêté a prévu des directeurs d'études pour des filières à partir d'une centaine d'étudiants. Ils sont devenus les interlocuteurs privilégiés des étudiants.

Enfin, le tutorat d'accompagnement permet la mise en place d'un véritable contrat pédagogique pour les étudiants en difficulté et le développement d'une solution pédagogique individualisée. Pour les universités qui sont entrées les deux premières années, dans la réforme LMD, on constate une plus grande présence aux examens et une amélioration des taux de réussite. Ces premières indications devront être bien sûr confirmées au niveau national.

Le cas des PCEM1 a, quant à lui, été évoqué précédemment dans le cadre d'une passerelle scientifique.

Approfondissement n° 5 :

vérifier l'atteinte des objectifs affichés avec la mise en place du LMD : accompagnement, tutorat, passerelles, taux de présence et de réussite aux examens...

Le besoin de cadrage national

Si la réforme LMD est bien assimilée par les IUT, d'une part du fait de leur intégration à l'université, d'autre part du fait que nombre de licences professionnelles y sont implantées, il n'en est pas de même pour l'autre formation professionnelle courte, à savoir le BTS. Il m'apparaît

donc qu'un cadrage national est nécessaire pour essayer d'harmoniser et donner un cadre à l'acquisition des ECTS par les diplômés de STS (et peut-être aussi pour les CPGE) afin qu'ils puissent accéder en licence professionnelle plus facilement.

Ce cadrage national dont le but est d'obtenir 120 ECTS permettra une mobilité européenne et évitera des réponses divergentes pour le même diplôme selon la licence et l'université d'accueil. Cela revient à donner une grille de lecture nationale des BTS.

Il va de soi que, pour obtenir une licence cohérente, l'université pourra imposer des modules d'enseignement pris dans les trois années de licence selon le contenu réel du BTS.

Proposition n° 18 :

définir un cadre national de validation des BTS avec les ECTS

Peut-être le ministère devrait-il aussi définir un cadre au « complément de diplôme » qui doit donner un sens à la licence sans tomber dans les deux extrêmes d'une description détaillée de tous les cours suivis ou du simple descriptif type.

Chapitre 3

Des réformes inachevées

L'éducation à l'orientation

Les circulaires de 1996 relatives à l'éducation à l'orientation ont toujours un caractère expérimental. Pourtant, si l'on veut dédramatiser les choix d'orientation – qui n'engagent pas pour la vie entière – il faut apprendre aux jeunes à s'orienter, c'est-à-dire être les acteurs de leur orientation. Pour atteindre cet objectif, il faut mettre en place une véritable éducation à l'orientation dans les EPLE.

Actuellement, moins d'un établissement sur deux semble être concerné. Cette éducation à l'orientation est basée sur trois champs de connaissances :

- connaissance des métiers et de l'entreprise ;
- connaissance du système de formation ;
- connaissance de soi.

Pour que l'efficacité soit maximale, il faut définir une place spécifique dans l'emploi du temps des élèves avec un volume annuel à y consacrer. Les dix heures annuelles de vie de classe ne sont pas faites pour cela.

Un cadre national devra être trouvé pour permettre une progression graduée de la cinquième à la terminale selon la maturité des élèves. Certains objectifs semblent plus particulièrement adaptés à certains niveaux, l'objectif 1 en classe de quatrième, l'objectif 2 en classes de troisième et terminale, l'objectif 3 en classes de cinquième et seconde.

Il convient de demander à l'IGEN de fournir un contenu détaillé, publié au *BO*, pour chaque champ d'enseignement à l'éducation à l'orientation. Celle-ci doit figurer dans l'emploi du temps comme toutes les autres matières et cet enseignement doit être piloté par les professeurs principaux avec l'intervention d'acteurs extérieurs.

Proposition n° 19 :

mise en place dans les EPLE, sur plusieurs années, d'un module obligatoire d'éducation à l'orientation

La déclinaison des trois volets relatifs à l'éducation à l'orientation à partir du cadre national devrait être votée en CA pour être institutionnalisée dans le projet d'établissement qui formaliserait par là même un engagement de la communauté éducative. Cela permettrait de créer un espace temps institutionnel dans l'emploi du temps des élèves avec l'implication de divers intervenants. Le recours à des intervenants extérieurs à l'établissement pour l'éducation à l'orientation doit être encouragé.

Il serait bon, au moins pour les élèves de troisième, d'instituer une rencontre bilan entre l'élève, les parents, le professeur principal et le conseiller d'orientation. Cela permettrait un vrai dialogue car l'un des reproches fait à l'orientation est l'insuffisante prise en compte du souhait des élèves. Cette idée est à rapprocher d'une proposition contenue dans l'annexe de la loi du 25 avril sur la possibilité d'entretien avec tout élève l'année de ses quinze ans. 62 % des élèves sont « à l'heure » en classe de troisième l'année de leurs 15 ans. De même, cette idée est à mettre en parallèle avec la possibilité d'une rencontre avec les parents après le deuxième conseil de classe de troisième.

Proposition n° 20 :

organiser une réunion bilan obligatoire entre les parents, les professeurs principaux et les COP pour tout élève des classes de troisième

La création d'un livret d'orientation pour l'ensemble du parcours scolaire valoriserait la démarche. Les freins à la mise en place d'une politique globale d'éducation à l'orientation sont divers : les programmes disciplinaires privilégiés, la difficulté de travailler en équipe, la difficulté d'insertion dans l'emploi du temps... La mise en œuvre de cette politique nécessite des incitations fortes du rectorat ou de l'inspection académique et quelques aides sous forme d'HSE. Dans les établissements qui ont mis en œuvre cette éducation à l'orientation – plus souvent des collèges que des lycées – les résultats sont positifs avec un bénéfice direct pour les élèves et un meilleur déroulement des conseils de classe mesuré par la diminution de l'écart entre les demandes et les décisions d'orientation.

L'option découverte professionnelle qui sera créée en septembre 2005 dans un grand nombre de collèges permettra une approche partielle d'un des trois volets de l'éducation à l'orientation. Mes interlocuteurs étaient nombreux à penser qu'il valait mieux une heure obligatoire pour tous les élèves qu'une option de trois heures pour le tiers des élèves. Il faut éviter que la mise en place de cette option n'apparaisse que comme une préorientation vers les lycées professionnels (parallélisme avec la même option lourde de six heures en lycée professionnel). Il conviendra de tirer rapidement un bilan de cette option pour savoir s'il faut en modifier l'orientation.

Approfondissement n° 6 :

établir un bilan de l'option facultative de découverte professionnelle de trois heures en troisième de collège

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il m'apparaît qu'il faut parler non plus d'éducation à l'orientation mais d'éducation pour bâtir un projet professionnel. Je pense qu'il serait souhaitable d'institutionnaliser un module de projet professionnel validable à travers le contrat

quadriennal, chaque université pouvant décliner ce module selon ses filières et selon ses étudiants. Pour qu'il soit efficace, il doit être situé au début du premier semestre universitaire, il doit être obligatoire et noté, il doit être animé par des enseignants volontaires.

Ce module pourrait être d'une dizaine d'heures dont deux heures « de cours » et le reste du volume consacré à du travail en groupe. À partir de la représentation qu'ont les étudiants d'un métier, il convient de rechercher l'information, de la trier, de la hiérarchiser, de la valoriser et de la restituer oralement. L'important, c'est un apprentissage de la démarche scientifique autant que le fond lui-même.

Les épreuves du bac sont de plus en plus modélisées et les étudiants ne savent plus explorer d'autres méthodes. On apprend autant de l'erreur que d'une démarche rigoureuse pour se valoriser. Les expériences des universités de Strasbourg, Lille et Lyon me semblent devoir être généralisées.

Proposition n° 21 :

mise en place obligatoire au premier semestre du L1 d'un module de projet professionnel (validation par le MEN dans le cadre du contrat quadriennal)

Le problème des filières scientifiques

À la rentrée 2003, 85 000 étudiants étaient inscrits dans les deux premières années d'études en sciences et technologies, soit une baisse de 9 000 par rapport à 2002 ; ils étaient 121 000 en 1997 et représentaient 23 % des DEUG sciences contre 20 % aujourd'hui. Cette baisse touche tous les pays, mais elle est fortement ressentie en France. Cette tendance ne s'est pas infléchie malgré diverses mesures initiées par le ministère, notamment avec les rénovations des DEUG scientifiques pour lesquels une aide financière est assurée aux universités depuis 1998.

Pour essayer de trouver un remède à cette désaffection des filières scientifiques universitaires (l'attractivité des grandes écoles d'ingénieurs demeure) une réflexion a été demandée à M. Porchet, professeur à Lille I, qui a remis trois rapports (2001, 2003, 2004). Certaines propositions de ces rapports sont déjà mises en œuvre.

Depuis la rentrée universitaire 2003, un chargé de mission académique aux sciences a été nommé auprès de chaque recteur avec pour mission essentielle de mieux informer les élèves sur leur parcours d'orientation en donnant des informations pertinentes sur les filières scientifiques et en renforçant les contacts université-lycées (transition pédagogique, programmes, modalités d'acquisition des savoirs).

Dans un esprit de mutualisation des expériences pédagogiques réussies dans les académies, le ministère formalise un site internet permettant de mieux faire connaître et valoriser les diverses actions. D'autres propositions du rapport Porchet peuvent être mises facilement et rapidement en œuvre : faire émerger un nouvel enseignement de sciences en introduisant un enseignement plus technologique (pratique, projets, stages) basé d'une démarche expérimentale, mieux former les étudiants aux réalités professionnelles. D'autres propositions demanderont plus de temps pour leur mise en œuvre comme une meilleure formation des enseignants chercheurs à la pédagogie en FI et en FC, ce qui implique de repenser la formation et de réhabiliter la fonction d'enseignant (rôle du CIES).

Mais l'objectif de valoriser les sciences nécessite la mobilisation de tous les citoyens. Il faut cibler les actions pour être plus efficace :

- dans le système scolaire, il faut imprégner les établissements de la culture scientifique par des visites de laboratoire, les rencontres entre enseignants du secondaire et du supérieur et la venue d'étudiants en lycée ;
- les scientifiques doivent se mobiliser et devenir des relais d'opinion ;
- il faut revaloriser la science, comprendre son processus de production avec ses réussites (Millau, A380) tout en sachant rester humble, la science ne pouvant pas tout résoudre (cancers) ou mieux expliquer ses dévoilements (vache folle ou sang contaminé).

L'image de la science s'est dégradée dans l'opinion publique et notamment chez les jeunes qui se destinent à l'université. Il faut donc mieux communiquer autour des sciences, leur redonner du sens et de la valeur. Enfin, de meilleures pratiques pédagogiques dans le secondaire et le supérieur sont à mettre en œuvre.

Proposition n° 22 :

actions médiatiques, nationales et locales, de communication autour des sciences

Le LMD arrive au bon moment pour relancer le développement des études scientifiques.

Cette réforme me paraît inachevée dans la mesure où l'université est en train de chercher des solutions aux désaffections des sciences et où le primaire a depuis quelques années mis en place une nouvelle action. Le maillon faible se situe donc dans l'enseignement secondaire.

Depuis 1996, à l'initiative de Georges Charpak, une action dite « La main à la pâte » a été mise en place dans l'enseignement primaire. Cette démarche met en avant une pédagogie d'innovation et il faudrait développer une expérience semblable pour les mathématiques ; il va de soi que pour la mise en œuvre de ces activités expérimentales et pratiques, il faut une formation initiale ou continue pour les enseignants.

Le collège doit être en suite logique pour que l'enseignement des sciences et techniques soit en continuité avec celui du primaire.

Une question se pose pour les classes de sixième et de cinquième : faut-il proposer un cours unifié de sciences et techniques par un même professeur ?

Le cadre de ce rapport est trop restreint pour donner une réponse à cette interrogation.

C'est en classe de sixième et de cinquième qu'il faut faire comprendre aux élèves qu'il convient de passer progressivement de la science à la diversité des sciences : sciences physiques, sciences naturelles, mathématiques, informatique et aux techniques.

Il faut dégager du temps pour que les élèves puissent expérimenter et avoir une réelle démarche d'investigation.

Pour donner plus d'unité à l'enseignement des disciplines scientifiques en classes de quatrième et troisième, l'enseignement disciplinaire doit s'accompagner d'un effort de convergence.

Il faut montrer la continuité entre les sciences expérimentales et la technique ; les disciplines, doivent mieux s'appuyer les unes sur les autres et, entre les diverses disciplines on se doit de trouver des thèmes de convergence tels que l'eau, l'énergie.

Il m'apparaît que le ministère devrait décider très vite de suivre l'avis de l'Académie des sciences du 6 juillet 2004 pour la mise en place au collège du rapport Bach-Sarmant.

Proposition n° 23 :

réformer l'enseignement des sciences au collège

Il resterait à un groupe de spécialistes à réfléchir sur l'enseignement des sciences au lycée où il apparaît que la filière S n'est pas une filière scientifique mais une filière d'excellence, dans la mesure où un bachelier S a beaucoup plus de choix pour des études postbac que tout autre bachelier.

Certains de mes interlocuteurs ont proposé un renforcement scientifique du bac S pour que sa vocation première soit l'accès à des études universitaires longues ou l'entrée en CPGE.

Approfondissement n° 7 :

aborder le problème de la filière S : filière scientifique ou filière aux débouchés multiples ?

Deux explications plus indirectes quant à la désaffection des sciences m'ont été données et elles me paraissent fondées :
– la rémunération des diplômés des grandes écoles de gestion est supérieure à la rémunération des ingénieurs des grandes écoles scientifiques

qui elle-même est supérieure à la rémunération des sortants bac + 5 de l'université ;

– de nombreux étudiants sont amenés à occuper divers petits « boulots » pour compléter l'aide financière familiale ou les bourses d'enseignement supérieur. Cette pratique est difficile sinon impossible dans le domaine des sciences compte tenu du temps imparti aux travaux pratiques et travaux dirigés. Ceci pose le vaste problème de l'aide sociale aux étudiants, certaines mesures récentes vont « dans le bon sens » comme la bourse à taux zéro qui permet d'être dispensé des droits d'inscription. Peut-être une réflexion approfondie, pilotée par le ministère, devrait-elle aborder le problème de l'aide sociale plus différenciée selon les filières et notamment celle de l'aide aux étudiants dans les filières scientifiques où un risque de manque de diplômés pourrait apparaître par rapport aux besoins de la société.

Approfondissement n° 8 :

faut-il différencier l'aide sociale pour accroître l'attrait des filières scientifiques ?

La représentation des métiers par les jeunes collégiens ou lycéens est bonne autour de métiers typés tels que menuisier, vendeur, avocat ou médecin mais la diversité des métiers du domaine scientifique dans l'entreprise est peu connue.

C'est donc grâce à l'éducation à l'orientation dans le volet « connaissance des métiers » qu'il faudra montrer que les sciences sont à la base de tout progrès tels que l'ordinateur ou le téléphone portable et qu'il existe une variété considérable de métiers scientifiques de la conception à la production.

La conquête de l'égalité pour les filles

Régulièrement, le Parlement est amené à rappeler les lois sur l'égalité de l'homme et de la femme car on constate dans le secteur privé, à expérience et qualification identiques, un écart de rémunération de près de 15 %.

Au moment de l'entrée dans la vie professionnelle, les femmes sont très souvent pénalisées par rapport aux hommes, même si cela est variable selon le secteur professionnel et le niveau de diplôme. C'est pourquoi il est important qu'à cette discrimination ne s'en ajoute pas une autre dès la formation scolaire avec une inégalité au moment de l'orientation.

Depuis de très nombreuses années les politiques ministérielles ont rappelé cet objectif, notamment à travers les conventions avec le ministère chargé du Droit des femmes.

La première convention date de 1984 et la dernière du 8 mars 2000, entre les ministres chargés de l'Éducation, de l'Agriculture, de la Formation professionnelle et du Droit des femmes.

Cette dernière convention a pour but la promotion et l'égalité des chances entre filles et garçons dans le système éducatif. Elle vise par des mesures à améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons en tenant compte des perspectives d'emploi. Dès la scolarisation, il faut ancrer dans l'esprit des jeunes cette notion d'égalité et c'est dès le collège, peut-être même dès l'école primaire, que les filles doivent se voir reconnaître les mêmes droits (et devoirs) d'accès à tous les enseignements, notamment à la pratique du sport.

L'éducation nationale se doit de présenter systématiquement des statistiques sexuées car on constate des stratégies différentes d'orientation liées pour une grande part à des stéréotypes. Pour l'enseignement supérieur, où les filles sont peu présentes en informatique et en sciences physiques, et beaucoup plus en biologie, il y a implicitement une hiérarchie des filières et une autocensure de la part des filles ; et pourtant il faut toujours expliquer et réexpliquer que, compte tenu de leurs notes au bac, elles réussiront au moins aussi bien que les garçons.

Le taux d'activité dans l'Union européenne est de 61,4 % pour les femmes et de 79,4 % pour les hommes mais en France les hommes ont un taux d'activité inférieur et les femmes un taux d'activité supérieur ; par contre, les femmes s'orientent peu dans le secteur de la production et beaucoup plus dans le secteur des services où l'insertion professionnelle est plus difficile du fait de la concurrence et d'un taux de chômage significatif.

L'orientation présente des carences en matière d'information qui, associées à la reconduction des stéréotypes garçons/filles, pénalisent les filles et le secteur de l'industrie. Le fatalisme des stéréotypes féminins est lié à certains domaines : sanitaire, social, communication, secrétariat, enseignement. Chacun doit, à son niveau, réformer les aspects qui sont à sa portée et sans doute certains métiers tertiaires dans la distribution, le commerce ou la communication sont plus pénibles que des métiers industriels. On constate qu'en fin de troisième, les filles s'orientent pour les trois quarts dans quatre spécialités (secrétariat, comptabilité, commerce et sanitaire) alors que les trois quarts des garçons s'orientent dans la production. De même, en première SMS, 96 % des élèves sont des filles, alors qu'en première STI on trouve 92 % de garçons. Il en résulte donc un caractère très sexué des séries de lycée qui aura une incidence très forte sur le type d'études supérieures.

Je m'interroge sur la nécessité de maintenir une orientation, en fin de troisième, vers des secondes typées de lycée telles que SMS ou STL, peut-être qu'une vraie seconde indifférenciée générale et technologique repousserait d'une année le choix des filières technologiques (STT, STI, SMS et STL) et permettrait aux filles de mieux mûrir un projet de formation.

Approfondissement n° 9 :

faut-il maintenir deux secondes spécifiques : SMS et STL ?

Après un bac S, les filles intègrent moins les filières sélectives (20 % des filles et 36 % des garçons demandent une CPGE). De même, 5 % des filles et 13 % des garçons demandent un IUT. Quand on interroge les bacheliers titulaires du bac S sur leur avenir, 60 % des filles ont un projet professionnel dans le domaine de la santé ou de l'enseignement alors que 28 % des garçons ont le projet de devenir ingénieur.

Après un bac technologique, 70 % des garçons s'orienteront vers un BTS ou un IUT contre 50 % seulement des filles dont la majorité vient de STT. Le quart des filles possédant un bac technologique dont plus de la moitié par défaut, se retrouvera inscrit en DEUG.

Pour lier les deux problèmes évoqués dans ce paragraphe et le précédent, il convient de signaler l'existence de prix spécifiques pour la vocation scientifique et technique des filles, prix régionaux ou prix nationaux comme le prix « Irène Joliot-Curie » ; ceux-ci devraient être mieux mis en valeur au niveau national.

Enfin une mesure simple et indispensable à mettre en œuvre est l'obligation de créer dans tous les lycées à classes préparatoires des internats mixtes. À Paris, même s'il existe un foyer de lycéennes, l'efficacité n'est pas la même pour les préparatoires qu'un internat sur place. Peut-être conviendrait-il de s'inspirer de l'expérience du lycée Saint-Louis. L'essentiel des cadres dirigeants en France sont issus des grandes écoles d'ingénieurs dont les recrutements sont diversifiés à partir des CPGE (MP, PC, MP/SI...). Tout supplément de places dans ces grandes écoles devrait porter uniquement sur les filières biologie (BCPST) où les filles sont majoritaires.

Proposition n° 24 :

féminiser les internats de lycées à classes préparatoires

Proposition n° 25 :

augmenter, si besoin, les places en écoles d'ingénieurs à partir des CPGE bio

Chapitre 4

Le processus d'orientation

Définition

- L'orientation vise à résoudre la quadrature du cercle entre :
- l'élève avec sa liberté de choix, ses aptitudes, ses compétences... et ses résultats scolaires ;
 - la réalité interne du système éducatif : lieux d'accueil, filières...
 - la réalité externe des besoins économiques et sociaux.

L'orientation est un processus continu qui doit commencer très tôt et continuer tout au long de sa vie d'adulte ; c'est un travail en réseau où interviennent divers partenaires : parents, professeurs, chef d'établissement... et surtout le jeune qui doit être acteur de son orientation. Le monde du travail change : structure des professions, conditions de travail, temps partiel, chômage, emploi et il sera encore différent dans le futur.

Il faut essayer d'approcher les métiers de demain mais les niveaux de qualification devraient augmenter pour être toujours plus compétitif face aux concurrents (L'Europe du savoir).

La structure de proximité pour les élèves à l'intérieur du système éducatif est le CIO, même si celui-ci accueille d'autres publics que les scolaires. Dans ces structures travaillent environ 4 500 conseillers d'orientation psychologues.

Le plus difficile est d'essayer de travailler l'orientation avec des élèves qui ont quitté le système scolaire. Ceux-ci peuvent bien sûr avoir accès au CIO mais aussi à toutes les structures publiques et para-publiques dont l'orientation et le conseil constituent l'une des missions : mission locale, Espace jeunes, PAIO, ANPE, APEC, AFPA, CCI (« Point A »), chambre des métiers (CAD)...

Ce sont au total près de 5 000 structures qui bénéficient d'argent public ou de taxes parafiscales.

L'orientation ne peut se résumer à une simple procédure : elle est sous-tendue par une démarche collective. L'orientation a une dimension sociale et culturelle, personnelle et familiale, elle essaye de conjuguer plusieurs objectifs : l'épanouissement du jeune (ou de l'adulte) et les besoins de la société.

Le coût d'une orientation ratée est énorme : frustration, amertume, échec, chômage...

Procédures

Le décret de 1990 relatif à l'orientation qui reprend, dans l'esprit, le texte de 1973, distingue trois phases :

- la préparation à l'orientation avec son volet information, éducation à l'orientation ;
- la phase de dialogue entre l'établissement et la famille qui sera traduite par une décision d'orientation par le conseil de classe sur le type de formation avec possibilité de recours auprès du chef d'établissement puis d'appel auprès d'une commission ;
- l'affectation proprement dite dans un établissement et une spécialité selon les vœux des familles et les capacités d'accueil du système, d'où un certain nombre d'insatisfactions, sachant que le redoublement est toujours possible avec le refus de l'affectation proposée.

Le palier de troisième est devenu un moment crucial du parcours scolaire. Indépendamment des motivations et compétences de l'élève, on doit se demander si l'orientation est juste pour que l'élève puisse développer au maximum son talent et réussir.

La valeur scolaire guide d'une manière significative le choix des familles. Plus la valeur scolaire est forte, plus on aura une orientation vers la seconde générale et technologique (hiérarchie des filières). Le taux de redoublement en classe de troisième (12,4 %) est très supérieur au choix des familles (3,5 %) et supérieur aux propositions du conseil de classe. Les élèves optent pour un redoublement plutôt que de s'orienter en lycée professionnel (13,9 % d'orientations effectives en septembre pour 16,4 % de décisions d'orientation en juin). Cette stratégie de redoublement est une solution d'attente pour un élève un peu faible qui vise le passage en seconde l'année suivante.

Les décisions du conseil de classe sont peu éloignées de la demande des parents, 60 % d'orientation vers la seconde générale pour 65 % de demandes. Pour cet écart de 5 points, moins de 2 % des parents feront appel et seront satisfaits à 40 %. Ce décalage entre les propositions des conseils de classe et le choix des familles est plus important pour les élèves moyens.

Les taux d'orientation en lycée professionnel diffèrent selon les académies, de 19 à 40 %. Dans l'académie de Dijon, 56 % des élèves vont en seconde générale contre 80 % à Paris. Sans doute l'une des causes est-elle liée à l'offre de formation, les lycées professionnels parisiens étant situés surtout en banlieue. Peut-être conviendrait-il qu'une étude particulière soit faite sur la structure plutôt atypique des EPLE de la région parisienne où l'on trouve encore des lycées avec un premier cycle, alors que l'évolution des regroupements conduit plutôt à jumeler dans la même enceinte lycée et lycée professionnel ? Le développement des lycées des métiers en est l'exemple.

Approfondissement n° 10 :

réflexion sur le rapprochement lycée/lycée professionnel, avec autonomie géographique des collèges, notamment en région parisienne

La redéfinition du rôle des acteurs de l'orientation

Le rôle des parents

Le rôle des parents consiste à suivre l'éducation de leurs enfants mais aussi à être des acteurs dans la définition de la politique de l'établissement.

Les parents sont représentés dans différentes instances officielles du système éducatif mais la plus importante est sans doute le conseil d'administration de l'EPL. Ils ont donc un rôle à jouer dans toutes les grandes décisions financières ou éducatives qui intéressent la vie de la communauté scolaire comme la discussion du projet d'établissement. La politique de l'établissement est définie pour quelques années dans ce document et on doit s'interroger sur l'orientation des élèves et leur réussite par rapport aux documents fournis par les instances académiques (analyse des écarts par rapport aux objectifs et moyens pour y remédier).

Enfin, à défaut d'une décision ministérielle généralisant l'éducation à l'orientation, c'est au CA d'étudier ses modalités de mise en place.

Le rôle des conseillers d'orientation psychologues

Les conseillers d'orientation sont pour partie de leur temps dans les établissements ; selon les lieux ou les personnes, ils sont plus ou moins actifs (attente d'élèves dans un bureau ou au contraire, mise en place d'actions plus collectives au profit des élèves.) Leur présence à temps partiel doit être compensée par un lieu ouvert en permanence où chaque élève aura accès à tous les documents d'information nécessaires. Le CDI (centre de documentation et d'information), par ses horaires d'ouverture et en raison d'une bonne fréquentation des élèves, doit être un lieu d'accueil permanent et doit pouvoir disposer d'une surface réservée aux documents d'information sur l'orientation et les métiers.

Cette documentation peut être traditionnelle : papiers, brochures, documents ONISEP ou sous forme de logiciels avec des produits publics comme KIOSK de l'ONISEP mais aussi avec des logiciels privés tels que ceux produits par la fondation « Jeunesse, avenir et entreprise ».

L'accès des jeunes à ces logiciels peut être individuel ; dans d'autres cas, il peut s'agir de jeux de rôle pour une classe entière. L'appropriation de ce lieu dédié à l'information, à l'orientation et aux métiers à l'intérieur du CDI doit être expliquée aux élèves en début d'année par le conseiller d'orientation, par le documentaliste ou par le professeur principal dans le cadre de l'heure de vie de classe.

Enfin, pour que les COP soient plus efficaces dans le domaine de l'information sur les métiers et les besoins de l'économie, je propose qu'un plan de cinq ans de formation continue de tous les COP, soit élaboré afin que chacun d'eux puisse aller faire un stage de deux semaines dans une entreprise.

Dans un même CIO, chaque COP devra choisir une entreprise très différente de celles retenues par ses collègues afin d'enrichir la connaissance des secteurs professionnels et des métiers de tous les participants par échanges d'expériences.

Proposition n° 26 :

plan de formation en entreprise des COP

Le rôle des professeurs principaux

Les enseignants sont les premiers contacts des élèves pour les aider à réfléchir à leur avenir avec un projet de formation et/ou un projet professionnel ; l'ISO (indemnité de suivi et d'orientation) a d'ailleurs été créée à cet effet.

Le rôle essentiel est sans doute celui du professeur principal, avec une ISO spécifique. Il est l'interlocuteur naturel et permanent des élèves et des parents.

C'est donc lui qui sera à même de donner l'information de premier niveau sur les formations et les métiers. Les formations, comme les métiers, évoluent rapidement, même si les professeurs principaux essayent de tenir à jour une documentation à ce sujet ; ils ne peuvent prétendre être au fait des évolutions en permanence.

C'est pourquoi je propose une action nationale de formation continue à destination des professeurs principaux qui, compte tenu de leur nombre, devra se dérouler sur de nombreuses années (cinq ans probablement) ; celle-ci devrait être obligatoire et pourrait se dérouler sur deux journées autour des trois thèmes bien connus de l'éducation à l'orientation.

Les professeurs principaux assument déjà beaucoup de responsabilité dans le processus d'orientation des élèves. Leur légitimité dans ce rôle capital pour l'enfant doit être affirmée et leur formation ne peut plus être le fait d'une démarche individuelle basée sur la seule bonne volonté de ceux-ci.

À terme un professeur ne pourra devenir professeur principal s'il n'a pas suivi cette formation en formation initiale ou en formation continue. En contrepartie, il conviendra de prendre en compte le surcroît de charge incombant aux professeurs principaux.

Proposition n° 27 :

plan de formation des professeurs principaux

Le rôle des conseils de classe

Je pense qu'il convient de modifier profondément le fonctionnement des conseils de classe qui n'a pas de rôle de proposition mais un rôle de validation des vœux des élèves... s'ils sont égaux ou inférieurs à leur potentialité scolaire. En ce qui concerne le palier d'orientation de fin de troisième, on constate qu'un retard pris dans l'enseignement primaire constitue un handicap à toutes les étapes du processus d'orientation.

En effet, à valeur scolaire égale, l'âge va plaider pour une orientation en lycée professionnel. Par ailleurs, ce retard va amener pour les familles des vœux d'orientation plus modestes.

La CSP de référence des familles a des effets directs sur la demande d'orientation : 97 % des enfants d'enseignants et 95 % des enfants de cadres supérieurs demandent une seconde GT. Les conseils de classe ne réduisent pas les écarts entre la valeur scolaire et les demandes ambitieuses des parents, le capital culturel de ceux-ci pèse sur l'avis du conseil. À notes de contrôle continu comparables au brevet (de 9 à 12) 94 % des enfants de cadres pour 65 % des enfants d'ouvriers demandent une seconde GT.

Les conseils de classe font des propositions basées sur les demandes des familles en les ajustant à la baisse au niveau scolaire ; un collégien qui ne demande pas une seconde GT avec un bon niveau scolaire n'a quasiment aucune chance de se la voir proposer par le conseil de classe.

C'est pourquoi je demande que le conseil de classe n'entérine pas des auto-élections moins ambitieuses tant en fonction de l'âge qu'en fonction de la CSP, mais recherche une orientation la plus adaptée aux performances scolaires et aux souhaits de l'élève.

Cette remarque concernant l'orientation en fin de troisième est valable aux autres niveaux d'orientation. Un élève ayant obtenu son bac avec mention a deux fois plus de chance de faire une CPGE s'il est fils de cadre que s'il est fils d'ouvrier. Les filières postbac à niveau scolaire équivalent sont hiérarchisées selon l'origine sociale.

L'institution scolaire est là pour obtenir que les jeunes aillent au maximum de leur potentiel en fonction de leur goût et non pour constater que l'impact des disparités sociales est entériné par les conseils de classe et se renforce tout au long de la scolarité.

Proposition n° 28 :

réforme du fonctionnement des conseils de classe avec un rôle plus actif de proposition

Des réformes indispensables

Les CIO et les COP concentrent dans une large mesure les critiques qui sont portées sur l'orientation dans le système éducatif, d'une manière très fréquente par les acteurs extérieurs au système éducatif mais aussi souvent de la part d'acteurs du système.

Il faut dire que leur place les situe à l'intérieur du système éducatif et que, pour d'aucuns, ils sont juges et parties. Force est de constater qu'ils se situent sur « un marché » de l'orientation de plus en plus ouvert à des prestations de service payantes outre les nombreux acteurs « publics » indiqués plus haut.

Cependant, le système actuel où le directeur est un conseiller parmi d'autres, ne facilite ni la reconnaissance de la structure ni son efficacité. Ces services ne font l'objet d'aucune évaluation de la part de la hiérarchie départementale (IEN-IIO) ou académique (CSAIO). Il n'existe qu'un rapport annuel qui se contente de compter le nombre de visiteurs, les entretiens assurés... sans aucun jugement sur leur efficacité à l'égard des publics accueillis ou sur l'aide apportée aux EPLE pour la mise en place de projets (EAO, liaison troisième seconde...) ou sur l'information dispensée aux élèves. L'OCDE conseille, outre l'évaluation des services de l'orientation, la mise en place de normes de qualité.

Compte tenu des critiques lancinantes sur le manque de professionnalisme, la distanciation par rapport aux conseils d'orientation, deux questions doivent se poser : d'une part sont-ils en nombre suffisant, d'autre part leur formation correspond-elle au métier exercé ? Pour répondre à ces deux questions, il est intéressant de comparer le modèle français aux pratiques de certains pays voisins, Allemagne, Italie, Grande-Bretagne, Espagne... Il est de fait que la dimension psychologique attribuée avec le changement de statut des années 90 est plus développée en France que dans la plupart des pays européens.

En outre, compte tenu des multiples facettes du métier (conseil en formation, conseil sur les métiers, entretiens individuels...) une diversité de recrutement s'impose. Il reste à définir combien, parmi ces nouveaux conseillers, seront labellisés psychologues ; selon les comparaisons avec d'autres structures françaises ou étrangères, la fourchette des psychologues pourrait être comprise entre un cinquième et un tiers. Les nouveaux recrutés devront avoir un profil très diversifié, du sortant d'université au cadre d'entreprise reconverti.

Jusqu'à présent, la formation des COP a été essentiellement basée sur la psychologie et ignore les conséquences de l'orientation quant à l'insertion professionnelle. Il va de soi qu'il est indispensable qu'un COP connaisse le marché du travail, l'entreprise et la réalité économique.

Peut-être aussi pour obtenir des profils plus larges, serait-il nécessaire de vérifier si à l'intérieur du système éducatif des enseignants en surnombre ne souhaiteraient pas (ou ne devraient pas ?) être reconvertis pour amorcer une deuxième carrière ? Une année de stage donnerait un nouveau profil intéressant et pour éviter de pénaliser ces enseignants, il conviendrait de les faire bénéficier du système de « double carrière » (détachement).

La refonte totale du recrutement permettrait de supprimer une anomalie dans le fonctionnement actuel du système à savoir que l'obtention du diplôme d'État de conseiller d'orientation psychologue vaut automatiquement titularisation dans le corps, l'employeur, c'est-à-dire l'éducation nationale, n'ayant pas son mot à dire *via* une certification ou inspection.

Cette nouvelle période de stage avec refonte du contenu de formation pourrait avoir lieu dans des structures actuelles pour les sortants de concours non-psychologues et, pour les autres, on doit se demander si la formation ne devrait pas avoir lieu en IUFM afin de pouvoir côtoyer quotidiennement les futurs professeurs avec lesquels ils seront amenés à travailler.

Proposition n° 29 :

refonte totale du recrutement et de la formation des COP

Ce sont des propositions qui me semblent devoir être mises en œuvre rapidement pour que les nouveaux COP stagiaires de septembre 2007 inaugurent une nouvelle formation dont les modalités pratiques devront être définies par les services de l'administration centrale qui auront arrêté préalablement les nouvelles modalités et les programmes de concours et les modalités de validation de l'année de stage (en vue de la titularisation).

Quant à la question du renforcement quantitatif du corps, rien ne semble venir l'étayer ou le démentir. Cependant, on peut noter qu'en Grande-Bretagne, le *career service* est en dehors de l'école et dispense une information gratuite notamment téléphonique. Peut-être le projet entre l'ONISEP et le CNED de Poitiers, consistant à la création d'un site internet de réponse aux questions des jeunes pour les aider à s'orienter, devrait-il être soutenu par le ministère ?

Ce nouveau service dont les plages d'ouverture seraient certainement beaucoup plus larges que celles des CIO, viendrait soulager, si besoin, le travail des COP.

Sans doute conviendrait-il qu'à l'occasion de cette mise en œuvre d'un nouveau mode de fonctionnement du système d'orientation deux

problèmes soient abordés : d'une part celui des horaires des COP, d'autre part celui des statuts des CIO. Pour le premier point, on peut légitimement s'interroger quant à l'efficacité d'un horaire hebdomadaire de 27 heures 30 sur trente-neuf semaines par an. Il conviendrait à tout le moins de mettre en face d'un horaire des obligations de service en contrepartie.

Proposition n° 30 :

mieux définir les missions des COP par rapport aux horaires de la fonction publique

Le deuxième point est tout aussi délicat car, les CIO n'ayant pas de personnalité juridique, ils ne peuvent ni contracter ni même avoir une véritable autonomie financière ; en outre, selon le type de fonctionnement (État ou département) l'aisance de fonctionnement est très différente.

Le cadre de ce rapport est trop étroit pour trouver la bonne solution juridique mais deux pistes peuvent être explorées : par exemple, un établissement public regroupant l'ensemble des CIO d'un département ou d'une académie, ou, inversement, une structure juridique type GIP ou autre fédérant au sein d'une zone, toutes les structures s'occupant d'orientation (CIO, PAIO, missions locales, CIDJ, SCUIO... voire les structures du champ parapublic).

On estime que plus de 20 000 personnes en France s'occupent d'information et d'orientation dont moins de 5 000 à l'éducation nationale. Je ne pense pas que la réanimation d'un texte de 1974, jamais appliqué, sur les conseils de perfectionnement des CIO avec des élus et le monde professionnel, soit suffisante pour un meilleur fonctionnement du système actuel.

Si l'on veut un grand service public de l'orientation comme l'a indiqué le Premier ministre dans son discours de politique générale à l'Assemblée nationale, il faut un changement significatif du système actuel caractérisé par un émiettement et une redondance des intervenants dans ce secteur à partir d'argent public (État et collectivités territoriales) ou de taxes parafiscales.

Approfondissement n° 11 :

refonte du statut des CIO dans la perspective d'un grand service public de l'orientation

Peut-être conviendrait-il, pour que les acteurs de terrain commencent à travailler ensemble d'une part, et d'autre part pour toucher un nouveau public, qu'un service d'information soit mis en place le samedi matin dans toutes les mairies de taille suffisante avec la participation de deux conseillers de structure différente ? Un bilan devra être tiré au bout d'un an pour connaître le succès – ou non – de cette proposition afin d'en assurer – ou non – la pérennité.

Proposition n° 31 :

mise en place d'une permanence d'aide à l'orientation dans certaines mairies le samedi matin avec deux conseillers de structure différente

Cette réforme juridique des CIO amènera obligatoirement une réflexion sur les statuts des directeurs.

Il est à noter la place particulière et intéressante du CIO dit du supérieur de l'académie de Paris.

Ce n'est pas un CIO de district ni un SCUIO, mais tant par les renseignements téléphoniques que par les rendez-vous, il a un rôle important en direction des publics jeunes et notamment des étrangers. Enfin, à travers des conférences (« Les lundis de la Sorbonne ») il exerce une action de formation en direction des COP, des chefs d'établissement et des professeurs principaux sur l'évolution des formations et de leurs débouchés.

Il m'a été signalé par les responsables de la FESIC (Fédération des écoles supérieures d'ingénieurs et de cadres) qui recrute environ 2 000 bacheliers par an et 250 sortis à bac + 2, le refus de près de la moitié des CIO de les recevoir pour présenter leur formation et leur recrutement (école privée ? école payante ?). Non seulement une telle attitude est inadmissible de la part d'un service public mais il pénalise les jeunes qui ne bénéficieront pas de l'information permettant de choisir, et éventuellement d'intégrer, ces écoles.

L'information doit être large, guidée mais non tronquée, objective et non partielle.

La nécessité d'un pilotage national

Les objectifs assignés par le législateur à la politique éducative (pas de sortie sans qualification, 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur...) doivent être mis en œuvre par l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Cela passe notamment par une politique de l'orientation avec une définition de priorités, d'axes de travail, pour gérer le système entre les souhaits des élèves pris individuellement et la gestion collective des flux de formation et de qualification.

Il conviendra, en fonction des besoins économiques, des aptitudes et souhaits des élèves, de réaliser la délicate alchimie permettant de tendre vers les objectifs nationaux. Il ne faut pas être naïf au point de créer des capacités d'accueil aux différents niveaux même adaptés au besoin de l'économie, pour espérer qu'elles se rempliront spontanément. Le pilotage

par les structures peut être mis en échec avec des sections vides parallèlement à des sections avec un taux de pression à l'entrée insupportable.

L'atteinte des objectifs ne peut être que le résultat d'une information sans cesse renouvelée et affirmée par un pilotage politique national (désignation, par exemple, d'un délégué interministériel à l'orientation), l'addition de dizaines de priorités occultant toute priorité.

Depuis les lois de décentralisation, l'EN ne se pilote plus d'une manière hiérarchique mais est copilotée avec les collectivités territoriales. Les objectifs nationaux doivent donc être déclinés et mis en œuvre au niveau régional et académique. Un pilotage n'est efficace que s'il perdure dans le temps et s'il est compris et partagé par les acteurs du système (chefs d'établissement, services d'orientation...).

Chapitre 5

Des changements de pratique

La motivation des élèves

Il faut motiver et faire travailler efficacement les élèves : cela suppose de nombreuses conditions extérieures à l'élève ou d'autres qui lui sont propres. Les facteurs externes sont liés à l'environnement de l'école : qui a envie de travailler dans une école dégradée ou dans une école où existent du racket, des rapports de domination, dans une école bruyante (cris, coups de pied dans les portes, chahut organisé dans les amphis de PCEM1) ? Il n'y a pas de plaisir à l'école s'il y a violence et manque de discipline. L'ambiance et les conditions de travail sont bien sûr variables selon les établissements.

L'école comme tout corps social doit se donner un corpus de règles comprises et partagées par tous ; surtout pour les EPLE, le conseil d'administration devrait élaborer une charte de la vie dans l'établissement avec des droits et des devoirs pour les élèves et les autres membres de la communauté éducative (administration, enseignants...). À chacun d'élaborer ses règles de vie en mettant l'accent sur tel ou tel point : ponctualité, absentéisme, tenue, respect réciproque... Ce document devrait être remis en main propre par le chef d'établissement à tout nouvel élève en présence de ses parents, trois signatures attestant solennellement de sa connaissance. Cette formalité pour les élèves devrait être un temps fort pour la première inscription dans l'établissement. Il va de soi que ce document devrait être remis également par le chef d'établissement à toute personne nouvellement nommée.

Proposition n° 32 :

remise solennelle à tout entrant dans un EPLE d'une charte de bonne conduite

Outre ces considérations environnementales, l'élève ne perçoit pas toujours l'intérêt des matières ou de l'organisation pédagogique de la journée et de la semaine. Même si des considérations matérielles (salles, laboratoires, équipements) prédominent parfois sur l'organisation de l'emploi du temps et donc sur l'intérêt des élèves, il faut essayer de bâtir un emploi du temps qui tienne compte de l'intérêt de l'élève et pour certains niveaux scolaires, d'introduire des études dirigées pour les élèves volontaires.

Il faut donner du sens aux matières dispensées : l'élève doit comprendre leurs finalités avec le monde extérieur. Le lien avec le réel donne du sens et évite l'ennui de matières qui se juxtaposent. Un projet d'école ne peut évidemment pas se bâtir autour de ce que l'élève a envie

d'apprendre mais, à l'inverse, il faut lui faire prendre conscience de la nécessité de se doter d'un projet de formation en allant chercher dans le système ce qu'il aime.

Bien sûr, si ce projet de formation est sous-tendu par un projet professionnel, c'est mieux, mais le besoin premier en collège et en lycée est le projet de formation.

Proposition n° 33 :

tout élève doit se doter d'un projet de formation

Il faut exciter la curiosité de l'élève en lui donnant la possibilité d'aller dans le monde extérieur, d'aller chercher une information sur un sujet complexe et c'est tout l'intérêt des IDD en collège, des TPE (travaux personnels encadrés) en lycée ou des PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel) en lycée professionnel.

En outre, cela permet le travail en groupe, une production concrète de l'élève, la transdisciplinarité et l'élève devient acteur de sa formation.

Il faut redonner confiance en soi à chaque élève : c'est peut-être là le plus difficile car, dans certaines classes, la pression du groupe empêche l'individu de s'épanouir. Un élève ne peut pas se montrer trop bon surtout dans les classes de collège en ZEP. Peut-être, si la pression est trop forte, faut-il que les enseignants détectent l'élève mal à l'aise et qu'il puisse quitter la classe voire l'établissement à titre provisoire ou définitif ?

Une autre solution pour essayer de tirer le meilleur parti de chacun est de s'inspirer des expériences de l'IEP de Paris, de l'École des mines de Paris ou de l'ESSEC avec des établissements ZEP ; mais pour quelques élus, il restera sans doute beaucoup de laissés-pour-compte.

Pour motiver les élèves, il faut les faire rêver à de grandes réalisations techniques ou industrielles... ou humanitaires... C'est l'âge de l'idéalisme, de l'engagement intense, des jumelages de classes ou d'établissements pouvant déboucher sur des réalisations concrètes en Afrique ou en Amérique latine, souvent avec un déplacement, ce qui apporte beaucoup non seulement aux élèves qui participent mais au groupe tout entier.

Proposition n° 34 :

faire « rêver » les élèves et leur donner le goût de réaliser de grands projets

La « reconnaissance » scolaire

On peut définir la réussite scolaire en précisant que c'est tirer le meilleur parti des aptitudes de chacun. Une réussite partielle est le positionnement de la réussite personnelle par rapport à l'objectif à atteindre par matière et par niveau. L'évaluation doit évoluer et ne pas mesurer que des savoirs mais aussi la capacité à tirer profit des erreurs, à exercer sa curiosité, à créer, à savoir reconnaître l'effort individuel exercé seul ou au sein d'une équipe.

Pour ce faire, il faut repenser l'évaluation des élèves et ne pas se contenter de les noter. Je ne proposerai pas ici comme modèle l'intéressante méthode canadienne des acquis par matière à l'issue d'une formation secondaire sans redoublement. Elle dessine mieux un profil d'élève pour une orientation en postbac mais elle me paraît encore trop éloignée de notre fonctionnement actuel.

Si l'on reste dans le concept actuel de notation, le but pour nombre d'élèves est d'obtenir le 10 magique ou la moyenne de la classe pour pouvoir changer de niveau, ce qui, en outre, rassure généralement la famille. Mais l'important est, me semble-t-il, de savoir ce que l'élève a appris, compris, retenu, quels ont été ses progrès. De toute manière une note doit être éclairée par un commentaire détaillé. Il en résulte d'ailleurs des difficultés liées à l'explication d'un décalage entre une note faible et la fourniture d'efforts importants.

L'évaluation (formative) nécessite de définir des objectifs pédagogiques, si et comment l'élève les atteint totalement ou partiellement et de le positionner en validant ce qu'il est capable de faire. Ceci se rapproche des référentiels de formation continue ou des lycées professionnels et évite le tout ou rien, oui/non sur un passage de classe, obtention ou échec à un diplôme.

Il faut valoriser ce que l'élève sait faire, le situer par rapport à ce qui est requis pour atteindre l'objectif, dans une classe, une matière et même dans une partie de programme.

L'adaptation de la carte scolaire

Chaque année, la carte scolaire est arrêtée par le recteur pour les établissements du second degré (ou par l'inspecteur d'académie dans les collèges par délégation de signature). Cependant, c'est une procédure très codifiée qui aboutit à peu de variations compte tenu de diverses contraintes : locaux, équipements, professeurs disponibles, outre le flux d'élèves à accueillir toujours sujet à discussion. L'adaptation est donc marginale, alors qu'elle devrait être plus dynamique.

Il est difficile de demander à l'éducation nationale qui assure un accueil de masse la même souplesse que des structures de formation plus petites. Un diplôme répondant aux besoins du marché se crée et doit disparaître dès l'absence de ces besoins.

L'adaptation aux besoins économiques la plus remarquable qu'il m'a été donné de voir est celle des formations sous tutelle de la CCI de Versailles, des Yvelines et du Val-d'Oise où chaque année 10 % de formations « naissent et meurent ».

Enfin, peut-être faut-il avoir plus d'audace pour fluidifier les passages entre les classes et les établissements, pour créer plus de passerelles à tous les niveaux facilitant tant les départs que les retours pour singulariser les durées de formation, chaque élève étant unique. À côté de parcours classiques comme l'obtention d'un bac pro en deux ans après un BEP en deux ans, on doit trouver plus de parcours en trois ans (pourquoi pas en trois ans et demi) même si le système se complexifie.

Il faut permettre des accès en deuxième année de lycée professionnel avec des passerelles après une seconde GT (en prévoyant un module spécifique au troisième trimestre pour éviter un redoublement) ou après l'échec d'une première STI ou STT par exemple. L'individualisation des parcours nécessite une adaptation quasi simultanée de la carte scolaire. La gestion d'un éventuel excédent d'enseignants dans certaines disciplines de LP ne devant pas freiner cette dynamique.

Si le niveau académique doit davantage coller au terrain, il doit en être de même de l'administration centrale. Je propose donc la mise en œuvre rapide d'une seconde professionnelle dans les LP avec la suppression corrélative de toutes les premières années de BEP. Cette seconde professionnelle serait la voie d'accès à des BEP, en un an, aux champs professionnels plus ouverts, qui permettraient de s'orienter vers plusieurs bacs professionnels. Elle permettrait d'accéder pour les meilleurs élèves au bac pro en deux ans. Enfin pour quelques très bons élèves, la sortie de la seconde professionnelle pourrait être une première d'adaptation ou une première technologique.

Cela pourrait fluidifier le système d'affectation en fin de troisième de collège ; le système y gagnerait en gestion (moins de places vacantes), en mixité (tertiaire et industriel, garçons et filles) et revaloriserait la voie professionnelle en introduisant un meilleur parallélisme avec la voie générale.

Proposition n° 35 :

mise en place d'une seconde professionnelle en LP avec suppression de toutes les premières années de BEP

L'appui sur le chef d'établissement

Je voudrais encore insister ici sur l'intérêt de définir un projet d'établissement construit, d'une part, à partir des objectifs nationaux et académiques, et d'autre part basé sur la population d'élèves accueillis. C'est à l'équipe pédagogique et administrative managée par le chef d'établissement de l'établir afin qu'il soit validé tant par le conseil d'administration que par les autorités académiques.

J'ai précisé plus haut l'intérêt de décliner les objectifs d'éducation à l'orientation mais il faut aussi que chaque année l'établissement s'interroge sur ses pratiques d'orientation par rapport à ses objectifs, en quoi il peut ou doit être différent des autres établissements dans ses taux de passage, ses taux de redoublement... De même pour les élèves qui quittent l'établissement, il doit y avoir une réflexion sur les taux de poursuite d'études ou les taux d'insertion dans la vie active. Il serait souhaitable que tout établissement accueillant un nouvel élève en cours de scolarité en informe l'établissement de départ, et inversement.

Les chefs d'établissement sont les personnels en première ligne pour la réussite des objectifs nationaux et académiques. Il me paraît nécessaire, qu'à l'occasion de l'élaboration du projet d'établissement, il y ait une discussion, même non concentrée dans le temps, entre les autorités académiques et le chef d'établissement et non pas, comme aujourd'hui, une réponse administrative écrite. Le chef d'établissement doit s'intégrer à la vie de la commune en se présentant aux autorités et en participant à la vie locale.

Le chef d'établissement doit se sentir soutenu en permanence par sa tutelle, tant pour les moments difficiles que pour les manifestations plus agréables (remises de décorations ou de prix, jumelages, certifications ISO...). Le recteur doit donc être vu sur le terrain avec ses chefs d'établissement (il doit en être de même de l'inspecteur d'académie ou du secrétaire général de l'académie). Pour conforter l'autorité du chef d'établissement sur ses personnels, il me paraît de plus indispensable, dans le cadre d'une bonne gestion des ressources humaines, qu'il soit consulté pour avis avant toute promotion de corps ou de grade par l'autorité décisionnaire.

À l'occasion de la carte scolaire, une vraie discussion doit être instituée entre le chef d'établissement et les services de tutelle ; par exemple, une suppression de poste doit être liée à un excédent horaire et non pas à la suppression d'un poste pour le ministère et à l'installation de la personne sur un support de TZR. Le chef d'établissement est un vrai patron d'unité quand il est amené à recruter un aide éducateur, il est associé à la tutelle pour la définition de certains postes à profil, mais il est « mineur » pour la nomination de ses plus proches collaborateurs.

Proposition n° 36 :

associer davantage les chefs d'établissement aux décisions des autorités académiques

Dans ce paragraphe, je me dois de poser le problème des directeurs d'école dont le statut n'en fait pas une véritable autorité hiérarchique sur les enseignants de l'école. Une réflexion à ce sujet me paraît indispensable.

Approfondissement n° 12 :
réfléchir au statut des directeurs d'école

Coordination par le recteur

L'administration centrale a prévu que les recteurs suivent, en liaison avec les présidents d'université et les directeurs d'IUT, le schéma de formation académique des formations postbac dans le cadre des quatre objectifs nationaux : accueil des élèves de bac techno et de bac pro en IUT et BTS, rééquilibrage des CPGE, développement des filières scientifiques.

Une meilleure orientation implique, pour le moins au niveau rectoral, d'harmoniser les procédures d'accès aux filières sélectives avec un indicateur de résultats tel que le taux de satisfaction du premier vœu. Ceci me paraît totalement insuffisant compte tenu du nombre de places vacantes en BTS, IUT, CPGE et des affectations par défaut à l'université. Il faut arriver à une procédure unique d'affectation.

Je sais qu'il existe un système d'affectation national pour les CPGE, géré par l'INP de Toulouse, mais il faut, pour tout le postbac académique, trouver une procédure unique, quitte à créer des liens entre ces deux procédures informatiques et ce dans le respect de la souveraineté des jurys pour le choix des entrants. Ce système alimenté en temps réel devrait éviter les dizaines de milliers de places vacantes en France dans ces trois filières sélectives ; un élève ayant satisfaction sur son vœu de rang « n » verrait tous ses vœux de rang inférieur supprimés, si le vœu de rang 1 est obtenu, il n'y a plus de choix de retour en arrière.

Proposition n° 37 :

mettre en place une procédure informatique d'affectation en postbac

Les lycées professionnels ont malheureusement aussi beaucoup de places vacantes et des élèves insatisfaits de leur affectation. Celle-ci est faite par les inspecteurs d'académie. Cependant, les procédures doivent être revues pour un meilleur taux de remplissage des sections et, au moins pour la gestion des listes supplémentaires, une procédure informatique probablement pilotée par le rectorat s'impose. Cette politique académique peut être initiée grâce à un produit comme PAM qui est un système de

classement des vœux des élèves avec une pondération possible de différents paramètres (résultats scolaires, sexe...).

Proposition n° 38 :

mettre en place une procédure informatique d'affectation en LP pour éviter au maximum les places vacantes

La modernisation du travail des étudiants

On ne peut s'empêcher de comparer l'encadrement des étudiants et les conditions d'enseignement selon leur affectation (filière sélective ou non). Pour l'université notamment, il faut que les étudiants se sentent mieux soutenus et qu'ils puissent utiliser l'informatique pour faciliter leurs démarches. L'informatique permet la pré-inscription des étudiants et évite l'attente à un guichet. Elle initiera un dossier pour l'étudiant qui servira pour tous les actes de la vie courante (cartes diverses) et permettra même aux enseignants d'y introduire leurs notes pour obtenir un vrai dossier numérique.

Permettre l'utilisation des techniques d'information et de communication, c'est aussi offrir aux étudiants l'accès à des ressources pédagogiques numériques, même si cela présente des risques de pillage d'information. Un enseignant peut mettre son cours en ligne, ce qui permet, à ceux qui sont loin ou qui travaillent, une formation possible malgré la distance mais, inversement, peut favoriser la désertion des salles de classe par les étudiants. Par contre, l'intérêt de mettre en ligne des exercices d'application du cours est incontestable, surtout avec un corrigé décalé dans le temps.

Chaque étudiant doit se voir doté d'une boîte à lettres accessible de son ordinateur personnel ou des ordinateurs en libre service à l'université. Ceci avec deux objectifs : d'une part la communication entre les étudiants, d'autre part la communication entre les étudiants et leurs enseignants. Les étudiants doivent pouvoir accéder largement aux salles en libre service à l'université et bénéficier de logiciels et applicatifs pédagogiques qui leur permettent de s'entraîner dans différentes matières (langues étrangères, remise à niveau en maths, français, exercices de physique, comptabilité...).

L'université doit se diriger vers un système global d'information au bénéfice de tous : administration, enseignants, étudiants.

Enfin le numérique ne remplace pas les sources documentaires traditionnelles et les bibliothèques universitaires doivent mutualiser leurs

ressources pour avoir une large plage d'ouverture journalière et si possible six jours par semaine.

Proposition n° 39 :

rendre l'accès aux sources documentaires (papier et numérique) plus facile aux étudiants

Chapitre 6

**Une nouvelle
approche du
monde du travail**

L'IUFM

Loin de moi l'idée de dire que l'IUFM, institut qui n'a qu'une quinzaine d'années, ne fonctionne pas. Il s'est construit à partir de l'existant (ENI, ENNA, CPR, Université). Il faut du temps pour donner un sentiment d'appartenance et arriver à un fonctionnement efficace. Le fonctionnement est, comme pour toute institution, variable selon les lieux, et avec des objectifs nombreux. Cependant je me propose de formuler de nouvelles demandes à cette institution ; afin que la formation reste cohérente et dans un volume horaire raisonnable, sans doute faudra-t-il « trier » çà et là.

Les professeurs sont généralement d'anciens bons élèves, au moins pour les concours directs, et le système se reproduit sans fin : les bons élèves sont dirigés vers la voie générale, les moyens vers la voie technologique et les autres vers la voie professionnelle.

L'IUFM ne doit pas reproduire ce schéma et doit, par principe, mixer la formation pour des professeurs de destinations différentes. Il faut par exemple qu'un certifié puisse aller dans l'enseignement professionnel faire un stage court dans sa discipline ou une discipline voisine, à défaut de pouvoir aller exercer en enseignement agricole ou en apprentissage. Il va de soi que la réciproque doit être vraie et qu'un PLP stagiaire doit aller faire un stage dans sa ou l'une de ses disciplines en collège ou en lycée. L'idéal est que chaque professeur connaisse les ordres d'enseignement (école, collège, lycée, LP), les deux voies de formation (scolaire ou apprentissage) et possède peut-être même une approche des différents publics, formation initiale et formation continue. Il me paraît en outre indispensable que chaque futur enseignant reçoive une formation dans le domaine de l'éducation à l'orientation dans ses trois composantes : métiers, formations, connaissance de soi.

De même, il me paraît nécessaire que chaque professeur effectue, pendant son année de formation initiale, un stage même court en entreprise et pas seulement pour les PLP d'enseignement pratique. Le stage sera encore plus efficace si l'entreprise choisie a un rapport direct avec la matière enseignée (professeur de langues dans une entreprise multinationale, professeur de lettres dans une société d'édition...). De plus, le stagiaire aura une connaissance concrète du fonctionnement d'une entreprise et des métiers et niveaux de qualification dont elle a besoin pour fonctionner. Cela permettra à l'enseignant titularisé de se valoriser aux yeux de ses élèves par de meilleurs conseils sur la connaissance du monde du travail.

Peut-être vais-je rappeler une évidence : le professeur transmet un savoir dans une matière dans laquelle il a été formé ; mais aujourd'hui,

ce cadre est trop étroit car beaucoup d'élèves manquent de repères et la transmission des connaissances doit se faire largement dans un cadre éducatif. Bien sûr les parents sont les premiers responsables de l'éducation des jeunes mais l'acte d'instruction est désormais lié à l'acte éducatif. L'IUFM devient donc un levier dans la formation des enseignants qui, dans le cadre de leur matière, sont aussi pour partie amenés à éduquer : éduquer les jeunes au sens du travail, à la valeur de la réussite, au goût de l'effort...

La transmission des savoirs doit être finalisée ; il faut donner du sens en expliquant aux élèves l'utilité professionnelle et sociale de sa discipline. Il faut être ouvert aux autres disciplines car les compétences transversales sont de plus en plus nécessaires pour l'emploi, la transversalité étant sans doute plus répandue dans l'entreprise qu'on ne le pense généralement : VRP, fonction achat, maintenance...

Proposition n° 40 :

donner de nouveaux objectifs à l'IUFM avec, pour les futurs enseignants, une formation à l'éducation à l'orientation, à la connaissance de l'entreprise et à la connaissance des différents « ordres » d'enseignement

Enfin, même si cela se fait sans doute dans beaucoup d'IUFM, il faut « armer » les enseignants pour :

- la gestion de la classe ;
- la gestion des conflits ;
- la communication et la relation avec les partenaires dans l'école et hors l'école et notamment avec les parents ;
- le travail en équipe ;
- donner des pistes de remédiation pour tout élève en difficulté.

Ces nouveaux objectifs et ces recommandations devraient figurer dans le cahier des charges des IUFM que le Haut Conseil de l'éducation sera amené à valider. De plus il me paraît impensable qu'un enseignant puisse faire l'intégralité de sa carrière à l'IUFM : la durée d'exercice d'un formateur doit donc être strictement limitée dans le temps (cinq ans de détachement par exemple), l'autre solution étant un formateur à mi-temps pour une durée de dix ans maximum par exemple, afin de maintenir le lien avec un niveau d'enseignement. Il conviendra donc de programmer très tôt le *turn over* obligatoire des formateurs.

Proposition n° 41 :

programmer une rotation des formateurs afin de ne pas être « permanent » à l'IUFM

La formation continue des enseignants et le monde professionnel

Dans chaque académie, chaque année en ce qui concerne l'enseignement secondaire, on construit un PAF (Programme académique de formation continue).

Au niveau national, un certain nombre de stages sont programmés pour des enseignants de tout niveau, l'information étant accessible *via* le *BOEN* et internet. Peu de formations sont cependant adossées à l'entreprise. Je voudrais ici mettre en exergue une action qui a découlé d'une convention cadre de coopération de décembre 2003 entre le syndicat professionnel des industries du médicament et le ministère de l'Éducation nationale. Les actions prévues sont multifformes en direction des élèves (besoins de recrutement de 40 000 à 60 000 jeunes d'ici 2012), ou en direction des enseignants. En décembre 2004, une action a été menée pour quatre-vingts professeurs de SVT sur un jour et demi à Paris ; en 2005, il est prévu une action de formation de professeurs de BTS en biotechnologie.

En fonction de sa discipline, l'enseignant peut voir concrètement des débouchés offerts en lien avec la matière enseignée. En outre, même si le coût de ces formations est bien réel, l'éducation nationale ne fait que « libérer » les enseignants, la taxe d'apprentissage étant le support financier de l'opération.

Je rappelle ici les stages pour les professeurs d'économie organisés par l'Institut de l'entreprise (*cf.* p. 22).

Il convient de développer ce type d'action avec les branches professionnelles en ciblant les enseignants (volontaires) à former.

Proposition n° 42 :

développer la formation continue des enseignants avec le monde professionnel

Les documents ONISEP

L'ONISEP produit de nombreux documents tant sous forme papier que sous forme numérique. D'autres éditeurs publics ou privés publient aussi de tels documents. Je propose qu'un petit groupe de travail de l'administration centrale, composé de pédagogues, choisisse parmi ces nombreux outils pédagogiques deux ou trois « jeux » sous forme de CD sur des thèmes qui me préoccupent, à savoir l'éducation à l'orientation, le manque de scientifiques, ou l'égalité filles-garçons.

Sur ce dernier point, l'ONISEP et le CNRS, aidés pour partie par des crédits FSE ont élaboré un jeu à destination des collégiens ; ces documents existent en prêt dans les délégations régionales de l'ONISEP.

Je sais que certains établissements scolaires ont pu acheter ce type de produits, cependant afin qu'ils soient systématiquement utilisés par les bons destinataires, collégiens ou lycéens, je propose une diffusion systématique dans tous les EPLE de deux ou trois documents qui seraient « labellisés ». Le coût m'en paraît acceptable car il se chiffrerait à quelques dizaines de milliers d'euros.

Proposition n° 43 :

diffusion à tous les EPLE de supports pédagogiques sur le développement des sciences, l'égalité filles-garçons et l'éducation à l'orientation

Dans un rapport de l'OCDE et de la Commission de l'Union européenne relatif à l'orientation professionnelle, la France est citée une seule fois pour la mise en place par l'ONISEP d'un système d'information sur les métiers et les professions (IDEO).

L'orientation doit être liée aux aptitudes du jeune, à la connaissance des formations et des métiers mais aussi aux possibilités d'emploi. La base ONISEP pêche par son absence de lien avec le marché de l'emploi. Je propose donc qu'à partir de cette base on puisse, *via* des liens hypertextes consulter des sites existants dédiés à l'emploi. En effet de très nombreux sites internet existent dans les champs consulaires et professionnels et ces « renvois » enrichiraient la base ONISEP sans en faire un outil ingérable.

Proposition n° 44 :

enrichir la base ONISEP sur les métiers par la connaissance des besoins en emploi

Les enquêtes relatives à l'emploi

Dans cette partie, je voudrais montrer d'une part qu'il est difficile, sinon impossible, de quantifier l'emploi par métier et qualification et d'autre part que l'exercice d'un métier est loin d'être lié à la formation correspondante reçue.

Un document du ministère du Travail (DARES) réalisé au premier trimestre 2001 sur l'emploi par métier en 2010 avait, à partir du modèle macro-économique HERMES, prévu :

- une forte croissance de l'emploi tertiaire : informatique, communication, services aux particuliers ;
- une croissance modeste pour les métiers de l'industrie et de la construction ;
- en outre, compte tenu des départs en retraite différents selon les branches, le palmarès des besoins en recrutement va aux cadres et aux professions intellectuelles supérieures ou dans le domaine de la santé et des services aux particuliers.

Ce ne sont là que des tendances qu'il est difficile de quantifier par niveaux et par métiers, sachant qu'elles amenaient un taux de chômage en 2005 de 6,7 % ; on remarque déjà l'énorme décalage avec la réalité du chômage en 2005 : c'est dire toute l'imprécision pour 2010.

À l'inverse des enquêtes prospectives, les enquêtes rétrospectives sont bien sûr beaucoup plus fiables, sans qu'on puisse cependant faire des projections sur l'avenir à partir de celles-ci.

À cet effet, l'enquête DARES sur les jeunes actifs en mars 2005 donne les tendances d'évolution de l'emploi dans cinquante-sept secteurs entre 1993 et 2002 (pour cette enquête, un jeune actif est celui qui a terminé ses études depuis au plus dix ans).

Trois constats :

- l'emploi dynamique pour : les télécoms privés, l'assistance informatique, la restauration rapide, l'audiovisuel, la grande distribution et la sécurité ;
- l'emploi en net recul : agriculture, habillement et textile ;
- enfin on note un vieillissement du secteur public avec une baisse relative du recrutement par rapport au secteur privé.

Deux études récentes viennent montrer une liaison assez lâche entre le métier exercé et la formation.

Le premier document, issu de l'enquête CEREQ « Génération 98 » basée sur l'interrogation de 54 000 jeunes quant à leur insertion, permet de relativiser la nécessité de créer des diplômés trop pointus car, à l'issue de beaucoup de formations professionnelles, moins d'un jeune sur deux travaille dans le domaine pour lequel il a été formé. Cette enquête montre que, pour certains emplois, le niveau de qualification s'est élevé. En effet, des BEP tertiaires comme secrétariat ou comptabilité ne trouvant plus d'emploi, le niveau bac pro est devenu nécessaire.

L'adéquation parfaite entre formation et emploi est une « utopie » car chacun a besoin de temps pour trouver sa voie et certains postes sont rarement pourvus par des sortants de formation. L'accès à l'emploi varie selon le niveau d'études, la spécialité de formation, l'origine sociale des élèves et le sexe. Cet accès à l'emploi est lent et progressif. L'insertion dans le monde du travail reste globalement plus difficile pour les filles, l'écart le plus fort étant lié à l'absence de diplôme.

Le secteur tertiaire, largement investi par les filles, se caractérise par une plus grande précarité.

L'insertion est en général plus facile après des formations industrielles ; enfin elle varie selon les régions : elle est plus difficile dans le Nord et le Sud de la France. La dernière enquête du CEREQ « Génération 2001 » montre, compte tenu des retournements brutaux de conjoncture, qu'il faut juger l'insertion sur une période de trois ans et non pas l'année de la sortie du système de formation. L'éducation nationale, en formation initiale, ne peut donc pas jouer un rôle d'adaptation conjoncturelle de ses formations aux besoins du marché (en effectifs et par filières), l'adaptation au marché du travail se régulant avec du temps.

Cette même enquête montre que plus de la moitié des sortants de formation de niveau V, y compris des CFA du bâtiment, ne va pas travailler l'année de sortie de son diplôme dans le domaine du BTP.

Une seconde enquête de 2005, élaborée par la DEP et l'OREPRA apporte une nouvelle lecture de la relation formation-emploi. Cette étude permet de répondre à deux questions clés :

- que deviennent les diplômés (d'où la rédaction de fiches « débouchés professionnels par profil de formation initiale ») ?
- d'où viennent les jeunes qui exercent le même métier (d'où la rédaction de fiches « jeunes en emploi par familles professionnelles ») ?

À chaque formation sanctionnée par un diplôme, il existe une famille d'activités professionnelles cible comme secteur d'emploi ; si l'on ajoute à ces familles professionnelles cibles des familles d'activités voisines, on constate qu'un jeune sur deux ne travaille pas dans le secteur pour lequel il a été formé. Cette intéressante enquête corrobore l'enquête du CEREQ ; elle était basée sur un échantillon national de 30 000 jeunes actifs sortis du système de formation depuis moins de dix ans. En outre, l'intérêt de cette enquête est d'indiquer un taux de chômage moyen par métier, celui-ci étant très variable de 2 à 23 % selon les formations ciblées.

Lorsque les résultats de cette étude servent à l'information et à l'orientation, il convient de mettre en avant la diversité des débouchés d'une formation et la diversité des modes d'accès à un métier. Toutes ces fiches sont basées sur des constats ; on ne peut pas en déduire pour autant qu'il en sera de même pour l'emploi futur.

En conclusion, compte tenu des incertitudes économiques, l'approche mécaniste de la relation formation-emploi est caduque. Les rapports sont complexes entre qualification, diplômes et emplois. Il faut apporter aux jeunes les atouts nécessaires pour les aider à choisir leur formation et à réussir leur insertion professionnelle.

Du fait d'un cloisonnement des dispositifs d'accueil, d'information et d'orientation (CIO, CIDJ, missions locales, ANPE...), les réponses apportées aux inquiétudes des jeunes portent sur la formation, l'insertion sociale (logement, santé) mais peu sur l'accès à l'emploi.

L'individu doit être au centre du processus d'orientation – les COP doivent en avoir pleinement conscience – celui-ci devenant permanent tout au long de la vie.

C'est pourquoi j'ai volontairement insisté plus haut sur l'importance du projet de formation, celui-ci étant premier par rapport au projet professionnel, surtout pour les jeunes élèves.

La réponse aux besoins ponctuels du marché du travail

Même si le chômage est très important dans notre pays, il existe des dizaines de milliers d'emploi non pourvus. L'éducation nationale comme d'autres organismes de formation sont là pour essayer d'y répondre. Il ne faut pas être cependant naïf au point de croire qu'une action ciblée pour répondre à un besoin d'emploi à partir de chômeurs sélectionnés tant sur des critères géographiques que sur des critères de formation initiale, permettra d'avoir un rendement satisfaisant ; pour preuve, la formation montée avec l'ANPE pour pourvoir des postes de visiteurs médicaux dans la région parisienne.

L'éducation nationale peut très rapidement créer des FCIL (formation complémentaire d'initiative locale) pour de jeunes diplômés en fonction d'une « niche » d'emplois. De même, l'éducation nationale, avec l'aide de ses CFC (conseillers en formation continue), peut très rapidement monter des actions de formation continue qualifiantes (diplômantes ou non) pour un public de jeunes et d'adultes, afin de répondre à un besoin ponctuel d'emploi.

L'éducation nationale n'a pas bien sûr le monopole de réponses aux emplois disponibles de l'ANPE ; d'autres structures privées ou publiques existent et peuvent souvent être mises en concurrence, l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes) étant sans doute l'organisme public le plus connu et le plus efficace dans ce domaine.

Est-il besoin de préciser que toutes ces formations ont un coût et que ce sont généralement des crédits d'état transitant par les services déconcentrés du ministère de l'Emploi qui sont le support de ces actions ?

Chapitre 7

Une formation tout au long de sa vie

La formation continue

En France, la formation continue est devenue une obligation légale en 1971. Elle vise à assurer à toute personne en activité ou au chômage, du secteur privé comme du secteur public, une formation professionnelle destinée à acquérir (ou à améliorer) ses compétences. La dépense nationale pour la formation professionnelle continue, qui inclut l'apprentissage, est d'environ 22 milliards d'euros, dont près de 10 à la charge des entreprises (1,5 % de la masse salariale) et plus de 8 à la charge de l'état, les intéressés eux-mêmes ne finançant qu'une faible part de la FC (2,5 %).

Chargée de répondre aux besoins de formation tout au long de sa vie, la FC a pu être conçue en son temps comme « l'école de la seconde chance ». Elle ne remplit qu'imparfaitement ce rôle car la FC bénéficie surtout aux salariés possédant des titres scolaires ou universitaires à l'issue de leur formation initiale. Malgré une réelle diffusion de la FC au sein de la population depuis une trentaine d'années, celle-ci est plus accessible aux cadres (taux d'accès de 50 % pour les diplômés de = à bac + 2) qu'aux ouvriers (taux d'accès de 15 % pour les sans diplômes). La FC n'est donc pas une vraie alternative à l'absence de FI. Inversement, on peut dire que le fait de posséder de bonnes bases de FI permettra de tirer profit toute sa vie professionnelle d'une FC.

Les occasions de s'interroger sur son parcours au cours de la vie professionnelle sont nombreuses : mobilité interne ou externe à son entreprise (ou même dans l'administration), recherche d'une progression de carrière à travers de nouvelles compétences, rupture de carrière voulue ou subie (chômage).

Ces besoins de formation sont de plus en plus nécessaires du fait de l'évolution des compétences (nouvelles lois, nouvelles attributions...) ou des mutations du marché du travail. Chaque personne doit avoir la possibilité de décider de son projet ou devenir professionnel. L'orientation devient alors un dispositif d'appui aux personnes pour que, tout au long de leur vie, elles puissent mettre en œuvre leur projet professionnel, compte tenu des réalités économiques pour le secteur privé, des contraintes législatives et réglementaires pour le secteur public et les fonctionnaires.

L'orientation est donc un processus continu qui commence dans le système scolaire. Au départ, dans les années 20, l'orientation était essentiellement liée aux besoins professionnels. Dans les années 60 elle est devenue proprement scolaire.

Dans les années 80, elle s'est étendue aux jeunes en insertion et aux salariés. On peut considérer que l'orientation est devenue « tout au long de sa vie » en 2003, avec l'accord national interprofessionnel qui a

créé l'entretien professionnel, le passeport formation et relancé le bilan de compétences mis en place par la loi sur la formation professionnelle et l'emploi de 1991... ceci bien sûr pour le secteur privé.

Pour le public scolaire, il faut donc dédramatiser les choix d'orientation car ils n'engagent pas forcément pour une vie entière, même si la formation continue ne peut pas tout « rattraper ».

La France est le pays de l'Union européenne où la sortie du système de formation initiale est la plus tardive (21,4 ans en moyenne) mais où la formation continue est plutôt en retard. La formation tout au long de sa vie est un objectif européen. La France consacre pour sa part 1,5 % de son PIB à la formation continue ; cependant notre pays est en retard sur les pays nordiques, la Grande-Bretagne ou l'Allemagne.

Le seul point positif français est un accès assez peu différencié en FC entre les hommes et les femmes, contrairement aux autres pays européens.

Près de 9 millions de français ont suivi au moins une demi-journée de formation continue (enquête année 2000) et l'on constate que ce sont les salariés du public qui en pourcentages suivent plus de FC que les salariés du privé... qui eux-mêmes en suivent plus que les professions indépendantes.

80 % des formations suivies en formation continue ont pour but de rechercher un emploi ou de s'adapter à un emploi et acquérir de nouvelles connaissances.

Le conseil de l'Union européenne du 27 mai 2004 a rappelé que l'orientation tout au long de sa vie contribue à la réalisation des objectifs que l'Union s'est fixée (Europe de la connaissance). La FC doit donc être considérée comme une suite logique de la FI. Cependant, développer des compétences professionnelles tout au long de sa vie nécessite la possession d'un socle de base solide, au-delà du « lire, écrire, compter ».

Dans un texte commun d'instances européennes (employeurs et syndicats de salariés) de 2002, il était précisé les prérequis suivants : une langue vivante, la capacité à résoudre des problèmes, la créativité, l'esprit d'équipe, l'aptitude à communiquer et, bien sûr, la maîtrise des outils informatiques.

La formation continue est plus efficace si l'on a un bon positionnement de départ de ses acquis ce qui est simple si l'intéressé est titulaire d'un diplôme mais beaucoup plus compliqué après un échec à un diplôme. Cela pose le problème de la « rigidité » de la formation initiale : diplôme obtenu ou échec. Sans doute le système sera-t-il amené à évoluer vers un système de validation partielle du type UC (unités capitalisables) ce qui serait plus efficace qu'un certificat de fin d'études secondaires après un échec au bac.

Enfin, on ne peut passer sous silence que ce sont les moins formés qui bénéficient le moins de la FC, c'est-à-dire pour beaucoup ceux qui sont sortis très tôt de la FI. La moyenne de présence dans le système

éducatif est de près de 19 ans. C'est pourquoi certains avaient lancé l'idée, à la fois généreuse et utopique, d'un droit global de formation sur une vie, FI et FC.

En conclusion, il convient d'insister sur ce qui a déjà été dit plus haut :

- lutter contre les sorties prématurées du système (110 000 non qualifiés par an) ;
- assurer une bonne base de formation initiale qui seule permettra d'évoluer professionnellement (niveau V minimum).

En ce qui concerne les actions de FC de l'EN, les GRETA comptent près de 500 000 stagiaires dont la moitié suit un CAP. Ces formations sont en général dédiées à ce public spécifique. Les GRETA savent gérer l'hétérogénéité du public et prendre en compte le vécu en entreprise du stagiaire pour lui définir un parcours individualisé.

On peut parfois trouver pour certains diplômes et pour certains cours un mixage de public (scolaire, FC ou apprentissage) ; il s'agit là d'une richesse pour l'institution et les stagiaires. D'une manière générale, je pense qu'il convient non seulement de permettre mais d'inciter fortement les professeurs de lycée ou de lycée professionnel d'assurer un service « à cheval » dans les différentes voies de formation possible, FI, FC et apprentissage.

La VAE (validation des acquis de l'expérience)

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a complété les textes réglementaires et législatifs précédents. La VAE a complété le dispositif de 1993 sur la dispense d'une partie du diplôme par la VAP (validation des acquis professionnels) ; celle-ci concernait les salariés avec cinq ans d'expérience et qui présentaient un dossier devant un jury.

Ce dispositif succédait lui-même au dispositif de 1985 sur l'accès direct à un diplôme d'enseignement supérieur, sans posséder le « diplôme inférieur », par la reconnaissance de l'expérience professionnelle.

La VAE permet à toute personne (salariée ou non) engagée dans la vie active depuis trois ans d'obtenir partiellement ou totalement un titre ou un diplôme au vu de ses compétences professionnelles. Elle est délivrée par l'État ou par des branches professionnelles. Une commission fixe les organismes habilités à délivrer ces certifications.

En 2002, des dizaines de milliers de dossiers ont été distribués ; 7 500 ont été retournés à l'éducation nationale pour examen. L'enseignement supérieur a délivré environ 1 200 validations partielles (essentiellement de niveau licence ou DESS) et 200 validations totales soit 200 diplômes.

Ce sont cependant l'enseignement technique et professionnel les plus concernés : la VAE a permis d'obtenir 5 500 validations partielles et 7 000 validations totales en 2003 soit 7 000 diplômes sans avoir suivi la formation correspondante ; près de 50 % de ces diplômes étaient des BTS et 20 % des bacs professionnels, le ministère du Travail délivrant quant à lui majoritairement des titres de niveau V. Les 4/5 des bénéficiaires des VAE pour l'EN font partie des professions intermédiaires ou des cadres.

La VAE complète le dispositif de FI (sous statut scolaire ou en apprentissage) et le dispositif de FC.

Sur l'objectif de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur, 38 % aujourd'hui seront atteints grâce à ces trois dispositifs (FI, FC, VAE), même si la FI sera toujours largement prédominante.

Ainsi, cet objectif de 50 % de diplômés du BTS au doctorat apparaît comme un objectif réaliste et réalisable. En effet, au cours des cinq dernières années, 60 % des nouveaux emplois ont été créés dans des secteurs à haut niveau de qualification. En outre, la progression de l'emploi dans des secteurs à haute densité de connaissances est trois fois supérieure à la croissance moyenne de l'emploi.

D'une manière globale, le niveau de formation ira en s'élevant car même si pour certaines branches le CAP est un niveau d'insertion (BTP, métiers de bouche), pour la reprise d'entreprises artisanales, le niveau du bac pro apparaît nécessaire et pour la reprise d'une PME, un diplôme d'enseignement supérieur est indispensable compte tenu de la complexité toujours croissante des textes réglementaires (droit social, droit fiscal...).

L'avenir de la VAE et de la FC est aussi lié à la politique de formation des entreprises et à son utilisation ou non dans une politique de GRH (gestion de ressources humaines).

L'importance des départs en retraite (cadres et professions intermédiaires) dans les prochaines années devrait normalement conduire à un développement de la promotion interne des entreprises (donc à un développement de la VAE et de la FC).

Une étude du CEREQ « Génération 98 » montre que les 4/5 des postes vacants sont pourvus par des actifs expérimentés et 1/5 par des sortants de FI. Comme pour la FC, la VAE ne sera vraiment efficace que pour ceux qui ont un socle de connaissances de base solide, cela exclut de fait ceux qui sont sortis tôt du système scolaire et il y a longtemps.

Conclusion

Je voudrais dire ici à Monsieur le Premier ministre tout l'intérêt que j'ai trouvé à accomplir cette mission parlementaire, ne connaissant le sujet essentiellement que pour y avoir été confrontée en tant que parent d'élèves.

Pour aller plus avant dans le monde de l'éducation nationale, je me suis efforcée de beaucoup lire, écouter... m'informer. Ce rapport renferme de nombreuses propositions ainsi que quelques suggestions d'analyses ou études complémentaires. Dans le cadre de leur mise en œuvre, toutes ne présentent ni le même impact, ni le même coût... en temps et en euros.

Il n'est cependant pas de proposition futile ou inutile. Toutes, quelles qu'elles soient, peuvent progressivement infléchir les mentalités, faire évoluer le système et constituer des pistes de réflexion, internes ou externes à l'éducation nationale, visant à obtenir une meilleure insertion professionnelle de tous les jeunes.

Je souhaiterais, à ce propos, faire deux observations qui me paraissent fondamentales et qui, à mon sens, semblent mériter une attention particulière.

Ainsi, dans un système éducatif où la performance globale est conditionnée par les performances successives de chacun des niveaux d'enseignement, l'obtention d'une meilleure maîtrise du socle de connaissances me paraît indispensable.

Par ailleurs, si une très grande majorité des propositions émises intéressent le ministère de l'Éducation nationale, certaines concernent aussi le ministère du Travail et de l'Emploi, voire d'autres (je pense en particulier ici au ministère de la Santé). D'une façon générale, le ministère de l'Éducation nationale ne peut vivre en vase clos et se doit de travailler avec les autres ministères, chacun conservant néanmoins sa spécificité. L'essentiel est bien d'obtenir une continuité entre l'enseignement reçu et les réalités du monde du travail.

J'ai conscience que ce rapport est loin d'être exhaustif. L'objectif est d'obtenir que tout jeune puisse tirer le meilleur profit des possibilités de formation offertes sachant que l'institution a le devoir de mieux l'accompagner et de faciliter toute passerelle.

L'épanouissement dans une formation ne suffit pas ; l'insertion professionnelle est le seul gage d'une vie sociale réussie.

Annexes

Récapitulation des propositions (dans l'ordre de lecture du rapport)

Chapitre 1 : un constat globalement inquiétant

N° 1 : ouvrir l'école après la classe à des parents ou à des retraités pour donner le goût de la lecture (p. 16).

N° 2 : tout jeune sortant d'une SEGPA doit se voir offrir une possibilité de formation en CAP (en deux ans ou en trois ans) ou un contrat de type « Jeune en entreprise » (p. 16).

N° 3 : tout jeune quittant le collège sans intégrer un autre établissement scolaire doit se voir offrir un contrat d'apprentissage (p. 17).

N° 4 : tout jeune quittant un lycée ou un lycée professionnel en cours de formation doit recevoir une proposition de contrat d'apprentissage (p. 17).

N° 5 : proposer une solution cohérente d'études scientifiques aux « reçus collés » de PCEM1 pour obtenir une licence en deux ans (p. 18).

N° 6 : accueil organisé des bacheliers professionnels en classe de BTS (p. 20).

N° 7 : accueil d'un plus grand nombre de bacheliers technologiques en IUT avec une prise en charge spécifique (p. 21).

N° 8 : tirer un bilan de la semaine de l'entreprise, échanger les expériences, relancer le processus (p. 22).

N° 9 : mieux préparer les stages de découverte en entreprise des élèves de collège et prévoir un temps de restitution collective pour la classe (p. 23).

N° 10 : faire établir par le ministère un cadre national de l'accueil des élèves et étudiants en entreprise valant charte avec droits et obligations réciproques (p. 23).

N° 11 : revoir les formulaires officiels d'orientation, l'apprentissage devant être mis au même niveau de formation que la voie scolaire (p. 25).

N° 12 : réduire le temps des formalités administratives pour l'obtention d'un contrat d'apprentissage (p. 25).

N° 13 : réaliser des actions valorisant l'apprentissage avec tous les partenaires au niveau national, académique et départemental (p. 26).

N° 14 : accélérer les procédures d'homologation des différents diplômes (p. 27).

N° 15 : créer un site national permettant de lister toutes les formations de l'enseignement supérieur pouvant être suivies par la voie de l'apprentissage (p. 27).

Chapitre 2 : des réformes en cours

N° 16 : libérer et dynamiser toutes les initiatives qui visent à prendre en compte les élèves « difficiles » (p. 32).

N° 17 : dans le cadre du contrat quadriennal le ministère doit imposer à toute université de présenter un volet pour une meilleure liaison secondaire-supérieur. (p. 34).

N° 18 : définir un cadre national de validation des BTS avec les ECTS (p. 36).

Chapitre 3 : des réformes inachevées

N° 19 : mise en place dans les EPLE, sur plusieurs années, d'un module obligatoire d'éducation à l'orientation (p. 39).

N° 20 : organiser une réunion de bilan obligatoire entre les parents, les professeurs principaux et les COP pour tout élève des classes de troisième (p. 40).

N° 21 : mise en place obligatoire au premier semestre du L1 d'un module de projet professionnel de l'étudiant (validation par le MEN dans le cadre du contrat quadriennal) (p. 41).

N° 22 : actions médiatiques, nationales et locales, de communication autour des sciences (p. 42).

N° 23 : réformer l'enseignement des sciences au collège (p. 43).

N° 24 : féminiser les internats de lycées à classes préparatoires (p. 46).

N° 25 : augmenter, si besoin, les places en écoles d'ingénieur à partir des CPGE bio (p. 46).

Chapitre 4 : le processus de l'orientation

N° 26 : plan de formation en entreprise des COP (p. 52).

N° 27 : plan de formation des professeurs principaux (p. 53).

N° 28 : réforme du fonctionnement des conseils de classe avec un rôle plus actif de proposition (p. 54).

N° 29 : refonte totale du recrutement et de la formation des COP (p. 55).

N° 30 : mieux définir les missions des COP par rapport aux horaires de la fonction publique (p. 56).

N° 31 : mise en place d'une permanence d'aide à l'orientation dans certaines mairies le samedi matin avec deux conseillers de structure différente (p. 57).

Chapitre 5 : des changements de pratique

N° 32 : remise solennelle à tout entrant dans un EPLE d'une charte de bonne conduite (p. 61).

N° 33 : tout élève doit se doter d'un projet de formation (p. 62).

N° 34 : faire « rêver » les élèves et leur donner le goût de réaliser de grands projets (p. 62).

N° 35 : mise en place d'une seconde professionnelle en LP avec suppression de toutes les premières années de BEP (p. 64).

N° 36 : associer davantage les chefs d'établissement aux décisions des autorités académiques (p. 65).

N° 37 : mettre en place une procédure informatique d'affectation en postbac (p. 66).

N° 38 : mettre en place une procédure informatique en lycée professionnel pour éviter au maximum les places vacantes (p. 67).

N° 39 : rendre l'accès aux sources documentaires – papier et numérique – plus facile aux étudiants (p. 68).

Chapitre 6 : une nouvelle approche du monde du travail

N° 40 : donner de nouveaux objectifs à l'IUFM avec, pour les futurs enseignants, une formation à l'éducation à l'orientation, à la connaissance de l'entreprise et à la connaissance des différents « ordres » d'enseignement (p. 72).

N° 41 : programmer une rotation des formateurs afin de ne pas être « permanent » à l'IUFM (p. 72).

N° 42 : développer la formation continue des enseignants avec le monde professionnel (p. 73).

N° 43 : diffusion à tous les EPLE de supports pédagogiques sur le développement des sciences, l'égalité filles-garçons et l'éducation à l'orientation (p. 74).

N° 44 : enrichir la base ONISEP sur les métiers par la connaissance des besoins en emploi (p. 74).

Recommandations d'approfondissement

Chapitre 1 : un constat globalement inquiétant

N° 1 : profiter de la pause démographique pour réfléchir au coût des différents niveaux d'enseignement (p. 14).

N° 2 : réfléchir à l'efficacité des méthodes pédagogiques dans le primaire (p. 15).

N° 3 : aborder le problème d'un taux d'échec significatif pour une filière sélective comme l'IUT (p. 21).

N° 4 : étudier des solutions de logement pour les apprentis (p. 27).

Chapitre 2 : des réformes en cours

N° 5 : vérifier l'atteinte des objectifs affichés avec la mise en place du LMD : accompagnement, tutorat, passerelles, taux de présence et de réussite aux examens... (p. 35).

Chapitre 3 : des réformes inachevées

N° 6 : établir un bilan de l'option facultative de découverte professionnelle de trois heures en troisième de collège (p. 40).

N° 7 : aborder le problème de la filière S : filière scientifique ou filière aux débouchés multiples (p. 43).

N° 8 : faut-il différencier l'aide sociale pour accroître l'attrait des filières scientifiques ? (p. 44).

N° 9 : faut-il maintenir deux secondes spécifiques SMS et STL ? (p. 46).

Chapitre 3 : le processus de l'orientation

N° 10 : réflexion sur le rapprochement lycée – lycée professionnel avec autonomie géographique des collèges notamment en région parisienne (p. 51).

N° 11 : refonte du statut des CIO dans la perspective d'un grand service public de l'orientation (p. 56).

N° 12 : réflexion sur le statut des directeurs d'école (p. 66).

Liste des sigles

AFPA : Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
AIS : adaptation et intégration scolaire
ANPE : Agence nationale pour l'emploi
APEC : Association pour l'emploi des cadres
BCPST : biologie, chimie, physique, et sciences de la Terre
BOEN : bulletin officiel de l'éducation nationale
BTP : bâtiment et travaux publics
BTS : brevet de technicien supérieur
CA : conseil d'administration
CAD : centre d'aide à la décision
CE1 : cours élémentaire première année
CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CCI : chambre de commerce et d'industrie
CDI : centre de documentation et d'information
CFA : centre de formation pour adultes
CIES : centre d'initiation à l'enseignement supérieur
CIO : centre d'information et d'orientation
CIDJ : centre d'information départemental pour la jeunesse
CLIN : classe d'initiation
CLIS : classe d'intégration scolaire
CM : cours moyen
CNED : Centre national d'enseignement à distance
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
COP : conseiller d'orientation psychologue
CP : cours préparatoire
CPGE : classe préparatoire aux grandes écoles
CPR : centre pédagogique régional
CRI : cours avec rattrapage intégré

CSAIO : chef de service académique de l'information et de l'orientation
CSP : catégorie socioprofessionnelle
DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective
DESS : diplôme d'études supérieures spécialisées
DHG : dotation horaire globale
DOM : département d'outre-mer
EAO : éducation à l'orientation
ECTS : *European Credits Transfer System*
ENI : école normale d'instituteurs
ENNA : école normale nationale d'apprentissage
EPL : établissement public local d'enseignement
EREA : établissement régional d'enseignement adapté
GIP : groupement d'intérêt professionnel
FESIC : Fédération des écoles supérieures et de cadres
FC : formation continue
FCIL : formation complémentaire d'initiative locale
FI : formation initiale
FSE : Fonds social européen
GRETA : groupement d'établissements
GRH : gestion des ressources humaines
HERMES : *Harmonized Econometry Research for Modeling Economic System*
HSE : heure supplémentaire effective
IDD : itinéraire de découverte
IDEO : information documentation édition onisep
IEN-IIO : inspecteur de l'éducation nationale-inspecteur de l'information et de l'orientation
ISO : indemnité de suivi et d'orientation des élèves
ISO : *International Organization for Standardization*
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
IUT : Institut universitaire de technologie
LMD : licence maîtrise doctorat
LOLF : loi d'orientation relative aux lois de finances
MEN : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MP : mathématiques-physique
MP/SI : mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions
OREPRA : Observatoire régional emploi formation Rhône-Alpes
PAF : plan académique de formation
PAIO : permanence d'accueil d'information et d'orientation
PAM : pré affectation multi dossiers
PC : physique-chimie
PCEM1 : premier cycle des études médicales première année
PIB : produit intérieur brut
PIRLS : *Progress in International Literacy Study*
PISA : *Program for International Student Assessment*
PLP : professeur de lycée professionnel
PPCP : projet pluridisciplinaire à caractère professionnel
RASED : réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté
SANREMO : système d'analyse et de répartition des moyens
SCUIO : service(s) commun(s) universitaire(s) d'information et d'orientation
SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté
SES : section d'enseignement spécialisé
SMS : sciences médico-sociales
STI : sciences et techniques industrielles
STT : sciences et techniques tertiaires
STL : sciences et techniques de laboratoire
STS : section de techniciens supérieurs
SVT : sciences de la vie et de la Terre
TPE : travaux personnels encadrés
TZR : titulaire d'une zone de remplacement
UC : unité capitalisable
UE : Union européenne
UPI : unité pédagogique d'intégration
VAE : validation des acquis de l'expérience
VAP : validation des acquis professionnels
ZEP : zone d'éducation prioritaire

Liste des audiences

Je tiens à remercier l'ensemble des institutions et leurs représentants qui ont accepté d'être auditionnés dans le cadre de cette mission :

DEP : M^{me} Peretti, directrice

DESUP : M. Monteil, directeur et ses collaborateurs

DESCO : M. Gérard, directeur

DESCO : M. Halter, chef de la mission orientation

IGEN : M. Borne, doyen et ses collaborateurs

Cour des comptes : M. Thélot, conseiller maître

Institut de l'entreprise : M. Boisivon, délégué général

Assemblée permanente des chambres des métiers : M. Moutot, directeur et sa collaboratrice

Assemblée permanente des CCI : M. Bernardin, président et son collaborateur

IU (M) : M. de Calan, délégué général adjoint et son collaborateur

CGPME : M. Veysset, vice-président confédéral et son collaborateur

UPA : M. Perrin, président et ses collaborateurs

MEDEF : M. Falck, directeur de l'éducation et ses collaborateurs

LEEM : M. Le Guyader, directeur et sa collaboratrice

CNISF : M. Clavelloux, président et ses collaborateurs

CEREQ : M. Lopez

CPU : MM. Vallée, Liogier et Esperet

FESIC : MM. Borgis et Vitu

SNPDEN : M. Lafay et M^{me} Rabate

SE-UNSA : M. Niemec

SNES-FSU : M. Hubert, M^{me} Pichot et M^{me} Remermier

SGEN-CFDT : M^{me} Ravaux, M^{me} Charlot, M. Deyme

UNEF : M. Pichtali

UNI : M. Vial

PDE : M. Boquillon et M. Rourroux

FAGE : M. Martins et M. Zeisler
UNL : M. Stœckel
ANDCIO : MM. Lagaude et Bernard
CIO : M^{me} Rebourcet, directrice
COP : M. Arnoux
ONISEP : M. de Monts, directeur général et M. Nicod
UNAPEL : M^{mes} Gass et Saulnier, M. Abraham
FCPE : MM. Hamana et Lambrecht, M^{me} Moysset
PEEP : M. Fermis
Conseil régional de Bourgogne : M^{me} Jarrot, conseillère régionale de la région Bourgogne :
Fondation Jeunesse Avenir et Entreprise : M. Vaganay, directeur
Société SMBC : M. Guiette, directeur

Enfin, je remercie plus particulièrement M. Gérard Comunetti, pour ses conseils précieux et mon collaborateur parlementaire, M. Laurent Michel, pour son efficacité et sa disponibilité.

Irène Tharin

Déplacements sur le terrain

Service académique d'information et d'orientation de l'académie de Besançon : M. Reverdy, chef du service

CIO des enseignements supérieurs : M^{me} Martine Geng, directrice

CFAI Sud Franche Comté : M. Hosatte, directeur

Collège Brossolette à Montbéliard : M. Albertoni, principal et son adjointe

Lycée professionnel Pâris à Besançon : M^{me} Damien, proviseur par intérim et ses collaborateurs

Lycée Jules-Haag à Besançon : M. Moschetti, proviseur et ses collaborateurs

Chambre des métiers d'Alsace : M. Stalter, président et ses collaborateurs

Université Marc-Bloch de Strasbourg : M. Michon, vice-président et diverses personnalités des trois universités strasbourgeoises ainsi que M. Perck, CSAIO

CFA de l'université Pierre et Marie-Curie Paris VI : M. Gury, directeur du CFA ainsi que M. Porcheron, vice-président de l'université

Groupe ITIN-ESCIA à Versailles

Institut supérieur international du parfum, de la cosmétique et de l'aromatique alimentaire à Versailles

Annexe 6

Effectifs des sortants niveau par niveau

(source CEREQ)

Niveau	Situation	Effectifs « Génération 1998 »	Effectifs « Génération 2001 »
VI Vbis	Non qualifiés : élèves n'ayant pas achevé le cycle du collège Élèves n'ayant pas achevé le cycle CAP ou BEP	58 000	58 000
V	CAP ou BEP non diplômés plus sorties de seconde et premières	61 000	75 000
V	CAP ou BEP	125 000	138 000
IV	Bac non diplômés	29 000	30 000
IV	Bac pro ou technologique	95 000	87 000
IV+	Bac + 1 ou bac + 2 non diplômés y compris les titulaires du bac général	97 000	89 000
III	Bac + 2	138 000	136 000
II	Deuxième cycle	77 000	75 000
I	Troisième cycle et grandes écoles	62 000	74 000
		Total 742 000	Total 762 000