

FONDATION
POUR
L'INNOVATION
POLITIQUE



JUIN 2006

www.fondapol.org

ÉTUDES

De la diplomation à l'emploi

Pour un renouveau de la politique scolaire et universitaire

| Marie-Christine BELLOSTA



DE LA DIPLÔMATION À L'EMPLOI : POUR UN RENOUVEAU DE LA POLITIQUE SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

Juin 2006

| Marie-Christine Bellosta

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
I. UN SYSTÈME EN CRISE	6
1. L'inversion prochaine des données démographiques	6
2. Diversité des situations : diversité de la réponse institutionnelle	7
3. Les promesses non tenues de la loi d'orientation de 1989	7
3.1. Un double échec	7
3.2. Nécessité de la qualification, chômage et cohésion nationale	8
3.3. Illusions collectives, espoirs déçus et ressentiments	9
4. La dégradation du système universitaire	11
4.1. L'aboutissement d'un processus historique	11
4.2. Une crise provoquée par la conjonction de la « massification » et de la conjoncture économique	12
4.3. Nécessité de restaurer l'enseignement universitaire	13
5. Réintégrer l'école dans la société	15
5.1. L'indifférence de l'institution à l'insertion professionnelle	15
5.2. Le système anti-Jules Ferry	16
5.3. Pour une révolution culturelle	18
II. LA FORMATION PROFESSIONNELLE COURTE	19
1. Le carcan du « collège unique »	19
2. La normalisation des baccalauréats professionnels	20
3. La réduction des CAP, la dégradation du BEP en propédeutique au bac	22
4. La mise aux normes IUFM	23
5. Pour remobiliser la formation professionnelle secondaire	24
5.1. Dissiper les leurres de l'idéologie	24
5.2. Veiller aux infrastructures	25
5.3. Pour plus d'adéquation au marché de l'emploi	25
5.4. Recruter les professeurs parmi les professionnels	25
5.5. L'alternance et l'apprentissage	26
III. LES DYSFONCTIONNEMENTS DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	28
1. Immobilisme de l'offre et nouvelles stratégies individuelles	28
1.1. L'immobilisme de l'offre	28
1.2. L'orientation spontanée vers les filières sélectives et professionnalisantes	29
1.3. L'université : souvent un choix par défaut	31
2. La préférence pour les filières sélectives et professionnalisantes	32
2.1. Une sélection d'entrée fondée sur le contrôle continu	32
2.2. L'organisation pédagogique : préférences des individus	32
2.3. Une organisation pédagogique qui exprime les préférences de l'État	33

2.4. La prise en compte des besoins des professions	34
2.5. À propos des données sociologiques	35
3. Université : le grand gâchis	36
3.1. Bac : la fin d'un mythe	36
3.2. Une catastrophe pour les étudiants	37
4. Les mécomptes de la collectivité	40
4.1. Vers une « université-poubelle » ?	40
4.2. Secteurs déficitaires et fabriques à chômeurs	40
4.3. L'inutile remodelage des filières des lycées de 1995	41
4.4. Pauvreté mais gaspillage	43
IV. POUR UN RENOUVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	46
1. L'esprit de nos propositions	46
2. Informer	47
3. Orienter	47
3.1. Orienter les néo-bacheliers	47
3.2. Corollaire : rétablir la continuité logique entre secondaire et supérieur	48
3.3. Contrôler les flux selon les débouchés prévisibles	48
3.4. Conséquence : des universités en concurrence	48
3.5. Orientation des néo-bacheliers et promotion sociale	48
4. Organiser les licences	49
4.1. Des « programmes pédagogiques nationaux » pour les licences	49
4.2. Corollaire : redéfinir le métier d'enseignant chercheur	52
5. Accroître la professionnalisation dans les formations supérieures	53
5.1. La restauration des licences	53
5.2. Poursuivre la création de licences professionnelles et de « masters pro », revoir leur mode de création, d'habilitation, d'enseignement	53
5.3. Aménager les liens entre entreprises et enseignement supérieur	53
5.4. Mieux préparer aux métiers de l'enseignement	54
5.5. Intégrer la préparation des concours administratifs aux cursus universitaires	54
5.6. Insérer des stages obligatoires dans tous les cursus	55
5.7. Corollaire : revoir les normes de financement des universités	55
5.8. Susciter la création d'associations d'anciens étudiants dans les universités	55
5.9. Développer les formations sélectives déjà existantes, après réforme des programmes de lycée	56
6. Revoir les modes de financement	56
6.1. Redistribuer autrement la dépense globale d'éducation	56
6.2. Augmenter les droits d'inscription et élargir leur assise	57
6.3. Permettre le mécénat	57
6.4. Réformer l'aide sociale aux étudiants	57
7. Réformer la gouvernance universitaire	58
8. Sur la « liberté » de l'enseignement supérieur	59

V. RÉNOVER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	60
1. « Successivité », « alternance » ? une synthèse à revoir	60
1.1. Successivité et alternance	60
1.2. L'IUFM comme structure hybride	61
1.3. Les faibles performances des IUFM	62
1.4. Le recrutement discrétionnaire des professeurs des écoles	63
1.5. La vraie-fausse « 1 ^{ère} année » des professeurs des lycées et collèges	63
1.6. Une formation professionnelle plus discursive que pratique	64
1.7. Proposition de réforme des cursus	64
2. La formation des professeurs des écoles	65
2.1. Le leurre administratif des prérequis du concours	65
2.2. Aménager un parcours en amont	66
2.3. Revoir la sélection d'entrée dans les IUFM	68
2.4. Les anomalies de la scolarité en IUFM	69
2.5. Réorganiser la scolarité des futurs professeurs des écoles	70
3. La formation des professeurs	72
3.1. Professeur : un métier déserté	72
3.2. Causes structurelles de cette désertion	72
3.3. Baisse du niveau des professeurs	73
3.4. Augmenter le temps de formation universitaire des futurs professeurs	74
3.5. L'année de formation pédagogique des certifiés	74
3.6. Défense du savoir et de la culture	75
3.7. Entre secondaire et supérieur : l'agrégation	76
3.8. Trois mesures pour rendre son attractivité au métier de professeur	78
3.9. Pour plus de souplesse et d'humanité dans la gestion des personnels	79
4. Faire face à une pénurie annoncée	79
4.1. « L'accordéon des postes »	79
4.2. Une politique constante de déqualification des enseignants	80
4.3. La bivalence	82
4.4. Résumé des mauvaises solutions	82
4.5. Donner du temps à la relève	83
5. Redéfinir les missions des IUFM, évaluer leur action	83

ANNEXES

Résumé des propositions	87
Table des sigles et abréviations	95

INTRODUCTION

Les troubles des banlieues, puis la discussion sur le CPE ont appelé l'attention sur la difficile insertion professionnelle des jeunes. À eux plus qu'aux autres les emplois temporaires et le chômage et, quand ils travaillent, à eux le temps partiel non choisi. C'est aussi l'instabilité de leur situation qui frappe, même s'il faut éviter de noircir le trait : 69 % des 15-29 ans qui travaillent ont un CDI (contre 84 % pour l'ensemble des actifs occupés — voir *Tableau 1*).

Partout au monde, le taux de chômage des jeunes est supérieur à celui de l'ensemble des actifs. Mais en France ce rapport (2,28) est plus élevé que dans la moyenne des pays de l'UE. Notre pays appartient ainsi, avec la Finlande, la Belgique, l'Espagne, l'Italie et la Grèce, au club des pays européens qui ne savent pas à quoi occuper leurs jeunes (voir *Tableau 2*).

Comme tout chômage, celui des jeunes est d'abord la conséquence de la conjoncture économique, de l'organisation du marché du travail et des données démographiques. Mais notre politique d'éducation nationale et d'enseignement supérieur complique et aggrave les données du problème en ajoutant à ces causes majeures les effets de ses propres dysfonctionnements. Rationaliser les parcours de formation initiale apparaît donc indispensable.

Après un premier tour d'horizon de la situation (I^{ère} partie), on présentera ici des éléments d'« état des lieux » plus précis, en proposant chemin faisant des mesures techniques pour les formations professionnelles courtes (II^e partie), l'université (III^e et IV^e parties), et la formation aux métiers de l'enseignement (V^e partie) : c'est par des mesures techniques que se règlent ou se dérèglent les institutions. Cependant, le dérèglement de notre système scolaire et universitaire a atteint un tel point que les changements nécessaires ne sont plus seulement une question de technique, mais aussi de vision (point I, 5).

Tableau 1 — France. Les jeunes et l'emploi (2003-2004)

Situation en 2003	Actifs		Chômeurs		Actifs occupés	
	15-29 ans	15-64 ans	15-29 ans	15-64 ans	15-29 ans	15-64 ans
Uniquement emploi à durée indéterminée	58,2	76,8	5	4,2	69,2	84,2
Emploi à durée indéterminée et emploi temporaire	4,2	1,5	3,7	2	4,4	1,5
Uniquement emploi temporaire	9,1	4,8	6,6	4,2	9,6	4,9
Emploi et chômage ou inactivité	19,3	10,6	41	37,7	14,8	7,8
Uniquement chômage ou inactivité	9,1	6,2	47,3	51,9	2	1,6
Total	100	100	100	100	100	100

Lecture : 9,1 % des jeunes actifs à un trimestre donné en 2003 n'ont pas travaillé au cours des quatre trimestres suivants. Parmi les jeunes qui étaient au chômage à un trimestre donné, 5 % ont occupé un emploi à durée indéterminée (salarié ou non salarié) les quatre trimestres suivants, et 47,3 % sont restés au chômage.

Source : INSEE, *Insee Première*, mars 2006.

Tableau 2 — Taux de chômage des jeunes rapporté à celui de l'ensemble des actifs (2004) et espérance de scolarisation à 5 ans dans quelques pays (2003)

Pays	Taux de chômage en 2004			Espérance de scolarisation à 5 ans en 2003
	(a) Actifs de moins 25 ans	(b) Ensemble des actifs	Rapport (a)/(b)	
Pays-Bas	8,0	4,6	1,74	17,3
Danemark	8,2	5,5	1,49	18,3
Irlande	8,9	4,5	1,98	16,7
Japon	9,5	4,7	2,02	—
Autriche	9,6	4,8	2,00	16,1
États-Unis	11,8	5,5	2,15	16,8
Royaume-Uni	12,1	4,7	2,57	20,4
Allemagne	15,1	9,5	1,59	17,2
Portugal	15,4	6,7	2,30	16,9
Suède	16,3	6,3	2,59	20,1
UE (15 pays)	16,7	8,1	2,06	—
UE (25 pays)	18,9	9,1	2,08	—
Finlande	20,7	8,8	2,35	19,7
Belgique	21,2	8,4	2,52	19,7
France	21,9	9,6	2,28	16,8
Espagne	22,1	11,0	2,01	17,0
Italie	23,6	8,0	2,95	16,8
Grèce	26,9	10,5	2,56	16,5

Source : Eurostat, en ligne pour les taux de chômage. OCDE, *Regards sur l'Éducation 2005*, pour l'espérance de scolarisation.

UN SYSTÈME EN CRISE

1. L'INVERSION PROCHAINE DES DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Notre pays compte plus de huit millions de jeunes de 16 ans à 25 ans (voir *Tableau 3*). Si leur accès à l'emploi est difficile, c'est d'abord pour des raisons démographiques. Ces dernières années, les jeunes étaient nettement plus nombreux à vouloir entrer dans l'emploi que leurs aînés à quitter la vie active. Les données brutes des classes d'âge sont parlantes : au 1^{er} janvier 2004 les jeunes de 21 ans étaient environ 822 800, tandis qu'environ 584 900 Français (- 28,91 %), nés dans les classes creuses de la guerre, passaient le cap de la soixantaine. Encore quelques semestres, et le renversement de la courbe démographique devrait commencer à améliorer l'accès des jeunes à l'emploi : au 1^{er} janvier 2008, il y aura environ 817 400 jeunes de 21 ans pour environ 840 900 français, les premiers nés du *babyboom*, qui atteindront 60 ans (+ 2,78 %), et ce différentiel positif ira s'accroissant. La structure du mar-

ché de l'emploi devrait s'en trouver modifiée, comme l'indiquent les projections faites par le Plan (voir *Graphique 1*).

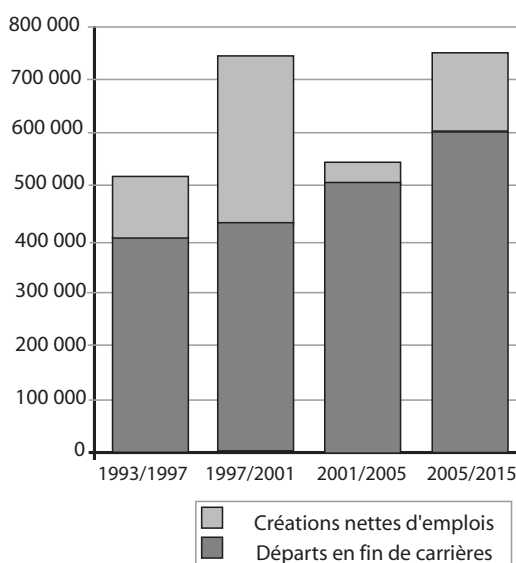
La métaphore de « génération précarisée » qu'utilisent les médias est donc en partie abusive : il s'agit plutôt de générations qui piétinent à l'entrée dans l'emploi, mais qui connaîtront bientôt des conditions démographiques plus favorables que beaucoup d'autres générations. On ne peut pourtant pas se borner à leur expliquer qu'il leur suffit d'attendre car une partie de la jeunesse, non qualifiée, ne peut pas fonder grand espoir sur l'accroissement des départs en retraite. Et le Commissariat du Plan indique aussi que le chômage des jeunes pourrait continuer, tant il y a de disjonction entre les formations initiales et les besoins de l'emploi (voir DARES, *Première Synthèses Informations*, déc. 2005). C'est cette disjonction qu'il faut réduire.

Tableau 3 — Population française, effectifs de quelques classes d'âge

Année de naissance	Nombre	Année de naissance	Nombre
1989	804 033	1955	851 965
1988	806 299	1954	856 329
1987	807 898	1953	839 822
1986	817 403	1952	851 129
1985	806 506	1951	838 318
1984	798 847	1950	866 661
1983	780 725	1949	858 174
1982	822 823	1948	854 683
1981	829 763	1947	840 853
1980	826 260	1946	798 864
Population 16-25 ans au 1^{er} janvier 2006	8 100 557	Population 50-59 ans au 1^{er} janvier 2006	8 456 798
1979	780 429	1945	608 135
1978	753 669	1944	602 247
1977	758 215	1943	584 890
1976	735 386	1942	544 525
1975	758 323	1941	491 720
Population 26-30 ans au 1^{er} janvier 2006	3 786 022	Population 60-64 ans au 1^{er} janvier 2006	2 831 517

Source : INSEE en ligne (« Population de la France entière au 1er janvier 2004 », INSEE, *Bulletin mensuel de statistiques*).

Graphique 1 — Nombre annuel de postes à pourvoir (1993-2015)



Source : DARES, Commissariat général du Plan, in *Première Synthèses Informations*, « Les métiers en 2015 : l'impact du départ des générations du babyboom », décembre 2005, p. 1.

■ 2. DIVERSITÉ DES SITUATIONS : DIVERSITÉ DE LA RÉPONSE INSTITUTIONNELLE

L'expression « les jeunes », systématiquement employée par les médias, est trompeuse : il y a plusieurs jeunesses en France.

Il y a, d'abord, ceux qui savent couramment lire et écrire, et maîtrisent la langue française, et il y a les autres (voir p. 8). Il y a, aussi, des filles et des garçons, les premières plus diplômées que les seconds, et malgré cela plus durement et plus longuement frappées par le chômage (voir *Tableau 4* et p. 10, *Tableau 11*). Il y a les jeunes qui sortent tôt de formation initiale, et tentent dès lors (ou non) d'entrer dans le monde du travail (8% des jeunes de 17 ans – voir *Tableau 5*)... ceux que l'apprentissage familiarise vite avec la vie active (plus de 14% des garçons de 16-17 ans, voir *Tableau 4*)... ceux qui suivent, après le bac, des formations professionnalisantes courtes, et décrocheront un CDI plus facilement que les autres (voir, p. 10, *Tableau 10*)... ceux qui étudient dans des classes préparatoires ou des écoles et trouveront à se placer... les étudiants des universités qui poursuivent leurs études sans projet professionnel précis...

La conviction sous-jacente à cette étude est que cette diversité implique une diversité de la réponse institutionnelle. « *Le droit à l'éducation [étant] garanti à chacun afin de [...] s'insérer dans la vie sociale et professionnelle* » (Code de l'éducation, art. L.111-1), le système public de formation initiale doit mettre en place toute une palette de stratégies pour prendre en compte la variété des capacités et des situations — et ajuster régulièrement ces stratégies pour les adapter aux données historiques.

Cependant, chacun constate que la moindre mesure technique (par exemple, la possibilité de l'apprentissage à 14 ans) provoque des affrontements politico-syndicaux. C'est que la simple idée de varier les parcours de formation pour que chaque enfant devienne un adulte inséré dans le monde du travail est *une idée politique*. Elle entre en conflit avec l'idéologie collective de l'institution scolaire et universitaire qui s'est peu à peu construite, depuis trente ans, en postulant que l'uniformité est le critère de la justice.

■ 3. LES PROMESSES NON TENUES DE LA LOI D'ORIENTATION DE 1989

3.1. — Un double échec

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 (loi Jospin) avait fixé, pour le niveau moyen de qualification, de hautes ambitions : « *La Nation*

se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle [CAP] ou du brevet d'études professionnelles [BEP] et 80 % au niveau du baccalauréat. » (article 3)

Tableau 4 — Taux de scolarisation des filles et des garçons. Rentrée 2004 (%)

Filles					Âge	Garçons				
primaire	secondaire	apprentis	supérieur	total		primaire	secondaire	apprentis	supérieur	total
0,7	99,3	0	0	100,0	14 ans	1,3	98,4	0,3	0	100,0
0,7	98,2	0,4	0	99,2	15 ans	1,4	95,1	1,5	0	98,0
0,7	92,0	4,3	0	97,1	16 ans	1,3	82,6	13,6	0	97,4
0,6	84,2	4,9	3,0	92,7	17 ans	1,0	73,6	14,8	1,9	91,3
0,5	43,9	4,4	33,7	82,6	18 ans	0,7	43,8	11,0	22,4	77,9
0,4	20,0	3,8	46,2	70,4	19 ans	0,5	20,6	7,8	34,5	63,4
0,2	7,0	3,3	48,0	58,6	20 ans	0,3	6,8	5,4	37,8	50,2
0	2,4	2,7	41,8	46,9	21 ans	0	1,8	3,8	33,8	39,4
0	1,1	2,0	33,7	36,8	22 ans	0	0,5	2,6	27,9	31,0
0	0,5	1,3	25,0	26,8	23 ans	0	0,2	1,6	21,0	22,9
0	0,1	0,7	17,3	18,2	24 ans	0	0,1	1,0	15,1	16,1
0	0,1	0,7	12,3	13,1	25 ans	0	0	0,8	10,9	11,8
0	0,3	0	8,7	9,0	26 ans	0	0	0	7,8	7,8
0	0	0	6,4	6,4	27 ans	0	0	0	5,8	5,8

Source : Ministère de la jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, DEP, en ligne site INSEE.

Tableau 5 — Taux de scolarisation de 3 à 25 ans Rentrée 2003 (%)

Âge	%
3 à 13 ans	100,0
14 ans	99,6
15 ans	98,6
16 ans	97,3
17 ans	92,0
18 ans	79,9
19 ans	66,1
20 ans	52,9
21 ans	41,4
22 ans	32,5
23 ans	23,9
24 ans	16,6
25 ans	12,0

Source : Idem.

Ce mot de « niveau » prête un peu à confusion : est dit du « niveau » d'un examen tout élève ayant suivi la classe qui y prépare. La mise en œuvre, en 1990, du « baccalauréat professionnel », conçu comme une suite des CAP¹ et BEP, permettait par ailleurs d'englober sous le même nom de « baccalauréat » des diplômes différents. Quoi qu'il en soit de ces coups de pouce terminologiques à la statistique, cela fait dix ans que les chiffres plafonnent ; les ambitions de la loi Jospin n'ont pas été atteintes.

Ainsi, en haut de l'échelle des diplômes, 68 ou 69 % de chaque génération atteignent aujourd'hui le « niveau » du bac (cf. « Niveau IV », *Tableau 6*). Mais seulement 62 % sont titulaires du diplôme, et celui-ci s'est profondément modifié en l'espace d'une génération : la proportion des bacheliers a triplé entre 1970 (20,1 % de la classe d'âge) et 2004 (61,8 %), mais celle des bacheliers généraux n'a pas doublé (elle est passée de 16,7 % à 32,3 %) ; l'essentiel de la progression de la proportion de bacheliers est dû à l'accroissement des bacheliers technologiques, cinq fois plus nombreux, et à la création des baccalauréats professionnels (voir *Tableau 7*). Le résultat en est que seulement 38 ou 39 % des jeunes quittent leur formation initiale avec un diplôme de l'enseignement supérieur (*Tableau 8*).

Mais c'est en bas de l'échelle de la formation initiale, là où la Nation s'engageait à « *conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP* », que le bilan est très préoccupant. Un jeune sur cinq quitte l'école soit avec un simple brevet des collèges (7,25 % en 2002), soit sans aucun diplôme ou le seul certificat d'études primaires (13 % en 2002) — voir *Tableau 8* — et ces populations sans qualification sont loin de maîtriser la lecture et l'écriture ; ainsi, les Journées d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) de 2004 repéraient 11 % de jeunes ayant de graves ou très graves difficultés en lecture : 7,8 % des filles, et 14,2 % des garçons.

3.2. — Nécessité de la qualification, chômage et cohésion nationale

La majorité des jeunes met fin à sa formation initiale entre 20 ans pour les garçons et 21 ans pour les filles ; moins d'un jeune sur trois étudie encore à 22 ans, et moins d'un sur quatre à 23 ans

1. Nous donnons, à la fin de cette étude, une liste des sigles du monde scolaire et universitaire.

Tableau 6 — Répartition par niveau de formation à la fin de l'enseignement secondaire (2003)

Classe atteinte	%
Niveau VI-Vbis	6
1 ^{er} cycle, 1 ^{ère} année CAP/BEP (« sans qualification »)	6
Niveau V	25
Fin de Seconde ou Premières générales ou technologiques	2
Fin de CAP ou BEP	20
1 ^{ère} année bac professionnel et BP	3
Niveau IV	69
Terminales professionnelles (bac professionnel et équivalents)	14
Terminales générales et technologiques	55
Total des élèves finissant l'enseignement secondaire	100

Source : MEN, DEP. INSEE en ligne.

Tableau 7 — Proportion de bacheliers dans une génération (1970, 1985 et 2004)

Type de baccalauréat	1970	1985	2004
Baccalauréat général	16,7	19,8	32,3
Baccalauréat technologique	3,4	9,6	17,8
Baccalauréat professionnel	—	—	11,7
Tous types de baccalauréat	20,1	29,4	61,8

Source : d'après MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 8.5.1.

Tableau 8 — Sortants de formation initiale selon le plus haut niveau de diplôme obtenu (1980 et 2002)

Diplôme obtenu	1980		2002	
	Effectifs (milliers)	%	Effectifs (milliers)	%
Licence et plus	45	6,21	167	22,42
DEUG	12	1,66	9	1,21
Diplôme paramédical ou social	24	3,31	16	2,15
BTS, DUT et équivalents	29	4,00	92	12,35
Total diplômés de l'enseignement supérieur	110	15,17	284	38,12
Baccalauréat général	81	11,17	72	9,66
Baccalauréats technologique, professionnel et assimilés	32	4,41	104	13,96
CAP-BEP ou équivalent	220	30,34	134	17,99
Total diplômes du second cycle de l'enseignement secondaire	333	45,93	310	41,61
Diplôme national du brevet (DNB) seul	80	11,03	54	7,25
Aucun diplôme ou certificat d'études	202	27,86	97	13,02
Total diplôme national du brevet et moins	282	38,90	151	20,27
Total sortants de formation initiale	725	100	745	100

Champ : France métropolitaine, Public + Privé, tous modes de formation initiale, y compris institutions médico-éducatives.

Source : d'après MEN, *Repères et références statistiques 2004*, tableau 8.9.1.

(voir p.7, *Tableaux 4 et 5*). C'est cette population estudiantine minoritaire qui a monopolisé l'attention de tous lors des troubles du CPE.

Qu'une partie de la population estudiantine soit inquiète pour son avenir, cela ne signifie pas pour autant que les effectifs globaux des diplômés de l'enseignement supérieur soient trop nombreux. La durée de la scolarisation moyenne en France est inférieure à celle de nombreuses nations développées. Bien sûr la durée de scolarisation moyenne n'exerce pas un effet mécanique sur le chômage des jeunes : la jeunesse finlandaise, longtemps scolarisée, chôme presque autant que la jeunesse française (voir *supra*, p. 5, *Tableau 2*). Mais élever la qualification collective est indispensable pour dégager des élites assez nombreuses pour assurer la compétitivité (et donc la richesse) d'une nation. Ce truisme est d'autant plus indubitable que cette nation est développée et participe à « l'économie de la connaissance » ; les projections faites par le Commissariat général du Plan indiquent, par exemple, que les emplois d'ouvriers non qualifiés sont appelés à se raréfier encore, et les emplois des professions intermédiaires et des cadres à composer une part croissante des activités salariées (voir *Tableau 9*).

La diplomation² est donc, plus que jamais, une condition de l'accès à l'emploi. Le taux global du chômage français (9,5%) masque en effet des disparités terribles : en 2002, 45% des chômeurs (tous âges confondus) étaient des personnes sans aucun diplôme (voir p. 11, *Tableau 13*). Ce facteur détermine les destins individuels des jeunes : par exemple, 44,4% des jeunes hommes et 49,2% des jeunes femmes qui n'ont aucun diplôme ou seulement le brevet sont encore chômeurs dans les cinq premières années après leur sortie du système éducatif (et ils le resteront dans les cinq ans qui suivent pour 29,9% des hommes et 35,7% des femmes), alors que ce n'est le cas que de 11,5% des diplômés et de 10,3% des diplômées du supérieur dans le même laps de temps (et seulement 6,1% des diplômés et de 6,9% des diplômées du supérieur seront chômeurs dans les cinq ans suivants) — voir p. 10, *Tableau 11*.

Au-delà des vies personnelles difficiles, cet écart dans les chiffres est évidemment un indi-

cateur effrayant pour la cohésion nationale : l'inégalité n'est plus, aujourd'hui, une inégalité des citoyens dans leur chance d'atteindre un emploi intéressant, c'est une inégalité radicale des citoyens dans leur chance d'atteindre un emploi tout court. Dans des quartiers entiers, la plupart des adultes sont au chômage, et les jeunes qui quittent le collège sans diplôme savent qu'ils les y rejoignent. Ne nous étonnons pas que les banlieues brûlent.

Tableau 9 — L'évolution de la répartition des emplois à l'horizon 2015 (%)

Emplois	1982	1990	2000	2015
Agriculteurs, artisans, commerçants	10	7	5	4
Cadres	14	17	19	21
Professions intermédiaires	14	15	16	17
Employés qualifiés	20	21	20	19
Employés non qualifiés	10	11	13	14
Ouvriers qualifiés	21	21	20	20
Ouvriers non qualifiés	11	8	7	5
Ensemble	100	100	100	100

Sources : Dares, Commissariat général du Plan, in *Première Synthèses Informations*, « Les métiers en 2015 : l'impact du départ des générations du babyboom », décembre 2005, p. 2.

Pour restaurer la cohésion nationale, la première urgence est de rendre son efficacité à l'enseignement primaire ; car son impuissance à apprendre à lire, à écrire et à compter aux écoliers empêche ensuite le collège d'acheminer les jeunes vers une qualification minimale. Il faut recentrer la pédagogie et les programmes de l'école primaire sur la transmission des savoirs fondamentaux.

3.3. — Illusions collectives, espoirs déçus et ressentiments

La difficile insertion professionnelle des jeunes contredit brutalement les illusions que la puissance publique a alimentées depuis vingt ans. Tous les gouvernements ont répété que l'État travaillait à l'égalité des chances à l'école, et la loi Jospin a promis qu'on amènerait tous les jeunes Français soit au niveau du CAP/BEP soit à celui du bac. Tout cela a accentué le culte du diplôme (surtout du bac) dans notre imaginaire collectif, et provoqué une illusion concernant l'éducation et l'accès à l'emploi. Chacun a pu s'imaginer que si son enfant avait le bac, il accèderait à un emploi, et un emploi en « col blanc ».

2. Nous forgeons ce néologisme parce que le mot « qualification », ordinairement employé, provoque une confusion de pensée : il impose l'idée qu'il suffirait d'être « diplômé » pour être « qualifié ».

Ces illusions s'effacent devant la réalité, aussi bien sur le plan collectif qu'au niveau individuel. Au plan collectif, on a déjà dit que la proportion des laissés pour compte est énorme, et que l'illettrisme prospère. Mais, d'autre part, selon un mécanisme aisé à prévoir et que Raymond Boudon avait annoncé dès 1973, la massification du nombre des diplômés s'est accompagnée d'une baisse de la valeur d'échange des diplômes. On occupe avec un CAP un emploi qu'on occupait sans diplôme, on obtient avec un bac professionnel un emploi pour lequel un BEP suffisait, il faut un BTS là où un baccalauréat technique faisait l'affaire etc., si bien que, bien souvent, les espoirs individuels sont déçus. Les statistiques disponibles sur le site du ministère de l'Emploi (voir un extrait *Tableau 12*) indiquent que, dans beaucoup de métiers, de nombreux bacheliers entrent dans des emplois précédemment assurés par des salariés sans diplôme, ou titulaires d'un BEP. Or, par « bacheliers », il faut entendre non seulement des jeunes qui ont quitté le système éducatif juste après un bac technologique ou professionnel, mais aussi ceux qui ont vainement tenté d'obtenir un DEUG universitaire (diplôme à bac + 2); or cette population-là est nombreuse : seulement 63 ou 64% de ceux qui s'inscrivent en première année d'université finissent par l'obtenir.

Sur le plan collectif, certains se réjouiront de voir que la loi Jospin a eu pour effet d'accroître la diplômation collective de la population en emploi (voir *Tableau 13*). On notera cependant que cet accroissement n'est un gain que si la hausse de la *diplômation* correspond à une hausse de la *qualification* réelle; ce n'est pas certain, car beaucoup d'enseignants, mais aussi beaucoup d'employeurs, constatent une baisse du « niveau » des diplômes, ou du moins une très grande disparité de compétences entre les titulaires d'un même diplôme. S'ils ont raison, alors le recrutement d'un titulaire du BTS (cru 2004) pour un emploi naguère rempli par un titulaire du bac technique (cru 1980) signifierait simplement qu'un BTS 2004 est du niveau d'un bac technique 1980.

Quoi qu'il en soit de la querelle du « niveau », l'élévation continue de la diplômation collective a une conséquence dramatique : ceux qui n'ont aucun diplôme sont *de plus en plus exclus* du marché du travail (voir *Tableau 13*).

Quant aux diplômés de l'université proprement dite, on ne connaît pas exactement leur devenir professionnel; on vient de dire que, de cinq à dix ans après la sortie des études, seulement 6,5% d'entre eux sont chômeurs (voir *Tableau 11*), mais des observateurs du milieu, comme le sociologue François Dubet ou le porte-parole de la Conférence des présidents d'université, M. Yannick Vallée, estiment que les emplois

Tableau 10 — Situation des 15-29 ans selon le diplôme (2003)

Situation en 2003	Diplôme du supérieur	Bac +2 (BTS, DUT)	Bac ou équivalent	CAP ou BEP	BEPC seul	Aucun diplôme ou CEP
Uniquement emploi à durée indéterminée	67,60	72,20	59,90	56,00	40,00	42,70
Emploi à durée indéterminée et emploi temporaire	3,80	4,10	4,00	5,30	6,20	2,60
Uniquement emploi temporaire	8,80	10,10	8,40	19,20	12,20	7,70
Emploi et chômage ou inactivité	13,90	10,30	21,20	20,80	23,20	27,10
Uniquement chômage ou inactivité	5,90	3,30	6,50	8,70	18,20	19,90
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Champ : actifs occupés âgés de 15 à 29 ans, interrogés pour la première fois en 2003 et présents lors des quatre trimestres suivants. Les personnes en cours d'études initiales, les stagiaires et les apprentis sont exclus.

Lecture : 5,9% des actifs diplômés du supérieur n'ont jamais occupé d'emploi au cours des quatre trimestres suivants. 67,6% d'entre eux ont occupé un emploi à durée indéterminée (salarié ou non salarié) les quatre trimestres suivants.

Source : INSEE, enquêtes Emploi 2003 et 2004, en ligne.

Tableau 11 — Taux de chômage* selon le sexe, le diplôme et la durée depuis la sortie du système éducatif

	2003		2005	
	H	F	H	F
1 à 4 ans après la fin des études				
Brevet et sans diplôme	42,2	46,5	44,4	49,2
CAP/BEP et équivalent	21,8	27,8	23,7	33,7
Bac et équivalent	13,1	15,2	15,1	19,5
Supérieur au baccalauréat	12,1	10,9	11,5	10,3
5 à 10 ans après la fin des études				
Brevet et sans diplôme	27,3	29,7	29,9	35,7
CAP/BEP et équivalent	11,8	21,0	13,3	21,1
Bac et équivalent	8,1	11,4	8,8	10,9
Supérieur au baccalauréat	5,6	6,6	6,1	6,9

* taux de chômage en moyenne annuelle.

Champ : France métropolitaine, actifs de 15 à 64 ans ayant fini leurs études depuis plus d'un an et hors contrat d'apprentissage.

Source : INSEE, enquête Emploi, en ligne.

Tableau 12 — À quel métier les « moins de 30 ans » accèdent-ils selon leur diplôme ?

	Non diplômés ou BEPC	CAP ou BEP	Bac	Diplôme supérieur au Bac
Ouvriers non qualifiés de la mécanique	48	33,8	13,4	4,8
Ouvriers non qualifiés de l'électricité et de l'électronique	31,6	36,7	25	6,6
Ouvriers non qualifiés de la manutention	44,7	29,9	20,6	4,7
Ouvriers qualifiés de l'électricité et de l'électronique	42,1	37,6	16,4	3,9
Ouvriers qualifiés de la mécanique	17,7	52,8	22,5	7
Ouvriers qualifiés du bâtiment, second œuvre	22,4	58	17,1	2,5
Techniciens du bâtiment et des travaux publics	5,7	7,4	32,8	54,1
Techniciens, agents de maîtrise des industries légères et graphiques	24,8	37,2	15,1	22,8
Agents d'exploitation des transports	15,7	15,1	34,8	34,4
Secrétaires	6,7	12,9	41,3	39,2
Employés de la comptabilité	6,3	7,7	33,2	52,8
Employés administratifs de la fonction publique (catégorie C)	13,5	13,7	38,1	34,8
Employés et techniciens des assurances	4,1	6,5	27,2	62,2
Caissiers, employés de libre service	27,8	28,3	32,7	11,3
Vendeurs	23,8	26,2	33	17
Employés, agents de maîtrise de l'hôtellerie-restauration	37,9	31,9	21,4	8,8
Agents de gardiennage et de sécurité	54,8	25,7	14,4	5
Agents d'entretien	35,4	45	14,1	5,4

Lecture : parmi les ouvriers non qualifiés de la mécanique âgés de moins de 30 ans, 48 % n'ont aucun diplôme ou un BEPC, 33,8 % ont un CAP ou un BEP, 13,4 % ont un bac, 4,8 % un diplôme supérieur au bac.

Source : www.travail.gouv.fr/espace_jeunes/domaines/batiment.html

des diplômés de l'université sont, une fois sur deux, d'un domaine de compétence différent de leurs diplômes (voir entretiens sur *lemonde.fr*, 23 mars 2006). Une enquête partielle du CEREQ indique, par exemple, que 56 % des diplômés du

Tableau 13 — Niveau de diplôme des personnes en emploi (1992-2002)

Formation initiale	Effectifs en emploi				Effectifs sans emploi 2002
	Évolution 1992-2002	1992	2002	dont moins de 30 ans	
Aucun diplôme	— 28	32	21	13	45
BEPC seul	+1	8	7	7	8
CAP, BEP	+6	30	29	24	23
BAC général seul	+47	6	8	10	7
Bac prof., tech	+22	6	7	13	4
BAC + 2	+63	9	14	18	7
BAC + 3 ou plus	+64	9	14	14	6
Total	+9	100	100	100	100

Lecture : entre 1992 et 2002, le nombre des personnes en emploi n'ayant aucun diplôme a baissé de 28 %. En 2002, 21 % des personnes en emploi n'ont aucun diplôme (contre 32 % en 1992), elles sont 13 % parmi les moins de 30 ans en emploi et 45 % parmi les personnes sans emploi sorties des études et âgées de 16 à 64 ans.

Source : enquêtes emploi 1992 et 2002, INSEE. Repris dans DARES, *Première Synthèses Informations*, juillet 2004.

DEUG (bac + 2) de Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) trouveront un emploi dans un domaine n'ayant *aucun* rapport avec le sport — entendez : même pas un emploi de vendeur d'une grande enseigne sportive (voir *infra*, p. 40).

Cette insertion professionnelle vécue comme déclassée est, comme le chômage, un facteur de ressentiment social. Par exemple, un responsable de l'autoproclamé CRAN (Conseil représentatif des associations noires) dénonçait récemment le « racisme » des employeurs en arguant qu'il connaissait des titulaires du DEUG réduits par leur couleur de peau à des emplois d'agents de surveillance (*France-Info*, 29 avril 2006). Or, ce n'est sans doute pas la couleur de ces vigiles qui est en cause, mais la disjonction considérable entre le nombre de diplômés de certaines filières et les besoins du marché de l'emploi dans les secteurs d'activité correspondants.

■ 4. LA DÉGRADATION DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE

4.1. — L'aboutissement d'un processus historique

Depuis la fin du XVIII^e siècle, l'histoire de l'université française est à la fois celle d'une extension disciplinaire indéfinie et celle d'une réduction drastique de son champ d'exercice social. La I^{ère} République et l'Empire ont délégué à une batterie de grandes écoles la préparation à des métiers hautement qualifiés dans les domaines

de la guerre, des équipements, des industries, de l'innovation scientifique et du patrimoine. La Ve République a créé des organismes auxquels elle a attribué les activités de recherche et la co-formation des jeunes chercheurs ; elle a confié à de hauts établissements la formation des fonctionnaires d'administration et de justice ; elle a délégué à des Instituts Universitaires de Technologie la formation des techniciens supérieurs ; le ministre

Jospin a porté le coup de grâce à l'université en lui confisquant, avec la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, son dernier domaine de compétence incontestable : la formation des professeurs...

Ce choix constant de la puissance publique française, qui fait aujourd'hui notre singularité dans le paysage européen, est un corollaire de la force de l'État en France. Se méfiant de l'incapacité traditionnelle des universités à envisager leur activité en lien avec les *techniques* des diverses professions, ou de façon plus générale encore, avec le souci d'*agir sur le monde*, l'État a toujours contourné l'université en créant les établissements qu'il lui fallait, au fur et à mesure des besoins, pour former les élites nécessaires à la richesse nationale dans tous ses secteurs. Déjà François I^{er} créait le Collège de France pour contourner l'immobilisme universitaire!

Au terme de ce processus historique, il y a en France des écoles sélectives pour tous les métiers (du pilote de ligne à l'infirmière, de l'architecte à la scénariste, de l'ingénieur au conseil en investissements, en passant par la bibliothécaire et le juge), et l'université française est logiquement devenue, pour l'essentiel, un espace de transmission des savoirs, de vocation générale et sans débouchés précis, auquel on ne saurait reprocher sa difficulté à acheminer la jeunesse vers l'emploi (du moins vers d'autres emplois que ceux de l'enseignement et de la recherche).

Mais l'État n'est pas seul en cause. L'existence des filières sélectives et professionnalisantes a habitué les entreprises françaises à se reposer paresseusement sur la formation initiale pour leur fournir des diplômés *immédiatement* employables. Cette habitude les distingue de leurs homologues européennes, accoutumées à apprendre elles-mêmes (sur le tas ou autrement) aux diplômés généralistes fournis par les universités, et riches de savoirs pérennes, les techniques périssables de leurs professions.

4.2. — Une crise provoquée par la conjonction de la « massification » et de la conjoncture économique

Avant la massification du baccalauréat décidée en 1989, la bipolarité du système français entre universités (non sélectives et non professionnalisantes) et formations sélectives et profes-

sionnalisantes diverses (Sections de Techniciens Supérieurs, écoles, Instituts Universitaires de Technologie, facultés de santé, écoles paramédicales) n'avait d'ailleurs pas d'inconvénients pour l'embauche des diplômés de l'université : en 1970, ils étaient assez peu nombreux pour trouver leur place dans le monde du travail.

Le doublement du nombre des étudiants d'université en une génération et l'inégale solidité de leurs diplômes condamnent aujourd'hui nombre d'entre eux à être recrutés en-deçà de leurs espérances, car si l'université est libre de distribuer les diplômes, elle est évidemment impuissante à fixer leur valeur d'échange.

LA MASSIFICATION DU BACCALAURÉAT ET DES UNIVERSITÉS

Nombre de bacheliers toutes séries :
167 307 en 1970, 498 372 en 2004

Nombre de bacheliers scientifiques (S) :
62 901 en 1970, 139 031 en 1995, 130 225 en 2004

Nombre de bacheliers littéraires (L) :
64 502 en 1970, 71 460 en 1995, 49 418 en 2004

Nombre d'étudiants des universités :
637 000 en 1970, 1 286 382 en 2004

Les universités attirent une proportion décroissante des effectifs des formations post-bac (56,7% en 2004 contre 62,6% en 1990). De nombreux bacheliers généraux, qui seraient à leur place à l'université, donnent leur préférence à des formations courtes autrefois créées pour l'élite des bacs techniques (dits aujourd'hui « technologiques ») : Sections de Techniciens Supérieurs, et Instituts Universitaires de Technologie. Autre indicateur, les effectifs des diverses écoles ont augmenté dans de plus amples proportions que ceux des universités. Nous reviendrons sur ces points en III^e partie de cette étude (pp. 29,34-35).

Cette désaffection envers l'université résulte pour partie de l'opinion communément répandue qu'elle est moins *sûre* que les filières sélectives et professionnalisantes, du moins dans l'actuelle conjoncture économique de rareté de l'emploi.

De fait, même si les salaires d'entrée dans l'emploi et les perspectives de carrière ne sont pas les mêmes, les formations sélectives et professionnalisantes les plus courtes mènent aussi

sûrement à l'emploi que les formations universitaires les plus longues (voir *Tableau 14*). En effet, selon une enquête récemment conduite par le CEREQ, seulement 6% des diplômés des écoles d'ingénieurs (bac + 5) et des titulaires du DUT (Diplôme Universitaire de Technologie, à bac + 2) sont au chômage trois ans après leur entrée sur le marché du travail; et seulement 9% des titulaires du BTS (Brevet de Technicien Supérieur, à bac + 2) : comme les docteurs de l'université, à bac + 8. On a plus de chance de décrocher rapidement un CDI avec un DUT (75%) qu'avec une licence universitaire (65%) ou un doctorat (62%). Pour une durée d'étude égale, le DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales), non professionnalisant, assure une moindre insertion que le DUT, professionnalisant, et ce à tous égards : taux de chômage, de CDI et d'accès aux professions intermédiaires et de cadres. Le DEUG n'est supérieur au BTS que du point de vue de la qualité des emplois atteints dans les trois premières années (sans préjuger, d'ailleurs, des promotions ultérieures).

4.3. — Nécessité de restaurer l'enseignement universitaire

La loi Savary qui régit les formations supérieures depuis vingt-deux ans (26 janvier 1984) apparaît aujourd'hui en décalage avec les besoins du pays. Cette loi stipulait que la nation s'obligeait à étendre l'utilité économique et sociale de l'enseignement supérieur :

« Le service public de l'enseignement supérieur contribue :

LA CONCURRENCE ENTRE LES FORMATIONS SUPÉRIEURES

Proportion des étudiants des universités par rapport à l'ensemble des formations supérieures :

62,6 % en 1990, 56,7 % en 2004

Évolution des effectifs des filières universitaires générales de 1990 à 2004 : 120 %

Évolution des effectifs des écoles d'ingénieurs de 1990 à 2004 : 170 %

Évolution des effectifs des écoles de commerce de 1990 à 2004 : 181 %

Proportion de bacheliers généraux dans les effectifs entrant en Sections de Techniciens Supérieurs des lycées (STS) : 17,4 % en 2004

Proportion de bacheliers généraux dans les effectifs entrant en Instituts Universitaires de Technologie : 63,4 % en 2004

Effectifs des entrants dans les universités scientifiques (hors facultés de santé) : 63 409 en 1995, 39 294 en 2004

1° Au développement de la recherche, support nécessaire des formations dispensées, et à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent;

2° À la croissance régionale et nationale dans le cadre de la planification, à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et leur évolution prévisible;

3° À la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes

Tableau 14 — Situation des diplômés de l'enseignement supérieur trois ans après la fin des études

Plus haute diplôme obtenue	Effectif	Taux de chômage %	Part de CDI (1) %	Part des cadres %	Part de cadres et professions intermédiaires %	Part des emplois dans le secteur public %	Salaire médian net mensuel (euros)
Écoles d'ingénieur	17 700	6	92	89	99	6	2 100
Doctorat (bac + 8)	14 400	9	62	88	98	49	2 050
DEA et DESS (bac + 5)	28 000	12	74	63	95	24	1 733
Écoles de commerce et autres écoles bac + 4 ou 5	16 200	13	79	57	93	8	1 900
Maîtrise (bac + 4)	26 000	13	65	36	83	34	1 431
Licence (bac + 3)	23 700	11	65	26	78	46	1 300
Deug (bac + 2)	19 500	10	70	19	66	38	1 297
DUT (bac + 2)	18 300	6	75	13	69	10	1 300
BTS (bac + 2)	74 200	9	72	7	56	11	1 223
École santé-social bac + 2	23 000	2	77	0	99	59	1 524

Notes : (1) Y compris fonctionnaires.

Champ : enquête menée en mars 2004 auprès de personnes sorties de l'université en 2001.

Source : CEREQ, Note Emploi Formation n° 21, 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail, mars 2006, tableaux 1 et 2.

les plus élevées de la culture et de la recherche. » (Code de l'éducation, art. L123-2.)

Or participer à la «réalisation d'une politique de l'emploi» (cf. «2°») ne fait pas partie des buts explicites des universités, qui s'expriment bien davantage sur les thèmes de la recherche ou de la valeur du doctorat. Certes, de nombreux IUP (Instituts Universitaires Professionnalisés) ont été créés, les licences professionnelles et les DESS (Diplômes d'Études Supérieures Spécialisées, à présent «masters professionnels») se sont développés, mais la fonction publique demeure le débouché privilégié des étudiants : 49% des docteurs, 46% des titulaires d'une licence (voir p.13, Tableau 14).

L'État ne s'inquiète pas davantage de vérifier que l'accès à l'université est réservé à ceux qui en ont réellement «la capacité» (cf. art. L123-2, 3°), puisque la loi stipule en même temps : «Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat» (art. L612-3). Elle présuppose ainsi que le baccalauréat suffit à garantir cette «capacité»; or les universitaires sont aujourd'hui unanimes à contester ce dogme, et les piètres performances des premiers cycles universitaires généraux leur donnent raison. Nous y reviendrons plus loin (pp. 36-39).

La loi de 1984 confiait également à l'université une tâche d'orientation («le service public de l'enseignement supérieur [...] accueille les étudiants et concourt à leur orientation») et elle la définissait ainsi : «L'orientation des étudiants comporte une information sur le déroulement des études, sur les débouchés, sur les passages possibles d'une formation à une autre» (art. L123-4). Non seulement cette prescription est restée lettre morte, mais la loi se contredit elle-même, puisqu'elle affirme dans le même temps : «tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix» (art. L612-3). Or, qu'est-ce qu'une orientation qui s'interdit de sélectionner?

La loi Savary recouvre d'un manteau hypocrite la dualité de notre système d'enseignement supérieur : elle affecte de le gérer en référence aux universités, mais elle commence par égrener la liste de toutes les formations qui échappent aux obligations qui leur sont faites (voir encadré en page suivante). Dans la pratique, cela aboutit à handicaper les universités dans la concurrence que se livrent les divers acteurs du marché des formations supérieures. L'exemple de l'université

LES DIFFICULTÉS DES UNIVERSITÉS

Proportion des étudiants qui ne se réinscrivent pas à l'université à la fin de leur première année :

24,9 % en 2004

Proportion des étudiants qui, entrés à l'université en année 1, accèdent à l'année 3 :

60,5 %

Augmentation de la dépense d'éducation par étudiant de 1980 à 2004 (à prix constants) :

28 %

Augmentation de la dépense d'éducation par élève de l'enseignement secondaire de 1980 à 2004 (à prix constants) :

65 %

Paris IX est éloquent à cet égard ; pour figurer en bonne place parmi les formations initiales et continues des futurs gestionnaires et managers, cette université a demandé et obtenu d'accéder, en 2004, au statut «dérogatoire» de «grand établissement», sous le nom d'«Université de technologie en Sciences des organisations et de la décision de Paris-Dauphine».

Tout se passe donc comme si, après avoir décidé la massification du baccalauréat et massivement investi dans l'enseignement secondaire, l'État avait laissé les universités seules face aux conséquences de sa décision.

L'heure est venue de changer l'université pour prendre en compte cette massification : pour mieux former, et si possible, pour qualifier davantage. Une politique de Gribouille, inspirée par la démagogie, consisterait à casser ce qui marche toujours, les innombrables formations sélectives et professionnalisantes, en espérant que cela profitera à ce qui ne marche plus vraiment, l'université. Nous préférons rechercher des solutions moins dangereuses pour la compétitivité de notre pays. Après avoir tracé un tableau des difficultés actuelles (III^e partie), nous réfléchirons aux moyens de rendre l'université concurrentielle par rapport aux autres formations supérieures (IV^e partie).

La tâche est complexe, mais M. Michel Rocard nous paraît tracer avec bon sens le devoir des décideurs lorsqu'il écrit :

« À côté de l'Université, pilier historique de notre système d'enseignement supérieur, prospère d'un côté le système des grandes écoles, d'un autre le système des

grands organismes de recherche. La difficulté de tout responsable politique est de faire vivre en harmonie ces différents systèmes en s'assurant tout à la fois de la qualité de leur production, de leur nécessaire synergie et de leur effective complémentarité. Tâche d'autant plus difficile que ces systèmes, auxquels échoient théoriquement des

missions scientifiques bien distinctes, entrent souvent en compétition les uns avec les autres. » (Michel Rocard, « Conditions d'un renouveau de l'Université française et de son administration », in *La Lettre* de la Fondation pour l'innovation politique n° 17, décembre 2005.)

DUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR — L'ARTICLE CLEF DU CODE DE L'ÉDUCATION

Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade en justifiant d'une qualification ou d'une expérience jugées suffisantes conformément à l'article L. 613-5.

Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix. Il doit pouvoir, s'il le désire, être inscrit en fonction des formations existantes lors de cette inscription dans un établissement ayant son siège dans le ressort de l'académie où il a obtenu le baccalauréat ou son équivalent ou, en cas de dispense, dans l'académie où est située sa résidence. Lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil d'un établissement, constatées par l'autorité administrative, les inscriptions sont prononcées, après avis du président de cet établissement, par le recteur chancelier, selon la réglementation établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, en fonction du domicile, de la situation de famille

du candidat et des préférences exprimées par celui-ci.

Les dispositions relatives à la répartition entre les établissements et les formations excluent toute sélection. Toutefois, une sélection peut être opérée, selon des modalités fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements au sens du titre Ier du livre VII, et tous établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement de la fonction publique.

La préparation aux écoles est assurée dans les classes préparatoires des lycées et dans les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dans des conditions fixées par décret.

(Loi du 16 janvier 1984,
Code de l'éducation, art. L612-3.)

5. RÉINTÉGRER L'ÉCOLE DANS LA SOCIÉTÉ

5.1. — L'indifférence de l'institution à l'insertion professionnelle

Il y a consensus, en France, sur les missions du service public de l'éducation, telles que définies aux premières lignes du *Code de l'éducation* par la sédimentation de la loi Jospin (10 juillet 1989), de la loi Fillon (23 avril 2005) et de la loi « sur l'égalité des chances » (2 avril 2006) :

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. »

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.

L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. (Code de l'éducation, art. L.111-1.)

Mais il y a consensus, aussi, sur le fait que le système éducatif ne traite pas aujourd'hui « l'insertion sociale et professionnelle » comme la finalité du « droit à l'éducation ». Selon une enquête commandée par la FSU en 2001, seulement 22% des enseignants, 28% des parents d'élèves et 45% des élèves considèrent qu'elle prépare à l'insertion professionnelle ; « l'ouverture sur la vie professionnelle apparaît au premier rang des motifs d'insatisfaction des parents et au deuxième rang pour les personnels » (*Le Monde*, 18 novembre 2002). Dans le même ordre d'idées, l'Union Nationale Lycéenne (UNL) a accueilli favorablement la proposition faite par M. de Villepin d'un « service public d'orientation » ; elle demande que la mission des conseillers d'orientation psychologues soit recentrée « sur le conseil à l'orientation, et non sur la psychologie », qu'ils participent au conseil de classe, et que les brochures de l'ONISEP soient largement diffusées (*Le Monde*, 3 mai 2006).

Cette impuissance du système éducatif à viser l'insertion professionnelle est en corrélation avec son idéologie officielle actuelle.

5.2. — Le système anti-Jules Ferry

5.2.1. L'école de la République

L'école de la République, telle que Jules Ferry et les siens l'avaient construite, était bâtie sur l'ambition de faire partager à chaque enfant les savoirs et la culture des classes instruites pour lui permettre d'intégrer plus tard, dans le meilleur emploi possible, la société telle qu'elle est. Dans cette idéologie, l'institution scolaire ne visait pas à *changer la structure* de la société, elle aidait à son bon fonctionnement en dégageant à chaque génération de nouvelles élites, et c'est *au niveau individuel* qu'elle agissait sur les fatalités sociales : l'ascenseur social extrayait l'enfant Charles Péguy ou le petit Albert Camus de leurs milieux d'origine, mais plus souvent la promotion sociale se déroulait sur deux ou trois générations, en particulier grâce aux emplois de la fonction publique.

Cette école de la République reposait sur une pédagogie où le maître *transmet* les savoirs et les savoir-faire aux élèves, et où les élèves les acquièrent par le travail, l'exercice, la répétition. Dans cette pédagogie de l'explication directe, l'école ménage des *progressions* aux étapes claires, où l'on part du plus *élémentaire* pour parvenir au plus complexe, et où l'on s'appuie sur la séparation des *disciplines* comme premier outil de l'élémentation des savoirs. Cette pédagogie suppose le respect de l'autorité du maître : c'est lui qui sait, qui transmet les normes et donne les points de repère. Cette vision de l'école repose aussi sur la différenciation : des cursus différenciés sont proposés aux élèves selon leurs talents, et l'élève est distingué pour son mérite (il mérite ou non de passer en classe supérieure, il obtient une bourse lorsque ses bons résultats importent à la collectivité).

Dans toutes les dimensions de l'institution (pédagogique, psychologique, organisationnelle), la notion de valeur était donc présente : valeur du savoir que l'élève travaille à acquérir, valeur du maître aux yeux de l'élève, valeur des résultats de l'élève, valeur de tout emploi auquel on accède — et valeur du savoir dans la société.

5.2.2. L'école sans repères

Lors des quinze dernières années, l'institution scolaire s'est détournée de cette tradition. La pédagogie officielle des IUFM condamne l'acte de transmission des savoirs et savoir-faire, au profit d'une pédagogie « active », censée permettre à l'enfant de les « construire » lui-même en inter-

action avec ses camarades. Au lieu de partir du simple pour aller vers le complexe, l'enfant est placé devant la complexité des choses (textes, problèmes, situations) et doit en dégager les règles simples. Ce credo pédagogique s'accompagne logiquement

— d'un refus de marquer clairement les étapes des acquisitions : ainsi un membre éminent de l'IGEN disait récemment qu'« *on a jusqu'au bac pour apprendre à lire* » ;

— d'un brouillage des priorités dans les contenus des programmes : les éléments de base sont étouffés sous un amas d'éléments d'une sophistication inutile ;

— d'une réticence face à l'élémentation disciplinaire : le « transdisciplinaire », qui consiste à n'apprendre une chose qu'à l'occasion d'une autre, est à la mode ; les matières fondamentales ont vu leurs horaires décroître.

Cette pédagogie est centrée sur l'enfant (en cela elle correspond au tropisme de l'enfant-roi qui oriente notre civilisation), mais c'est d'une telle manière qu'elle ne traite plus l'enfant en enfant : elle oublie de le structurer, de lui fournir des modèles à imiter, des repères pour se situer, des preuves qu'il « grandit », des clefs pour sa vie d'adulte. Cette pédagogie a plusieurs conséquences psychologiques : l'effacement de l'autorité du maître, mais aussi, paradoxalement, une moindre autonomie des élèves qui, privés des outils fondamentaux, se trouvent, devant les situations nouvelles, comme un bricoleur sans mode d'emploi.

Sur le plan social, cette dérive de l'institution scolaire a de graves conséquences : l'ascenseur social ne marche plus, l'école intègre moins bien que jamais les enfants des milieux défavorisés, et en particulier les enfants de familles non francophones ; l'aide à domicile est devenue nécessaire, les officines de soutien scolaire prospèrent, les parents d'élèves sont de plus en plus nombreux à se tourner vers l'enseignement privé.

Réviser la pédagogie et recentrer les programmes à partir de la notion d'un « *socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser* » (loi du 23 avril 2005, art. 9) semble une bonne solution. Mais encore faudra-t-il veiller à ce que ce « socle », conçu comme un viatique garanti à tous, ne constitue pas la totalité des programmes (car cela aboutirait à un appauvrissement de la qualification collective).

5.2.3. *Le cursus unique*

Contre la différenciation des cursus qui caractérisait jusque-là notre système éducatif, le ministère de l'Éducation nationale a travaillé, à partir de 1981, à réaliser « l'école unique », avec un « corps unique » enseignant, de la maternelle au baccalauréat. Cette école unique était, croyait-on, un instrument de lutte efficace pour transformer la société, pour promouvoir « une société plus juste ». Deux décisions furent prises. L'une a concerné les élèves : la création d'un cursus unique, devant mener tout le monde ou presque (80%) au niveau du baccalauréat. L'autre les personnels enseignants : la création des IUFM, qui ont mission de former tous les instituteurs (dits à présent « professeurs d'école ») et tous les professeurs (des collèges, lycées, et lycées professionnels) avec le même pré-requis de la licence — nous y reviendrons pp. 23-24 et 60 et suivantes.

Le cursus de l'enseignement secondaire fut donc aménagé dans une ambition d'uniformité :

- le « collège unique » fut parachevé par l'impossibilité de s'en évader avant la fin de la Troisième (voir *infra*, pp. 19-20) ;

- les lycées professionnels furent organisés en sorte de conduire le plus possible d'élèves au nouveau baccalauréat professionnel, en raréfiant les qualifications les plus basses (CAP) et en transformant les qualifications moyennes (BEP) en propédeutique du bac (voir *infra*, p. 22).

- les cursus des lycées généraux et technologiques furent unifiés ; on retarda l'orientation jusqu'à la fin de la Seconde ; on réduisit le nombre des filières de Première et Terminale, et des séries des baccalauréats.

Nous verrons que les jeunes aux capacités d'abstraction les plus faibles sont les laissés pour compte de cette unification des cursus.

5.2.4. *Les révisions à la baisse*

Cependant, le moyen qu'on choisissait (l'école unique) a fait oublier la fin qu'on visait (une société plus mobile). L'institution ne s'est plus évaluée elle-même qu'au regard de deux critères, envisagés comme des fins en soi. L'un purement *quantitatif* : combien produit-elle chaque année de titulaires du brevet et du baccalauréat ? L'autre *sociologique* : les origines familiales des diplômés sont-elles, oui ou non, homologues aux catégories socio-professionnelles de l'ensemble de la population ?

Pour obtenir à la fois que les diplômés soient plus nombreux, et qu'ils constituent un échantillon plus conforme à la composition du corps social, l'Éducation nationale ne s'est pas bornée (comme elle l'aurait dû) à renoncer à « l'égalité de traitement » pour mettre en place des procédures de soutien pour les élèves d'origine socio-culturelle défavorisée. Elle s'est servie de trois leviers :

- *la révision des séries du baccalauréat* (et donc, en amont, la modification des filières des lycées) : pour faciliter l'obtention du baccalauréat, on a conçu des maquettes où les matières fondamentales (du point de vue de la poursuite d'étude) sont noyées dans une multiplicité de disciplines et d'options, et sont contournées par le moyen des coefficients (voir *infra* pp. 42-43) ;

- *la révision des programmes* : on a revu les programmes en écartant ce qui en appelle à des facultés intellectuelles inégalement partagées (d'où l'éviction de la démonstration dans les matières scientifiques) ou à une culture inégalement diffusée dans les classes sociales (d'où l'effacement de la culture et le formalisme anti-humaniste dans les programmes de français).

- *la révision des épreuves d'examen* : on a inventé de nouvelles épreuves pour que le plus possible d'élèves obtienne une bonne note (d'où, par exemple, le commentaire de document remplaçant le savoir historique à l'épreuve d'histoire du brevet, ou « l'écriture d'invention » à l'épreuve de français anticipée du baccalauréat), d'autant que, dans le même temps, les « consignes de correction » données par la hiérarchie ne cessaient de recommander le « laisser passer ».

Toutes ces mesures ont été prises en arguant que l'institution scolaire prenait en charge de « nouveaux publics » et qu'il s'agissait de les conduire vers une « culture commune », réputée distincte de la culture dominante du corps social et plus « démocratique » qu'elle. Le résultat en est que l'origine familiale détermine plus que jamais l'orientation des jeunes : ce sont les familles qui tracent leurs stratégies individuelles au sein des cursus apparemment unifiés, qui s'avisent ou non d'être plus exigeantes avec leurs enfants que l'institution elle-même, qui transmettent ou non cette culture (toujours discriminante dans la société) que l'école ne transmet pas.

5.2.5. Le culte du diplôme, ou l'école sans futur

À partir de là, l'institution scolaire tend à devenir une forteresse qui, visant ses propres fins, ne fait plus sens qu'à ses propres yeux : le lien organique entre l'école et la société est rompu. L'institution distribue des diplômes, mais sans se demander quelles compétences réelles ils recouvrent et quelle sera leur *valeur d'échange* dans la société. S'ils n'avaient pas plus de valeur qu'un assignat à la fin de la Révolution, cela ne troublerait peut-être pas la conscience de l'école, mais cela deviendrait clairement un problème pour la société.

Tandis qu'un système éducatif aux cursus exigeants et diversifiés (par exemple le système allemand), dont on sort à des âges divers avec des diplômes divers, se soucie de savoir à quels emplois mènent ses formations, il y a des questions que les administrations de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur français ne se posent pas, et elles concernent toutes le *futur* des population enseignées, leur *insertion professionnelle* : à quels emplois pourront prétendre les adolescents que l'on contraint à rester au collège jusqu'à la fin de la 3^e alors qu'ils n'y apprennent plus rien et sortiront sans rien d'autre qu'un brevet (au mieux), et les populations qu'on oriente trop tard (en fin de 3^e) vers les filières professionnelles et qui les quitteront sans diplôme ? à quels emplois peuvent prétendre tous ces bacheliers dont la diplômation gonfle les statistiques, mais dont le bagage est inconciliable avec la poursuite d'une formation supérieure ? vers quels emplois mènent tous ces diplômes que l'enseignement supérieur distribue sans considération des besoins du marché ?

Déconnecté de la réalité des compétences des élèves comme de la réalité du marché de l'emploi, le *volontarisme* de la politique scolaire a dépassé le seuil au-delà duquel ses bonnes intentions ont basculé dans le non-sens. Tous les ans, des centaines de milliers de jeunes « vont dans le mur » au nom des *idéaux* de l'institution.

5.3. — Pour une révolution culturelle

À la manière des cléricatures de jadis, l'institution scolaire se méfie du « siècle » : elle se conçoit volontiers comme le laboratoire de la société idéale, comme le lieu du juste et du vrai face à une « société injuste », dont elle connaît

mal et diabolise souvent la réalité économique et les valeurs principales : l'esprit d'entreprise, la concurrence, la production de la richesse. Pour que l'école s'intéresse vraiment à l'insertion professionnelle des jeunes, et ce à tous les niveaux de qualification, une révolution culturelle est donc nécessaire : il lui faut se réconcilier avec cette société libérale dans laquelle ses élèves devront s'intégrer. D'autre part, qu'il s'agisse de réformer la pédagogie, les programmes ou les cursus, on ne parviendra pas à une meilleure insertion professionnelle des jeunes sans réhabiliter l'acquisition des savoirs fondamentaux, l'effort individuel, la variété des parcours et la méritocratie.

Mais pour admettre ces réformes, il faudra que les « *usagers* » de l'institution scolaire et universitaire renoncent, quant à eux, à leur consumérisme. Pour l'heure, ils partagent le culte du diplôme indépendamment des compétences réelles et des fins poursuivies. Ils sont prompts à accuser les professeurs de ne pas s'investir assez, mais ils approuvent souvent que l'enseignement se fasse ludique, que les écoliers aillent de sortie scolaire en sortie scolaire au lieu d'apprendre à lire, à écrire et à compter, que les collégiens manipulent des calculatrices et se promènent sur la Toile au lieu d'acquérir leur autonomie par l'exercice et la mémorisation, que les lycées proposent comme matières à option des activités d'animation culturelle qui pourraient demeurer extrascolaires... Ils veulent pour les lycéens et les étudiants le « droit » de faire toutes les études qui leur plairont, puis le « droit » d'avoir un emploi en continuité avec ces études, alors qu'il faudrait au contraire raisonner en partant du réel pour arriver à soi : se demander où sont et seront les emplois, quel emploi on vise, puis quelles études sont nécessaires pour accéder à cet emploi.

L'idéal d'uniformité que l'école a formé, et le rêve d'entière liberté qu'élèves et parents d'élèves nourrissent se heurtent en effet à une évidence triviale : la concurrence pour l'emploi est consubstantielle à toute société, et les différenciations, les sélections que l'institution scolaire et universitaire hésite à faire, le marché de l'emploi les fait. D'ailleurs, si le système éducatif laissait ses diplômes se dégrader au point que le marché de l'emploi n'ait plus confiance en eux, les enseignés eux-mêmes n'y croiraient plus — et la place du savoir dans la société serait remise en question.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE COURTE

Quatre jeunes français sur dix quittent le collège pour entrer dans la filière professionnelle, dont 32% en lycée professionnel, et 8% en Centre de Formation d'Apprentis ou CFA¹ (chiffres 2003). Les lycées professionnels sont sous la tutelle de l'Éducation nationale, les CFA sous celle du ministère des Affaires sociales.

Sous l'influence d'un égalitarisme mal compris, et du fait de la gestion uniquement formelle et statistique qui prévaut dans son administration, l'institution scolaire a confondu égalité des chances et uniformité des parcours.

Plusieurs « normalisations structurelles » furent ainsi opérées entre 1985 et 1991, et nous en mesurons aujourd'hui les effets négatifs : au bout du compte, le « principe général » du *Code de l'Éducation* : « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances » (art. L 111-1), et sa prescription : « L'enseignement technologique et professionnel [...] doit permettre à ceux qui le suivent l'entrée dans la vie professionnelle à tous les niveaux de qualification » (art. L. 335-1) ne sont pas réalisés.

■ 1. LE CARCAN DU « COLLÈGE UNIQUE »

En 1990, sous le ministre Jospin, on a parachevé la construction du « collège unique » (voulu en 1975 sous le ministre Haby) en supprimant l'orientation en fin de 5^e, qui alimentait jusque là la filière professionnelle. Cette volonté de reporter le seuil d'entrée dans l'enseignement professionnel après la 3^e était une idée humaniste ancienne, dont Jean Capelle s'était fait l'avocat dans les années 1960 ; il s'agissait d'assurer le même bagage à tous pour, selon ses termes, « former des individus adaptables techniquement » et « former des citoyens adaptables socialement ».

Malheureusement, dans la pratique, le résultat en est qu'aujourd'hui 13% de jeunes quittent le système éducatif sans aucun diplôme du tout, et sans aucune accroche non plus avec la formation

professionnelle ni le monde de l'apprentissage (ni, parfois, l'idée même de travail salarié). Bien souvent, ces adolescents n'ont gagné, à la fréquentation obligatoire du collège, qu'un bagage de ressentiment ou de violence, leur sentiment d'exclusion se retournant en revendication de la marginalité (en particulier parmi les enfants de l'immigration, qui peuvent se plaindre à juste titre de n'avoir pas été « intégrés »). Ni la collectivité ni les individus n'ont donc gagné à cette mesure qui, prise dans l'intention consensuelle de promouvoir l'égalité des chances, a abouti à l'inverse du résultat escompté.

Un ministre délégué à l'enseignement professionnel, M. J.-L. Mélenchon, a vainement tenté, contre son ministre (M. J. Lang), de rétablir cette orientation ; il relayait le scepticisme, voire l'inquiétude, des enseignants de terrain. Lors de l'enquête déjà citée de la FSU, en 2001, 73 % des jeunes enseignants qualifiaient en effet l'objectif du « collège unique » d'« irréaliste » ; en mars 2002, interrogés pour *Le Monde de l'éducation*, 64 % des professeurs, tous âges confondus, estimaient que le rétablissement d'une orientation avant la 3^e constituait une priorité (*Le Monde*, 19 novembre 2002).

1. Créés en 1971, les Centres de Formations d'Apprentis sont gérés par des chambres de commerce et d'industrie (9% de l'effectif), des chambres des métiers (23%), des associations mixtes consulaires (2%), des organisations professionnelles d'entreprises (51 %), des collectivités locales et territoriales (3%), des établissements agricoles (5%), des établissements publics locaux d'enseignement (4%), etc. — information fournie par M. Yves Malier. Cette deuxième partie de notre étude relaie nombre d'observations et de recommandations faites par M. Malier, membre de l'Académie des Technologies et professeur à l'École normale supérieure de Cachan.

La loi « pour l'égalité des chances » (2 avril 2006) leur donne partiellement satisfaction en instituant la « formation d'apprenti junior » :

« Les élèves ayant atteint l'âge de quatorze ans peuvent être admis, sur leur demande et celle de leurs représentants légaux, à suivre une formation alternée, dénommée « formation d'apprenti junior », visant à l'obtention, par la voie de l'apprentissage, d'une qualification professionnelle [...]. Cette formation comprend un parcours d'initiation aux métiers effectué sous statut scolaire dans un lycée professionnel ou un centre de formation d'apprentis, puis une formation en apprentissage.

« Une fois l'admission à la formation acquise, l'équipe pédagogique élabore, en association avec l'élève et ses représentants légaux, un projet pédagogique personnalisé. Un tuteur, désigné au sein de l'équipe pédagogique, est chargé de son suivi. Il accompagne l'apprenti junior tout au long de sa formation, y compris lors des périodes en entreprise, en liaison avec le tuteur en entreprise ou le maître d'apprentissage.

« Les élèves suivant une formation d'apprenti junior peuvent, à tout moment, après avis de l'équipe pédagogique et avec l'accord de leurs représentants légaux et jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire [...], mettre fin à cette formation et reprendre leur scolarité dans un collège, y compris leur collège d'origine, ou un établissement d'enseignement agricole ou maritime. À l'issue de la première période de formation, ils peuvent également demander à poursuivre le parcours d'initia-

tion aux métiers si leur projet professionnel n'est pas suffisamment abouti pour leur permettre de signer un contrat d'apprentissage.

« Le parcours d'initiation aux métiers comporte des enseignements généraux, des enseignements technologiques et pratiques et des stages en milieu professionnel, et ce dans plusieurs entreprises. L'ensemble de ces activités concourt à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences [...] et permet à l'élève de découvrir plusieurs métiers et de préparer son choix. » (article 2, extrait.)

Cette mesure est de nature à réacheminer vers l'emploi des adolescents qui sans cela étaient promis, peut-être à vie, à la non-socialisation. Mais elle ne met pas encore un terme au refus de l'institution d'orienter délibérément « avant la 3^e », comme le souhaitent les professeurs, tous les adolescents en décalage avec l'esprit d'abstraction qui caractérise le parcours général (cf. « peuvent être admis, sur leur demande [...] »).

Il faudra pourtant s'y résoudre car c'est cette absence d'orientation qui vaut à 150 000 jeunes français, tous les ans, de quitter le système scolaire sans aucun diplôme ni repères sociaux — alors même que leur intelligence pratique ou leurs qualités humaines trouveraient à s'exprimer, et donc à se valoriser, dans des activités concrètes.

■ 2. LA NORMALISATION DES BACCALaurÉATS PROFESSIONNELS

En 1985, autre uniformisation structurelle, on a aligné la formation professionnelle initiale sur la formation générale en créant des baccalauréats professionnels. Ceux-ci sont préparés dans la suite des BEP des spécialités correspondantes (Brevets d'Études Professionnelles, précédemment diplômes terminaux), et leurs titulaires représentaient, à la session 2004, 19% des bacheliers (voir *supra*, p. 8, Tableau 7). Cette opération donnait, on l'a dit, un coup de pouce à la réalisation de l'impératif statistique « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », mais elle visait aussi à faciliter l'insertion professionnelle. Les « bacs pro » étaient en effet conçus comme des diplômes de fin d'études : « Les élèves qui se destinent à un baccalauréat professionnel doivent être pleinement informés du fait que le baccalauréat professionnel n'est pas et ne peut pas être considéré comme une étape normale vers la poursuite d'études

en formation initiale », soulignait la circulaire du 12 mars 1993 signée par M. Ch. Forestier.

C'était sans compter avec la démagogie des politiques, qui a accrédité la croyance que tout baccalauréat était un passeport pour l'université : sur un plateau de télévision le ministre Allègre invitait tous les néo-bacheliers à suivre une formation supérieure. Aujourd'hui l'administration centrale fait pression sur les lycées pour qu'ils inscrivent les meilleurs des « bacheliers pro » (et seulement les meilleurs) dans les Sections de Techniciens Supérieurs ou STS (« S'agissant des bacheliers professionnels qui en ont le projet et les capacités, il importe de favoriser leur passage vers les STS » — J.-M. Monteil, Note de service du 12 mai 2003), mais les « bacs pro » restent pour l'essentiel, des diplômes de fin d'études.

Seuls 22,9 % des bacheliers « pro » s'inscrivent dans une formation supérieure au lendemain de

leur bac (voir *infra*, p. 30, *Tableau 22*). Ceux-là sont admis dans les sections de techniciens supérieurs (15,2 %), mais leurs taux de réussite aux Brevets de Technicien Supérieur (BTS) sont globalement médiocres (45,4 % en 2004, contre 77,9 % pour les « bacheliers généraux » et 66,9 % pour les « bacheliers technologiques »), même s'ils sont plus satisfaisants dans le secteur des services que dans celui de la production. Une petite cohorte de bacheliers « pro » rejoint l'université (6,4 %), mais seulement 11 % d'entre eux entreront en licence.

Est-ce pour autant qu'il faut juger, avec M. Claude Allègre :

« Afficher comme objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac et en même temps créer un bac professionnel ont été deux décisions malheureuses dont nous payons aujourd'hui la facture. Oh ! certes, l'idée était généreuse. Avoir des ouvriers qualifiés bacheliers donc instruits et cultivés dans une société où le progrès technique demande de plus en plus de connaissances, n'était-ce pas préparer l'avenir ? Vingt ans après, il faut bien reconnaître que cette stratégie n'a pas donné les résultats escomptés. Les bacheliers ne veulent pas être ouvriers. » (Le Monde, 31 mars 2006.)

Ce serait prêter à la jeunesse des lycées professionnels une idéologie qui n'est pas for-

cément la sienne. Rien n'indique que tous les « bacheliers professionnels », qui deviennent effectivement ouvriers qualifiés, vendeurs, etc. (voir *supra*, p. 11, *Tableau 12*), fassent grise mine. Ils n'ont pas été leurrés en amont : la titlature des options du « bac pro » est transparente (exemples : « Bâtiment : métal, aluminium, verre et matériaux de synthèse », « Maintenance des équipements industriels », « Secrétariat »), et l'organisation des études, avec, en moyenne, dix-huit semaines de stages en entreprise réparties entre la Première et la Terminale, leur a permis de mettre à l'épreuve leur orientation. Bien des jeunes sont plutôt fiers, dans les lycées professionnels, de préparer un diplôme qui débouche, à assez court terme, sur du *travail*, ce qui tranche souvent par rapport à leur milieu d'origine ou au reste de leur fratrie. Car deux bacheliers « pro » sur trois sont déjà salariés sept mois après leur diplôme, et un sur quatre en CDI ; seuls les titulaires d'un BTS s'intègrent plus vite (voir *Tableau 15*). L'entrée dans l'emploi est plus satisfaisante encore pour les « bacheliers professionnels » sortant d'un Centre de Formation d'Apprentis (voir *Tableau 16*).

Tableau 15 — Taux d'emploi selon le diplôme de l'enseignement secondaire 7 mois après la sortie

Diplômes	En emploi	Emplois non aidés		Emplois aidés	Sans emploi			Répartition
		Tous emplois	CDI		Stage	Chômage	Inactifs	
Non diplômé	23,2	19,6	7,8	3,6	12,9	53,4	10,5	8,9
Brevet, CFG	38,4	32,3	12,1	6,1	11,1	41,1	9,5	9,4
BEP ou CAP	50,6	42,8	18,2	7,8	5,1	38,6	5,8	27,4
BT	60,3	49,7	19,4	10,6	3,8	30,4	5,5	1
Bac techno.	62,2	45,2	14,6	16,9	4,6	26,6	6,6	15,6
Bac pro	66,3	55,2	24,6	11,1	2,3	28	3,4	16,3
Bac général	64,6	53	21,4	11,6	4,1	24,2	7,2	1,5
BTS	68,3	62,5	25,9	5,7	2	27,3	2,4	19
Diplômes niveau II	67	59,8	31,8	7,2	1,8	28,4	2,8	1
Ensemble	55,2	46,3	18,8	8,9	5,2	34	5,6	100

Champ : France métropolitaine, personnes sorties du lycée à la fin de l'année scolaire 2002-2003, situation au 1^{er} février 2004.

Source : d'après MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 8.12.1.

Tableau 16 — Taux d'emploi selon les mêmes diplômes après une formation d'apprenti, 7 mois après la sortie

Diplômes	En emploi	Emplois non aidés		Emplois aidés
		Tous emplois	CDI	
Non diplômé	34,9	30,8	16,3	4,1
Brevet, CFG	39,9	34,6	17,6	5,4
BEP ou CAP	68,2	60,5	38,1	7,8
BP	84,3	80,6	59,5	3,7
BT	76	69	44,4	7
Bac techno.	79,2	73,7	47,6	5,6
Bac pro	78,9	71,4	42,4	7,4
Bac général	78,7	73,7	49,6	5
BTS	77,6	74	45,6	3,6
Niveaux II et I	69,2	68	47,1	1,2
Ensemble	65,8	59,9	37,6	6

Champ : France entière sauf Guadeloupe et Guyane, personnes sorties d'un CFA à la fin de l'année 2002-2003, situation au 1^{er} février 2004.

Source : *ibid.*, tableau 8.13.1.

■ 3. LA RÉDUCTION DES CAP, LA DÉGRADATION DU BEP EN PROPÉDEUTIQUE AU BAC

L'uniformisation de la filière professionnelle a eu un autre résultat, clairement négatif quant à lui. On a supprimé, à partir de 1996, les CAP (Certificats d'Aptitude Professionnelle) qui illustraient, à un niveau de compétence moindre, la même spécialité qu'un BEP (Brevet d'Études Professionnelles), et l'on a engagé de plus en plus de titulaires du BEP à poursuivre jusqu'au « bac pro ».

Cette réduction du nombre des CAP (210 spécialités en 2003 contre 300 en 1990) a abouti à raréfier la diplômation la plus accessible pour de nombreux adolescents — comme si on avait perdu de vue la prudence de la loi : « L'enseignement technologique et professionnel [...] doit permettre à ceux qui le suivent l'entrée dans la vie professionnelle à tous les niveaux de qualification » (Code de l'Éducation, art. L. 335-1). Voici comment l'institution résume cette opération, à propos de la session 2003 :

« 159 300 CAP ont été délivrés par le ministère de l'Éducation nationale [...]. Le taux de réussite a peu évolué (+ 0,4 point), la diminution du nombre de diplômes délivrés de 8 800 (soit -5,2 %) est relativement proche de celle du nombre de candidats. En effet, en 2003, il y a eu 13 200 candidats de moins qu'en 2002 (soit -5,8%). Cela est dû essentiellement à la suppression de CAP associés à un BEP. Les terminales BEP ne peuvent plus se présenter aux CAP Cuisine et Restauration (ils étaient 10 000 en 2002).

« Les CAP associés à un BEP — dont la suppression a commencé en 1996 — seront tous supprimés ou remplacés, à terme, par des CAP non associés. En 2002, la suppression de deux d'entre eux (Vente relation clientèle et Petite enfance) avait déjà entraîné une baisse de 30 000 du nombre de candidats issus de terminales BEP. En 2003, ils étaient encore 56 000, soit le quart de l'ensemble des candidats et plus de la moitié des candidats formés en établissements scolaires. » (MEN, Note d'information du 31 novembre 2004, *Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel. Session 2003*, p. 1.)

Ainsi donc, quand les métiers de la restauration manquent de bras et que la jeunesse non diplômée est vouée au chômage, et à l'heure même où un ministre de l'Emploi, M. F. Fillon, préméditait de son côté le plan *Objectif 100 000 emplois* où les métiers de cuisine et de restauration étaient signalés comme déficitaires, des fonctionnaires de l'Éducation nationale continuaient à supprimer les CAP qui pouvaient servir de diplômes de

« rattrapage » aux ajournés du BEP (examen dont le taux de réussite, dans l'enseignement public, était en 2003 de 72,9 %) ! Cette aberration fait douter que « le service public de l'éducation [soit] conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ».

La mise en extinction des CAP et l'inféodation de certains BEP (réduits à fonctionner comme des « propédeutiques » aux « bacs pro ») sont, dans de nombreux métiers, en contradiction avec les besoins de l'emploi, car les employeurs n'y recherchent pas forcément des bacheliers « professionnels » et recrutent volontiers des titulaires du CAP ou du BEP. Un rapport de la DARES relève ainsi onze familles professionnelles où « les compétences requises pour l'emploi reposent sur un savoir-faire » (« bouchers, boulangers, cuisiniers, coiffeurs, plombiers, menuisiers, maçons, artisans du bois »...) et où les recrutements de diplômés du CAP et BEP gardent un poids important — voir page suivante, *Tableau 17*. Supprimer les CAP de ces métiers a ôté à de nombreux jeunes leurs passeports pour l'emploi. L'Éducation nationale a donc une part de responsabilité dans le fait que notre pays a « des jeunes sans emploi et des emplois sans jeunes ».

Tout se passe comme si elle préférait abandonner à la responsabilité d'autrui les élèves désireux (ou contraints) d'entrer le plus vite dans le monde du travail concret : la préparation aux CAP constitue une tâche marginale pour l'enseignement public (les candidats aux CAP font 22,62% de ses candidats aux diplômes nationaux), mais c'est la fonction principale des établissements privés hors contrat (68,12 %) ainsi que des Centres de Formation d'Apprentis (65 %) — voir *Tableau 18*.

D'autre part, la transformation des enseignements pratiques dans la perspectives du « bac pro » n'a pas déplacé le curseur entre les deux pôles qui aimantent le champ de toute formation professionnelle : polyvalence et spécialisation. Mais cela a remplacé, à spécialisation égale, des enseignements plus concrets par des enseignements plus technologiques et plus abstraits. Les élèves en sortent-ils plus employables ? Pas forcément. Car c'est l'élève qui devra faire, seul, la liaison de la technologie à la pratique. Par ailleurs, cette formation abstraite est impuissante à communiquer l'expérience du monde du travail, à enseigner ses gestes, à inspirer le désir d'y entrer et à transmettre ses valeurs propres.

Tableau 17—Les onze familles professionnelles où les diplômés du CAP et du BEP ont un poids important (hors salariés des sociétés d'intérim)

Familles professionnelles (selon le poids décroissant de diplômés CAP et BEP)	Poids du diplôme en 2002			Part des moins de 30 ans dans l'emploi en 2002 (en %)
	En milliers (1)	En %	Évolution depuis 1992 (en points)	
Bouchers, charcutiers, boulangers	147	64	4	32
Ouvriers de la réparation automobile	141	63	2	25
OQ du bâtiment, second oeuvre (2)	330	63	4	18
OQ travaillant par formage de métal	84	62	1	18
Coiffeurs esthéticiens	109	61	-5	41
Cuisiniers	127	60	2	27
OQ travaillant par enlèvement de métal	101	60	-2	23
OQ du bois	43	60	10	17
Aides soignants	240	59	-2	16
OQ de la maintenance	192	54	-7	17
OQ de la mécanique	129	53	5	17
Total familles professionnelles	6 992	29	-1	19

Note : (1) Nous reproduisons ces effectifs à titre indicatif, car le tableau ne comptabilise que les salariés des entreprises vouées à ces métiers ; il faut y ajouter les salariés des sociétés d'intérim, nombreux dans certaines professions. — (2) OQ = ouvriers qualifiés.

Champ : personnes en emploi (hors sociétés d'intérim) au sens déclaratif diplômées du CAP ou du BEP.

Source : d'après Enquête emploi 2002, INSEE, in DARES, Le Plan, *Première Synthèses Informations*, « Renouvellement des générations, concurrence des formations : un diplôme pour quel métier ? », juillet 2004.

Tableau 18—Les candidats présentés aux CAP, BEP et baccalauréat professionnel selon les lieux de formation (2003)

	Public		Privé sous contrat		Privé hors contrat		Total scolaires		CFA		Total Scolaires+CFA	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
CAP	68 323	22,62	11 927	17,25	7 119	68,12	87 369	22,89	82 895	65,01	257 633	28,92
BEP	167 447	55,44	40 283	58,26	829	7,93	208 559	54,65	26 691	20,93	443 809	49,82
Bac pro	66 275	21,94	16 930	24,49	2 503	23,95	85 708	22	17 923	14,06	189 339	21,26
Total	302 045	100	69 140	100	10 451	100	381 636	100	127 509	100	890 781	100

Source : d'après MEN, *Note d'information*, 31 novembre 2004, *Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel (session 2003)*, p. 2. Calculs M.-C. Bellosta.

■ 4. LA MISE AUX NORMES IUFM

La mise en extinction des CAP a-t-elle correspondu à l'espoir idéaliste de tirer tout le système par le haut ? Sans doute. Elle est peut-être aussi une conséquence de la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1991), qui a détruit le recrutement d'enseignants propres à mener les élèves au CAP.

En effet, tandis qu'on alignait la formation initiale professionnelle sur le schéma de la formation générale, on menait une uniformisation corollaire en érigeant en principe l'uniformité des corps enseignants. Avec la loi Jospin, était mis en œuvre un recrutement universel avec le prérequis de la licence universitaire. Pour les lycées professionnels, cela revenait pratiquement à cesser de recruter des enseignants venus du milieu professionnel dans les disciplines où le savoir-faire est l'essentiel.

Ainsi, sur les 65 spécialités de professeur de lycée professionnel que liste le ministère de l'Éducation nationale, seulement 35 spécialités ont donné lieu à un concours de recrutement en 2002, dont plusieurs symboliquement (un ou deux postes) ; sur quatre ans, 28 spécialités n'ont fait l'objet d'aucun recrutement. Aussi les rectorats en sont-ils réduits à recruter des contractuels, peu payés par définition, et dont ils sont incapables d'évaluer les compétences techniques ; selon l'Inspection générale, pour les spécialités professionnelles, les contractuels constituaient en 2003 32% des effectifs dans les lycées professionnels, mais aussi 15% dans la filière STI et 14% dans la filière STMS des lycées généraux et technologiques¹.

1. *La Formation initiale et continue des maîtres*, IGEN-IGAENR, Georges Septours et Roger-François Gauthier co-rapporteurs, février 2003.

Appliquer une mesure listée dans le *Rapport annexé* à la loi Fillon (23 avril 2005) permettrait de contourner cette incapacité, de recruter des enseignants proches du terrain : « *Les troisièmes concours deviendront une vraie voie de diversification du recrutement pour des personnes ayant acquis*

une expérience professionnelle dans le secteur privé [...] ». Elle laisserait cependant en l'état une difficulté majeure : l'immobilité des personnels de la fonction publique dans un secteur de la formation où la flexibilité est indispensable (voir plus loin).

■ 5. POUR REMOBILISER LA FORMATION PROFESSIONNELLE SECONDAIRE

5.1. — Dissiper les leurres de l'idéologie

Nous avons incriminé, chemin faisant, trois erreurs de l'organisation : l'uniformisation de tous les parcours d'élève, qui empêche l'orientation avant la fin de la 3^e, l'alignement des lycées professionnels et de leurs personnels enseignants sur les lycées généraux et technologiques, la réduction de la diplomation professionnelle la plus basse. Ces erreurs reflètent des représentations idéologiques inavouées : un mépris tacite pour les qualifications que l'institution juge trop exclusivement vouées au monde matériel, une incapacité à concevoir les parcours de formation autrement que sur le patron des formations intellectuelles, et un degré aveugle du volontarisme qui conduit l'Éducation nationale à vouloir hisser *tous* les publics vers un haut niveau de diplôme.

Cette idéologie collective ne fait aucune place à l'esprit d'entreprise, elle n'incite pas ceux qui quittent l'école avec un CAP ou un BEP à imaginer que leur travail peut leur offrir des satisfactions supérieures (y compris sur le plan du salaire et de l'ascension sociale) à celles de nombreux emplois en « cols blancs » ; pourtant un artisan gagne deux fois mieux sa vie qu'un fonctionnaire de catégorie C, et il peut assurer sa propre promotion sociale en fondant ou en reprenant une petite entreprise.

Cette idéologie empêche aussi ceux qui quittent l'école sans diplôme de s'orienter vers les emplois d'employés non qualifiés que le secteur des services est appelé à multiplier (voir *supra* p. 9, *Tableau 9*) : à force de présenter la voie professionnelle comme une relégation, l'institution encourage ses laissés pour compte à se mépriser eux-mêmes, elle oublie d'enseigner que tout emploi construit la dignité d'un être humain par cela seul qu'il est *travail*.

Ce n'est pas le lieu, ici, de traiter la question du rapport entre le montant des aides sociales et l'encouragement à travailler, ou pour recommander des actions d'information appuyées sur les grands médias populaires. Pour nous en tenir au champ d'action de l'institution scolaire : l'antidote à cette dérive idéologique négative se trouverait peut-être dans des actions sur *l'image* qui utiliseraient *l'expérience vécue*. Déjà, des semaines de découverte professionnelle permettent aux collégiens de visiter brièvement le monde du travail ; on pourrait aussi :

- organiser pour chaque classe de 6^e et de 5^e, conduite par son professeur de technologie et son professeur principal, à raison d'une fois par trimestre, la visite d'un établissement de formation professionnelle (CFA et lycée professionnel), chaque fois dans une spécialité différente ;

- proposer aux collégiens des stages d'été qui allieraient plaisir du dépaysement et découverte d'un secteur d'activité ;

- sensibiliser tous les futurs professeurs (d'école, de collège, de lycée), et tous les futurs conseillers d'orientation psychologues (COP), aux réalités des emplois pratiques et techniques en inscrivant quatre semaines de stage en entreprise privée, dont au moins deux en PME, parmi le prérequis de leur inscription aux concours (nous y revenons *infra*, p. 65).

Il conviendrait aussi de revoir, pour le futur, la formation initiale des conseillers d'orientation psychologues, et d'organiser le recyclage de ceux qui sont en poste ; pour l'heure, beaucoup sont formés davantage à la psychologie qu'à l'orientation professionnelle et à l'information sur les métiers — et une récente plate-forme de propositions de l'Union nationale lycéenne (UNL) montre que les lycéens sont les premiers à s'en plaindre (*Le Monde*, 3 mai 2006).

5.2. — Veiller aux infrastructures

Si l'on veut, comme on le prétend, inciter des adolescents à élaborer un projet d'insertion professionnelle, il faut qu'ils aient la latitude, autant que les débouchés professionnels le permettent, de choisir leur spécialité. On sait en effet qu'aujourd'hui, les élèves ne sont pas toujours orientés selon leurs vœux, mais selon les places disponibles dans les lycées de leur secteur. Tel garçon de 17 ans qui se verrait bien « retaper » des maisons ou construire le viaduc de Millau sera inscrit en « Comptabilité » ou en « Force de vente » faute de place dans une section « Bâtiment » des environs. S'étonnera-t-on s'il s'ennuie au lycée, s'il s'exaspère contre ses professeurs ?

Il faut renoncer, pour les lycées professionnels, à toute contrainte fondée sur l'idée de carte scolaire, et multiplier les internats (en enjoignant aux chefs d'établissement de ne pas les réserver à la préparation des diplômes qu'ils jugent les plus « nobles ») pour que les jeunes soient libres de choisir entre la perspective d'être formés près de chez eux dans une spécialité qui ne les attire guère, et la possibilité d'être instruits loin de chez eux mais selon leurs goûts. L'internat est d'ailleurs un bon moyen d'assurer un brassage social : une évasion loin du vase clos des cités.

Tableau 19 — Les lycées professionnels publics et privés selon leur taille (2004-2005)

	Public		Privé	
	% lycées	% élèves	% lycées	% élèves
Moins de 100 élèves	0,8	0,1	38,2	10,5
De 100 à 199 élèves	7,3	2,7	24,2	19,4
De 200 à 299 élèves	18,7	11,1	17,2	22,5
De 300 à 399 élèves	23,5	19,1	10,9	20,2
De 400 à 499 élèves	19,8	20,7	5	11,9
De 500 à 599 élèves	13,7	17,3	1,9	5,4
De 600 à 699 élèves	7,4	11,2	1,4	4,9
De 700 à 799 élèves	4,2	7,4	0,9	3,7
De 800 à 899 élèves	2,2	4,2	0,2	0,7
De 900 et plus	2,5	6,2	0,2	0,8
Total	100	100	100	100
Effectifs lycées et lycéens	1 061	452 837	641	119 278
Taille moyenne des lycées	427 élèves		186 élèves	

Source : MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 2.6.2.

La taille des établissements est aussi à reconsidérer, car ce facteur n'est sans doute pas étranger à la différence des taux de réussite entre l'enseignement public, où 30% des établissements ont plus de 500 élèves, et l'enseignement privé, où l'effectif moyen est de 186 (voir *Tableau 19*). Il faudrait enfin assurer l'indépendance des lycées professionnels par rapport aux grands « lycées généralistes, au sein desquels le secteur professionnel, loin d'être valorisé et intégré est toujours perçu par tous (professeurs, parents, élèves) comme le réceptacle des échecs » (Yves Malier, in *Le Figaro*, 29 juin 2005).

5.3. — Pour plus d'adéquation au marché de l'emploi

La formation initiale professionnelle se doit d'être en prise avec les besoins du marché de l'emploi. Il conviendrait donc d'impliquer les branches professionnelles concernées dans les conseils d'établissement de tous les lycées professionnels. Il faudrait aussi modifier la carte des formations selon l'évolution des bassins d'emploi ; poursuivons ici l'exemple des métiers de la restauration et de l'hôtellerie : tandis qu'une projection de l'Unedic et du Credoc annonce pour 2006 la disponibilité de 98 530 emplois dans l'hôtellerie et de 34 500 emplois en cuisine, on ne compte que trois lycées hôteliers publics dans Paris, une des villes les plus touristiques d'Europe ! Les branches professionnelles, les Régions et les Conseils généraux devraient donc être associées à la décision d'ouvrir et de fermer les formations. Il faudrait enfin, comme on l'a déjà suggéré, que les lycées professionnels soient à nouveau chargés de préparer massivement aux CAP.

5.4. — Recruter les professeurs parmi les professionnels

Certes, l'institution scolaire s'efforce d'adapter la taille des contingents d'enseignés aux débouchés prévisibles, mais la rigidité propre aux corps de la fonction publique y met un obstacle. On a déjà dit que les élèves sont orientés selon les places disponibles dans les établissements proches, mais les spécialités de ces lycées sont elles-mêmes dictées par celles de leurs enseignants ; pour forcer le trait, « *le service public*

de l'éducation » n'est pas « organisé en fonction des élèves », mais en fonction des professeurs qu'il s'agit de continuer à employer. Il faudrait renverser cette logique aberrante ; ce n'est qu'une fois levée l'hypothèque de la rigidité des corps de fonctionnaires, que l'État (avec les Régions) pourra investir dans le développement ou l'équipement de sections professionnelles sans être paralysé par la question « comment les fermer ou réduire la voilure quand il le faudra ? ».

Le Rapport annexé à la loi Fillon propose, à cet égard, une mesure technique qu'on serait tenté d'utiliser : « Les établissements, dans le cadre de leur dotation en heures d'enseignement, pourront faire appel à des professeurs associés, issus des milieux professionnels, pour diversifier et compléter leur potentiel d'enseignement ». Mais le remplacement de professeurs titulaires par des « professeurs associés » n'est pas imaginable à grande échelle, car combien d'agents de maîtrise d'une entreprise performante se lanceraient-ils dans l'aventure de partager leur temps entre entreprise et enseignement ?

Il faut donc envisager une mesure plus résolue : pour les lycées professionnels (et pour certaines sections des lycées technologiques), recruter les professeurs des disciplines pratiques et techniques parmi les salariés des milieux professionnels ; ce recrutement devrait se faire à l'échelle de chaque lycée, et sous un statut transposé du CDI, en particulier pour pouvoir proposer des salaires en rapport avec l'expérience professionnelle et l'âge. Ces personnels pourraient recevoir une formation pédagogique rapide (un semestre ?) auprès des IUFM ; ceux-ci rendraient ainsi les services des anciennes Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) en instruisant ces néo-recrutés du fonctionnement de l'institution scolaire et des normes de la vie scolaire, avec un stage de pratique accompagnée auprès d'un collègue expérimenté.

Quant aux enseignants titulaires actuels, il faudrait leur appliquer la disposition que la loi de « programmation pour la cohésion sociale » (18 janvier 2005) a prévue pour les enseignants des Centres de Formation d'Apprentis : « Les personnels dispensant des enseignements techniques et pratiques sont tenus [...] d'effectuer périodiquement des stages pratiques en entreprise » (art. 22).

Aujourd'hui, les établissements privés sous contrat, qui accueillent un « lycéen profession-

nel » sur cinq (voir, p.25, Tableau 19), ont la liberté de recruter comme enseignants des hommes et des femmes issus des entreprises, et leurs taux de réussite aux CAP, aux BEP et aux baccalauréats professionnels sont supérieurs de 7,6 à 12,5 points à ceux des établissements publics (voir ci-contre Tableau 20).

5.5. — L'alternance et l'apprentissage

Les responsables politiques de tous bords promeuvent la formation en *alternance* : non seulement ces semaines de stage en entreprise améliorent la qualité des formations scolaires en les obligeant à suivre de plus près les évolutions technologiques, mais elles accroissent la motivation chez beaucoup d'adolescents. L'alternance s'est inscrite, en 2001, à l'intérieur du système scolaire, dans le cahier des charges du label « lycée des métiers » où l'autorité académique, la Région et une (des) branche(s) professionnelle(s) s'associent en partenariat. Cette labellisation, lancée par M. J.-L. Mélenchon, est sollicitée et obtenue par un nombre croissant d'établissements scolaires (64 en 2002, 233 au 1^{er} septembre 2005 — sur un total de 1702), et M. F. Fillon l'a faite entrer dans sa loi d'orientation (art. 33).

La formation par *apprentissage* prend appui presque exclusivement, quant à elle, sur les CFA (même si les « lycées des métiers » peuvent aussi accueillir des apprentis). C'est vers eux que la loi de « programmation pour la cohésion sociale » finalisée par M. J.-L. Borloo s'est tournée pour pallier les lacunes de l'Éducation nationale en matière d'insertion professionnelle, en particulier pour les jeunes sans qualification. De son côté, la loi « pour l'égalité des chances » a créé le statut d'« apprenti junior » à l'intérieur du statut scolaire « dans un lycée professionnel ou un centre de formation d'apprentis » (voir *supra*, p. 20). Les CFA sont dignes de confiance : les résultats de leurs stagiaires aux diplômes nationaux, partis de plus bas, rattrapent peu à peu ceux des établissements scolaires — ils les dépassent même pour le baccalauréat professionnel (voir Tableau 20) ; les contacts pris pendant l'apprentissage se révèlent très efficaces pour l'accès à l'emploi (voir *supra* p.21, Tableau 16) ; la croissance de 10% en un an des effectifs des apprentis atteste la confiance des populations concernées.

Ce rééquilibrage entre formation profession-

nelle scolaire et apprentissage est bienvenu ; les performances de l'apprentissage ne peuvent d'ailleurs, à terme, qu'encourager l'Éducation nationale à se remobiliser pour améliorer ses propres résultats. Mais l'apprentissage ne pourra cependant pas s'amplifier indéfiniment, car son développement n'est pas également envisageable selon les secteurs d'activité : il est étroitement lié à la capacité des entreprises à dégager des « maîtres d'apprentissage »

pour encadrer les jeunes — or les personnels qualifiés font déjà défaut dans de nombreuses PME. Quant aux grandes entreprises du secteur tertiaire, il faudra veiller à ce qu'aucune ne soit tentée d'en faire un usage pervers (faire tourner les apprentis sans en embaucher pour autant). Un bon usage de l'apprentissage ne permettra donc pas de faire l'économie d'une meilleure orientation au sein des collèges, et d'une organisation plus rationnelle des lycées professionnels.

Tableau 20 — Nombre de candidats et taux de réussite aux diplômes selon le lieu de formation (2003)

		Établissements scolaires				Formation apprentis	Formation adultes	Autres (1)
		Public	Privé sous contrat	Privé hors contrat	Total scolaires			
CAP	Présentés	68 323	11 927	7 119	87 369	82 895	12 628	30 239
	Reçus	51 958	9 970	5 336	67 264	60 986	9 585	20 325
	% reçus	76	83,6	75	77	73,6	75,9	67,2
BEP	Présentés	167 447	40 283	829	208 559	26 691	6 426	16 121
	Reçus	122 043	34 403	636	157 082	18 917	4 247	9 221
	% reçus	72,9	85,4	76,7	75,3	70,9	66,1	57,2
Mentions complémentaires de Niveau V	Présentés	3 754	695	329	4 778	5 418	299	458
	Reçus	3 254	646	215	4 115	4 043	236	267
	% reçus	86,7	92,9	65,3	86,1	74,6	78,9	58,3
BP (2)	Présentés	0	0	0	0	14 512	7 491	2 846
	Reçus	—	—	—	—	10 338	4 966	1 361
	% reçus	—	—	—	—	71,2	66,3	47,8
BT(et BMA)	Présentés	2 040	185	108	2 333	84	46	57
	Reçus	1 560	141	48	1 749	57	27	15
	% reçus	76,5	76,2	44,4	75	67,9	58,7	26,3
Bac techno	Présentés	144 192	32 215	2 415	178 822	99	120	6 130
	Reçus	110 150	27 215	1 817	139 182	73	73	3 015
	% reçus	76,4	84,5	75,2	77,8	73,7	60,8	49,2
Bac pro	Présentés	66 275	16 930	2 503	85 708	17 923	9 728	6 659
	Reçus	50 628	14 238	2 057	66 923	14 250	6 947	3 103
	% reçus	76,4	84,1	82,2	78,1	79,5	71,4	46,6
Mentions complémentaires de Niveau IV	Présentés	824	208	219	1 251	123	149	21
	Reçus	736	193	158	1 087	100	116	13
	% reçus	89,3	92,8	72,1	86,9	81,3	77,9	61,9
BTS, DPECF, DMA, DNTS	Présentés	68 614	20 268	9 500	98 382	12 458	35 066	17 737
	Reçus	50 253	15 233	5 129	70 615	7 853	17 346	6 417
	% reçus	73,2	75,2	54	71,8	63	49,5	36,2
Ensemble (hors DUT)	Présentés	521 469	122 711	23 022	667 202	160 203	71 953	80 268
	Reçus	390 582	102 039	15 396	508 017	116 617	43 543	43 737
	% reçus	74,9	83,2	66,9	76,1	72,8	60,5	54,5

Notes : (1) « Autres » : candidats libres et, pour les CAP et BEP, les SES (Sections d'éducation spécialisées, maintenant SEGPA) et les MOREA (Modules de préparation d'examen en alternance).

(2) Le BP (brevet professionnel) est préparé uniquement dans le cadre de la formation continue et de l'apprentissage.

Champ : France métropolitaine + DOM.

Source : MEN, Note d'information, 31 novembre 2004, *Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel (session 2003)*, p. 2.



LES DYSFONCTIONNEMENTS DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

■ 1. IMMOBILISME DE L'OFFRE ET NOUVELLES STRATÉGIES INDIVIDUELLES

La France n'a pas modifié significativement l'organisation de son enseignement supérieur alors qu'elle lui confiait des flux d'étudiants beaucoup plus nombreux (voir *Tableau 21*) : ni la définition de ses missions, ni sa structure générale, ni son organisation pédagogique, ni ses conditions d'entrée n'ont évolué. Les gouvernements récents se sont bornés, le concernant, à lui imposer une uniformisation formelle : toutes les formations se rythment à présent sur la scansion 3-5-8 au nom de l'avenir de l'Europe, selon le cursus dit « LMD », 3 ans pour la licence (« L »), 2 pour le master (« M »), 3 pour le doctorat (« D ») — la mise en place a commencé sous le ministre Lang (arrêté du 23 avril 2002). Pour le reste, concernant l'enseignement supérieur public, les bacheliers se voient offrir à peu près les mêmes filières que dans les années 1970, et l'université y prend souvent figure d'un choix par défaut.

1.1. — L'immobilisme de l'offre

Les néo-bacheliers d'aujourd'hui ont, comme jadis, le choix entre :

— des filières sélectives qui n'accueillent presque que des « bacheliers généraux » et mènent à (ou sont déjà) des formations professionnalisantes : les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les formations de santé ;

— des filières sélectives professionnalisantes conçues pour les « bacheliers technologiques » (mais qui accueillent à présent des « bacheliers généraux » et quelques « bacheliers professionnels ») : les Sections de Techniciens Supérieurs (STS), les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) ; leurs diplômes à bac+2 conduisent plus

sûrement à l'emploi que toute autre formation supérieure : 72,2 % de leurs titulaires de moins de 29 ans sont en CDI (voir *supra*, p.10, *Tableau 10*). S'y ajoutent les quatre Universités de Technologie et les écoles paramédicales et sociales ;

— des filières qui ne sont pas sélectives, et qui sont toutes proposées par des universités. Mises à part 400 ou 500 licences professionnelles, les universités débouchent surtout, conformément à leur mission historique, sur les métiers de l'enseignement et de la recherche.

Tandis que l'ensemble des formations supérieures de 2005 accueille 500 000 étudiants de plus qu'en 1990, l'État n'a guère développé les formations sélectives et professionnalisantes (voir *Tableau 21*). Certes les CPGE accueillent plus d'élèves (leurs effectifs sont passés, entre 1990 et 2005, de 64 427 à 73 147), mais ces étudiants représentent une moindre proportion des effectifs de l'enseignement supérieur (3,75 % → 3,22 %) ; de même les STS et les IUT en représentent ensemble une proportion stationnaire (entre 15 et 16 %). Il n'y a qu'un domaine où l'État ait fait un effort important, c'est l'aménagement interne des filières technologiques : développement de filières d'ingénieurs recrutant sitôt après le bac, multiplication des départements d'IUT (350 en 1990, 624 en 2002), développement des Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP) à partir de 1994 et, à partir de 1999, création de licences professionnelles (la plupart sous l'égide des IUT, à l'occasion de leur passage au LMD).

Au total donc, un nombre croissant de jeunes sortent des universités avec une formation générale (leurs étudiants étaient, en 2005, 210 000

de plus qu'en 1990) et sont en concurrence, à l'entrée des emplois (sauf enseignement et recherche), avec un nombre croissant de jeunes gens plus spécifiquement préparés à la vie professionnelle : dans cette concurrence, les titulaires des diplômes généralistes ne partent pas gagnants.

1.2. — L'orientation spontanée vers les filières sélectives et professionnalisantes

Les néo-bacheliers et leurs familles sont très nombreux à privilégier les formations sélectives et professionnalisantes.

Alors que, dans l'imaginaire collectif et dans celui de l'institution elle-même, l'université figure en très bonne place dans la hiérarchie des

filières supérieures, les choix d'orientation des usagers du système viennent contredire cette hiérarchie imaginaire, si ce n'est la renverser. Ainsi 7,8% des bacheliers généraux choisissent des Sections de Techniciens Supérieurs, pour lesquels ils se seraient naguère jugés surdiplômés (voir p. 30, *Tableau 22*); ces bacheliers y forment à présent 17,4% des effectifs d'entrants (voir *Tableau 23*). De même 13,6% des bacheliers S optent pour les IUT (voir *Tableau 22*); ceux-ci avaient été créés pour les bacheliers techniques... et leurs effectifs d'entrants comprennent aujourd'hui 63,4% de bacheliers généraux et 31,9% de bacheliers technologiques (voir p. 42, *Tableau 37*).

À défaut d'une enquête d'ensemble sur les motivations d'orientation de tous les bacheliers,

Tableau 21. — Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur depuis 1960, selon les filières

	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2004-2005
Total Enseignement supérieur	309 700	850 600	1 181 100	1 717 060	2 179 434	2 161 073	2 268 423
Universités hors IUT et hors formations ingénieurs	214 700	637 000	804 400	1 075 064	1 338 091	1 255 012	1 286 382
Proportion de l'ensemble des formations supérieures	69,32%	74,88%	68,10%	62,61%	61,39%	58,07%	56,70%
Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)	(1) 21 000	(1) 32 600	40 100	64 427	70 288	70 263	73 147
Proportion de l'ensemble des formations supérieures	6,78%	3,83%	3,39%	3,75%	3,22%	3,25%	3,22%
Sections de Techniciens Supérieurs (STS)	(1) 8 000	(1) 26 800	67 900	199 333	226 254	238 923	230 275
Proportion de l'ensemble des formations supérieures	2,58%	3,15%	5,75%	11,61%	10,38%	11,05%	10,15%
Instituts Universitaires de technologie (IUT)	0	24 200	53 700	74 328	103 092	119 244	112 395
Proportion de l'ensemble des formations supérieures	0%	2,84%	4,55%	4,33%	4,73%	5,52%	4,95%
Total STS + IUT	8 000	51 000	121 600	273 661	329 346	358 167	342 670
Proportion de l'ensemble des formations supérieures	2,58%	5,99%	10,29%	15,93%	15,11%	16,57%	15,10%
Préparations intégrées	0	0	0	3 965	2 209	3 571	3 309
Écoles d'ingénieurs (2)	(?)	(?)	(?)	57 653	79 780	95 208	107 450
Écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité	(?)	(?)	(?)	46 128	50 668	63 905	83 176
Écoles paramédicales et sociales	(?)	(?)	(?)	74 435	90 658	93 386	122 718
Autres établissements d'enseignement supérieur (3)	(?)	(?)	(?)	101 756	110 197	119 638	145 976
IUFM	0	0	0	0	86 068	80 184	83 622
Total Autres formations post-bac	66 000	130 000	215 000	283 937	419 580	455 892	546 251
Proportion de l'ensemble des formations supérieures	21,31%	15,28%	18,20%	16,53%	19,25%	21,09%	24,08%
Établissements universitaires privés	(?)	(?)	(?)	19 971	22 129	21 739	19 973

Notes : (1) Données France métropolitaine. — (2) Écoles et formations d'ingénieurs universitaires ou non, y compris les formations d'ingénieurs en partenariat. — (3) Écoles normales supérieures, écoles juridiques et administratives, écoles supérieures d'art et d'architecture, écoles vétérinaires, grands établissements et autres écoles. Champ : France métropolitaine et DOM. NB. Les chiffres pour les années universitaires 1960-1961 et 1970-1971 sont des estimations.

Source : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP. Calculs M.-C. Bellosta.

Tableau 22. — Taux d'inscription immédiate des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur à la rentrée 2004, selon les baccalauréats et les filières (%)

Établissements	Bacs généraux				Bacs technologiques				Bacs pro.
	L	ES	S	Total	STI	STT	Autres ⁽³⁾	Total	Toutes séries
Universités ⁽¹⁾	77,2	71,4	71,8	72,7	26	32,3	21,6	28,2	7,1
Disciplines générales, de santé et formations ingénieurs	75,5	60,1	58,2	62,1	8,3	22,9	18	18,1	6,4
IUT secondaire	0	0,1	9,3	4,7	15,6	0,1	3,1	4,7	0,2
IUT tertiaire	1,7	11,3	4,3	6	2,1	9,3	0,4	5,5	0,5
STS	9,3	9,7	6	7,8	58,2	43,7	29	44,1	15,2
production ⁽²⁾	1,8	0,7	2,9	2	53,6	0,6	16	17,6	7
services (hors DECF)	7,5	9	3,1	5,8	4,6	43,2	13	26,5	8,1
CPGE	7,5	5,8	20,8	13,6	2,1	0,8	0,6	1,1	0
économie	0,1	4,2	3,1	2,9	0	0,8	0,1	0,4	0
lettres	7,3	1,6	1,2	2,5	0	0	0,1	0	0
sciences ⁽²⁾	0	0	16,5	8,2	2,1	0	0,5	0,7	0
Autres formations	9,2	10,8	11,3	10,8	2,3	3,2	10,7	4,7	0,6
Écoles d'ingénieurs non universitaires ⁽⁴⁾	0	0	3,8	1,9	0,4	0	0,1	0,1	0
Cycle prépa intégré	0	0	1,5	0,7	0,2	0	0	0,1	0
formation ingénieurs	0	0	2,3	1,2	0,2	0	0	0,1	0
Formations d'ingénieurs en partenariat	0	0	0,1	0	0	0	0	0	0
Écoles de commerce, gestion, vente, comptabilité	0,7	4,2	1,4	2,1	0,2	0,8	0,1	0,5	0,1
Facultés privées ⁽⁵⁾	1,8	1,4	0,7	1,2	0	0,2	0,3	0,2	0
Écoles de notariat	0,1	0,1	0	0,1	0	0,1	0	0,1	0
Écoles d'architecture	0,3	0,3	0,9	0,6	0,3	0	0	0,1	0
Écoles supérieures artistiques et culturelles	3,9	1,1	0,9	1,5	0,8	0,3	0,6	0,5	0,3
Écoles paramédicales ⁽⁵⁾	1,1	1,8	1,7	1,6	0,1	0,5	9	2,3	0,1
Écoles préparant aux fonctions sociales	0,2	0,3	0	0,2	0	0,1	0,4	0,1	0
Formations et autres écoles de spécialités diverses ⁽⁷⁾	1,1	1,5	1,8	1,6	0,5	1,2	0,2	0,8	0,1
Total ⁽⁸⁾	103,2	97,7	110,1	104,9	88,6	80	61,9	78,1	22,9
Effectifs bacheliers 2004	49 418	81 494	130 225	261 137	36 427	74 312	32 538	143 277	93 958

Notes : (1) Les 81 universités et les 2 centres universitaires de formation et de recherche. (2) Y compris les CPGE ou les STS dépendant du ministère de l'Agriculture. (3) STL, SMS, Hôtellerie, STAE, STPA, F11, F11', F12. (4) Y compris les 3 universités de technologie, les 3 INP et l'ENS nature et paysage de Blois. (5) Résultats de 2003-2004. (6) Résultats de 2002-2003. (7) Y compris les 5 établissements parisiens (IEP, INALCO, Observatoire et Institut de physique du globe, établissement Paris-Dauphine) et les diplômes préparatoires aux études comptables et financières (DPECF). (8) Les totaux supérieurs à 100 proviennent des doubles inscriptions, en particulier en CPGE + université.

Champ : France métropolitaine + DOM.

Source : d'après MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 6.15.

Tableau 23 — Répartition des élèves entrant en première année de STS, DMA et classes de mise à niveau ⁽¹⁾ selon le baccalauréat, en 2004-2005 (%)

Domaines technico-professionnels ⁽²⁾	Bacs généraux				Bacs technologiques				Bac pro	Autres origines ⁽³⁾	Total	Effectifs Entrants
	S	ES	L	Total	STI	STT	Autres	Total				
disciplinaires (lettres et arts)	—	—	2,4	2,4	35,7	—	—	35,7	—	61,9	100	42
de la production	7,4	1,2	2,4	11	56,8	1,2	5,2	63,2	13,8	12	100	33 276
des services	5,4	9,8	5	20,2	2,2	43,1	5,7	51	10,3	18,4	100	74 445
Total	6	7,2	4,2	17,4	19,1	30,1	5,5	54,7	11,4	16,4	100	107 763

Notes : (1) Les STS, Sections de Techniciens Supérieurs, préparent en deux ans au Brevet de Technicien Supérieur. Les DMA (Diplômes des métiers d'art préparé en deux ans) forment des professionnels spécialistes de la conception. Les « Classes de mise à niveau » accueillent des élèves d'« Arts appliqués » et « Hôtellerie-restauration ». (2) Hors ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et de la Ruralité ; hors DECF. (3) Brevet de technicien, université, IUT, vie active et autres.

Source : MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 6.10.3.

une enquête conduite auprès des bacheliers scientifiques vaut d'être examinée (MEN, *Note d'information* n° 05.15 d'avril 2005). Quand on les interroge sur leurs raisons d'avoir choisi la filière où ils se sont inscrits, les élèves des CPGE-IUT-STS invoquent moins souvent la notion de « *projet professionnel* » que les étudiants inscrits en DEUG, mais ils répondent plus souvent qu'ils ont choisi leur filière parce qu'« *elle offre des débouchés* » et « *en raison du suivi et de l'encadrement* » des études (voir *Tableau 24*). Quand on demande aux bacheliers S qui ne se sont pas inscrits en DEUG scientifiques pourquoi ils ne l'ont pas fait, ils allèguent que les DEUG ne « *correspondaient pas à leur projet professionnel* » (pour 49 % des élèves de CPGE et 30 % de ceux des IUT et STS), ils répondent que, selon eux, les DEUG « *mènent uniquement à l'enseignement et à la recherche* » (entre 14 et 20 % selon les filières), et ils invoquent la peur d'être « *livrés à soi-même* » (pour 20 % des élèves de CPGE, 32 % de ceux des IUT et 17 % de ceux des STS).

1.3. — L'université : souvent un choix par défaut

Lors des troubles du CPE, des commentateurs ont blâmé les étudiants de s'engouffrer dans les filières générales de l'université. Mais beaucoup d'entre eux ne méritent pas ce reproche : ils ont

d'abord vainement posé leur candidature pour entrer dans une filière sélective et professionnalisante, et l'université n'est pour eux qu'un choix par défaut.

Ainsi 47 % des étudiants inscrits en DEUG de Sciences fondamentales ont d'abord été refusés ailleurs : 29 % dans une CPGE, 18 % dans un IUT ou une STS, 8 % dans une école (MEN, *Note d'information* n° 05.15, p. 3). Mais il en est de même pour les bacheliers non scientifiques : tel étudiant s'inscrit en Sociologie parce qu'il n'a pas pu entrer en IUT du secteur tertiaire, telle autre en Psychologie après avoir été refusée en école d'infirmière...

Or, ce choix par défaut est une des premières causes de l'échec au DEUG (Diplôme d'Études Générales, à bac + 2) :

« *L'inscription en 1^{er} cycle universitaire a constitué, pour 26 % des jeunes sortis au niveau du DEUG mais sans ce diplôme, un choix par défaut (cette orientation après le bac est la conséquence de candidatures non retenues en STS ou IUT). L'orientation par défaut est nettement plus fréquente pour les jeunes en échec au DEUG que pour ceux qui obtiennent ce diplôme et quittent le système éducatif avec le DEUG ou après une licence : dans ce cas en effet, seulement 10 % ont été orientés après le bac dans une filière qui n'était pas leur premier choix.* » (CEREQ, *Note Emploi Formation* n° 21, 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail, mars 2006, p. 19.)

Tableau 24 — Bacheliers S : pourquoi ont-ils choisi cette filière supérieure ? (en %)

Filières où ils se sont inscrits	Elle correspond à leur projet professionnel	Par intérêt pour le contenu des études	Elle offre des débouchés	Pour garder le plus de portes ouvertes	En raison du suivi et de l'encadrement	Ils avaient envie d'aller à l'université
CPGE scientifiques	41	39	39	29	25	–
CPGE économiques	47	67	32	17	12	–
CPGE littéraires	42	83	10	22	12	–
IUT secondaires	42	46	27	10	20	4
IUT tertiaires/STS	49	53	23	6	23	2
DEUG sciences fondamentales	50	45	18	13	4	16
DEUG sciences de la vie	53	57	9	11	2	17
PCEM	80	57	20	5	0	2
DEUG STAPS	81	63	9	2	1	3
DEUG sciences humaines	51	61	18	7	2	12
Ensemble	54	52	22	12	10	7

Source : enquête auprès des bacheliers scientifiques (MEN-DEP), in MEN, *Note d'information* n° 05.15, avril 2005, p. 3.

■ 2. LA PRÉFÉRENCE POUR LES FILIÈRES SÉLECTIVES ET PROFESSIONNALISANTES

La préférence que les futurs bacheliers et leurs parents marquent pour les filières sélectives repose d'abord, on vient de le dire, sur leurs débouchés et sur l'organisation de leurs études. Examinons donc leurs traits structurels communs : sélection d'entrée fondée sur le contrôle continu, organisation pédagogique, prise en compte des besoins des professions.

2.1. — Une sélection d'entrée fondée sur le contrôle continu

Les filières sélectives et professionnalisantes recrutent selon des procédures d'évaluation personnalisée qui sont en continuité avec l'orientation pratiquée dans l'enseignement scolaire. De fait, ce sont les conseils de classe qui décident, à partir du livret scolaire, où iront les collégiens en fin de 3^e, et qui passera de la 2nde générale et technologique à telle ou telle série de 1^{ère}. De même, ce sont des commissions pédagogiques qui classent, sur dossier, et avant même de connaître les résultats du bac, les candidatures à l'entrée des classes supérieures des lycées (STS et CPGE), ainsi qu'à l'entrée des IUT et des Universités de technologie.

Cette autonomie de décision des équipes pédagogiques par rapport au bac profite aux acteurs directs de l'orientation : d'un côté, les établissements maintiennent leur niveau de formation en écartant des élèves dont ils estiment qu'ils « n'ont rien à faire là », de l'autre côté, les néo-bacheliers y gagnent en sécurité (ils évitent de s'engager dans des voies où les enseignants les estiment incapables de réussir), et en liberté : leurs compétences leur permettent d'être admis dans des voies conformes à leurs projets personnels. Ainsi les néo-titulaires du bac ES (Économique et social) s'orientent-ils vers les IUT du tertiaire (pour 11,6 % d'entre eux), les STS des métiers des services (9 %), les CPGE commerciales ou littéraires (5,8 %) et les écoles de commerce (4,2 %); on observe une liberté de mouvement plus grande encore chez les bacheliers scientifiques (S), et une liberté plus réduite, mais réelle, chez les bacheliers technologiques qui, à l'occasion de l'entrée en STS ou en IUT, peuvent glisser d'un secteur d'activité vers un autre — voir p. 30, *Tableau 22*.

2.2. — L'organisation pédagogique : préférences des individus

Toutes les formations sélectives et professionnalisantes ont des points communs qui concernent l'organisation « pédagogique ».

Leurs étudiants travaillent plus de semaines dans l'année et plus d'heures par semaine. Au total, on constate d'énormes différences dans les volumes annuels d'enseignement. Un étudiant d'Anglais se voit proposer 391 heures et un étudiant de Sciences 600 heures en première année d'université; mais un futur technicien supérieur au moins 1 188 pour un BTS de Tourisme, 1 020 pour un BTS du secteur de la production, 830 pour un DUT du tertiaire, et 1 514 pour un DUT de production; les futurs cadres commerciaux et ingénieurs suivent au moins 957 heures de cours en année 1 de CPGE; les « hypokhâgneux » s'en voient proposer de 792 à 924 (voir *Tableau 25*).

Tableau 25 — Volume annuel de l'enseignement, en année 1, selon les filières (2005-2006)

	Volume d'heures annuel	Nombre de semaines
Université, par exemple ⁽¹⁾ :		
L1 Lettres modernes, Paris IV-Sorbonne	494	25 ou 26
L1 Anglais, Paris 3-Sorbonne nouvelle	391	
L1 Histoire, Univ. de Provence-Aix-Marseille I	364	
L1 Philosophie, Univ. Ch. de Gaulle-Lille 3	403	
L1 Sociologie, Toulouse-Le Mirail	400	
L1 Sciences économiques et de gestion, Univ. René Descartes-Paris 5	468	
L1 Droit, Univ. Montesquieu-Bordeaux IV	420	
L1 scientifique, Paris 6-Pierre et Marie Curie	600	
IUT, par exemple ⁽¹⁾ :		
DUT 1 Gestion administrative et commerciale	830	35 + 4 ⁽³⁾
DUT 1 Génie biologique	960 + 554 ⁽²⁾	35 + 2 ⁽³⁾
STS, par exemple ⁽¹⁾		
STS1 Animation et gestion touristique	1 188 à 1 296 ⁽⁴⁾ 1 020	36
STS1 Traitement des matériaux		
CPGE		
littéraires	de 792 à 924 ⁽⁴⁾	
commerciales	de 957 à 1 122 ⁽⁴⁾	
scientifiques	de 957 à 1 204 ⁽⁴⁾	

Notes : (1) Exemples aléatoirement choisis. Les volumes horaires d'enseignement ont été calculés à partir des informations accessibles sur la Toile; ils sont consacrés à l'enseignement proprement dit (hors examens ou concours blancs). (2) 554 heures consacrées aux « enseignements de détermination » et au « Projet tutoré » dans le cadre d'un « Projet Personnel et Professionnel ». (3) S'ajoutent ces semaines de stage. (4) Selon les sections ou les options, non comptées les heures de « colles » éventuelles.

D'autre part, les étudiants des filières sélectives et professionnalisantes sont accueillis dans des structures plus petites, dans des locaux proportionnés à leurs effectifs, et regroupés en « promotions » plus étroites, qui permettent à leurs professeurs de les connaître mieux (une classe de STS a environ 30 élèves, une CPGE environ 45, une promotion d'IUT environ 100). Tous s'astreignent à l'assiduité et savent que l'absentéisme les condamnerait à l'exclusion (à la fin de l'année 1, si ce n'est plus tôt). Ils s'entraînent par des exercices plus nombreux, dont beaucoup reposent sur des mémorisations contraignantes. Tout cela construit un ensemble de comportements que leurs parents nomment souvent « apprendre à travailler ».

Enfin ces étudiants jouent le jeu de la sélection par contrôle continu ou par concours soit lors du passage d'année 1 en année 2 (le passage en année 2 de CPGE est décidé par le livret scolaire et des concours blancs, on accède à l'année 2 des STS sur livret scolaire, l'année 1 des études de médecine s'achève sur une sélection drastique), soit à l'issue de l'année 2 : le DUT s'obtient uniquement par contrôle continu, les CPGE mènent à des concours.

Cette organisation pédagogique des filières sélectives et professionnalisantes est, en partie, à l'origine de leur succès non seulement auprès des néo-bacheliers, mais aussi des employeurs :

a) *Beaucoup de jeunes veulent « être enseignés ».* Le volume horaire et l'organisation des enseignements les convainquent qu'une STS, un IUT ou une CPGE les formeront mieux que les universités. C'est ce qui ressort d'une enquête menée auprès des bacheliers scientifiques, on l'a dit, mais de la même façon, après « *l'intérêt pour le contenu des études* » (78%), c'est « *l'encadrement et le suivi* » (47%) qui motivent le choix d'une CPGE littéraire (MEN, *Note d'information* n° 01.31, juin 2001, p. 3).

b) *Les entreprises recherchent aussi un état d'esprit.* Côté étudiant, faire le choix d'une filière sélective, c'est adhérer implicitement à une idéologie de l'effort, du résultat et de la mise en concurrence (certains chefs d'établissement ont d'ailleurs du mal à remplir leurs classes, — voir *infra*, p. 43). Il n'est donc pas surprenant que

les employeurs se tournent volontiers vers les diplômés de ces filières : même s'ils ne sont pas forcément « meilleurs », ils sont de plain-pied, du moins, avec quelques-unes des valeurs dominantes du monde du travail.

2.3. — Une organisation pédagogique qui exprime les préférences de l'État

Du côté de la puissance publique, qui finance les filières à des hauteurs inégales en raison directe des volumes d'enseignement (voir, p. 43, *Tableau 39*), et qui limite les horaires d'enseignement des licences universitaires (la Direction de l'Enseignement Supérieur retoque les maquettes « trop lourdes »), le choix est clair : les technologies et les filières d'ingénieurs méritent plus d'investissements que les sciences, qui en méritent plus que les lettres.

Chacun s'émeut de la crise de recrutement des universités scientifiques (hors facultés de santé) — voir p. 41, *Tableau 35* —, mais c'est bien l'État qui choisit de fournir 1514 heures d'enseignement en première année de DUT de Génie biologique (pour la formation, donc, de techniciens supérieurs pour l'agroalimentaire ou les laboratoires), et 600 heures d'enseignement en L1 de Sciences à l'Université Pierre et Marie Curie (pour la formation des futurs professeurs et chercheurs).

De même, chacun regrette la médiocre qualité de langue, le peu de culture ou de rigueur intellectuelle de certains jeunes salariés des activités de culture ou de communication (du journalisme à l'enseignement en passant par la traduction ou la vie culturelle), mais c'est bien l'État qui a décidé que le volume d'enseignement des filières universitaires de Lettres et Sciences humaines serait inférieur à celui de leurs homologues scientifiques (et encore plus à celui d'un BTS du secteur tertiaire). Certes, le ministère conserve les CPGE littéraires en dépit de la minceur de leurs débouchés officiels parce qu'elles sont une sorte de propédeutique officieuse à la préparation des professorats « littéraires » (cf. MEN, *Note d'information* n° 01.31), mais la misère des universités de Lettres et Sciences humaines n'en est pas moins dangereuse pour l'avenir culturel de la nation.

2.4. — La prise en compte des besoins des professions

Si les diplômés des filières sélectives trouvent à s'employer plus immédiatement, c'est aussi parce que les établissements qui les composent tiennent davantage compte de la configuration du marché de l'emploi et dans leurs taux de sélection, et dans leurs contenus d'enseignement, et dans leurs liens avec les milieux professionnels.

Prenons l'exemple des écoles d'ingénieurs.

a) Elles se sont adaptées aux besoins de l'économie en accroissant leurs effectifs plus significativement encore que l'ensemble des formations post-bac (170 % contre 131 % entre 1990 et 2005) — voir *Tableau 26*. Les plus renommées d'entre elles, souvent anciennes et toutes placées sous une autre tutelle que l'Éducation nationale, ont préservé leur identité, leur mode de travail et leur label de qualité en s'accroissant plus modérément que les autres (153 %), tandis que les écoles privées, toujours minoritaires, s'ouvraient davantage (179 %) et que les formations internes aux universités se déployaient largement (188 %) grâce notamment à la création de deux nouvelles universités de technologie.

b) En quinze ans, les écoles ont considérablement modifié leurs cursus pour tenir compte d'une ventilation nouvelle des activités des ingénieurs (gestion, négociation, management, ingénierie, recherche, etc.) et de l'extension géographique de leur champ d'action : elles ont renforcé l'apprentissage des langues vivantes et mis en place des séjours à l'étranger : environ 50 % des diplômés des écoles d'ingénieur et de commerce déclarent avoir séjourné à l'étranger contre environ 20 % des diplômés universitaires d'un bac + 5 (DESS et DEA), d'après la dernière enquête du CEREQ (*Note Emploi Formation* n° 21, p. 8).

c) Enfin, l'inscription des écoles d'ingénieurs dans le tissu économique a toujours été l'objet de leur soin : des entreprises servent de mentors à leurs conseils d'administration, leurs cursus sont ponctués de stages, elles se font une idée précise de leurs débouchés en tenant à jour le fichier des premiers emplois des promotions sortantes, et les annuaires de leurs associations d'« anciens » servent des pratiques de réseau.

Les écoles de commerce et de gestion, toutes privées, peuvent fournir un contre-exemple à ces remarques. Leur expansion globale a suivi

Tableau 26 — Effectifs des formations d'ingénieurs (1990-2004)

	1990-1991	2004-2005	Évolution
Écoles publiques sous tutelle du MENESR			
Écoles internes ou rattachées aux universités	12 234	22 966	187,72 %
<i>Proportion de l'ensemble des écoles</i>	20,62 %	22,76 %	2,14 %
Écoles externes aux universités	22 241	36 311	163,26 %
<i>Proportion de l'ensemble des écoles</i>	37,48 %	35,99 %	- 1,49 %
Ensemble	34 475	59 277	171,94 %
<i>Proportion de l'ensemble des écoles</i>	58,10 %	58,75 %	0,65 %
Écoles publiques sous tutelle d'un autre ministère ou d'une autre collectivité, dont secteur			
de l'agriculture et de la pêche	3 078	4 358	141,59 %
de la Défense	3 238	4 051	125,11 %
de l'industrie	1 571	3 668	233,48 %
des télécommunications	1 302	2 070	158,99 %
de l'équipement, du transport, du logement	1 338	1 785	133,41 %
de la santé	18	29	161,11 %
de l'économie et des finances	—	209	—
Ville de Paris	320	440	137,50 %
Ensemble	10 865	16 610	152,88 %
<i>Proportion de l'ensemble des écoles</i>	18,31 %	16,46 %	- 1,85 %
Écoles privées	14 002	25 012	178,63 %
<i>Proportion de l'ensemble des écoles</i>	23,60 %	24,79 %	1,19 %
Ensemble des écoles d'ingénieurs	59 342	100 899	170,03 %
Ensemble des formations d'ens. supérieur	1 717 060	2 256 297	131,40 %

Note : MENESR : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Champ : France métropolitaine en 1990-1991 ; France métropolitaine + DOM en 2004-2005.

Source : d'après MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableaux 6.7. Calculs M.-C. Bellosta.

Tableau 27 — Origine des entrants dans les écoles de commerce du « Groupe 1 » (1995-2004)

Origine	1995-1996		2004-2005	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Baccalauréat	1 300	13,7	4 642	20,6
CPGE	4 849	51,3	5 926	26,3
BTS-DUT	1 188	12,6	3 028	13,5
DEUG-DEUST	283	3,0	814	3,6
2^e cycle universitaire	553	5,8	2 125	9,4
3^e cycle universitaire	181	1,9	886	3,9
École d'ingénieurs	219	2,3	788	3,5
École de commerce	205	2,2	553	2,5
Autre origine	680	7,2	3 749	16,7
Ensemble	9 458	100	22 511	100

Champ : France métropolitaine pour 1995-1996, France entière pour 2004-2005.

Source : idem.

les besoins des secteurs commercial et bancaire (voir *Tableau 28*), et elles ont adapté leur cursus à la mondialisation de l'économie; mais les plus reconnues d'entre elles (dites « Groupe I ») ont déployé leurs effectifs dans des proportions imprudentes (214% en dix ans); les CPGE ne leur offrant plus d'effectifs suffisants à leur gré, elles ont recruté en aval, auprès des 2^e et 3^e cycles universitaires, mais aussi en amont, directement après le bac (voir *Tableau 27*). Au final, si leurs diplômés sont toujours sûrs d'être embauchés, leurs premiers emplois sont parfois moins intéressants qu'il y a dix ans.

2.5. — À propos des données sociologiques

Certains observateurs de la vie éducative ne cessent de répéter que la France possède des filières sélectives « privilégiées », les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), où se trouvent les enfants des milieux favorisés, et des « filières-parkings », non sélectives, où s'instruisent les enfants des classes moyennes; ils en déduisent que la solution consisterait à intégrer les CPGE dans les universités, à y « diluer » leurs effectifs. Cette fixation sur les CPGE paraît bien anachronique et fantasmagorique au regard de l'ensemble du paysage universitaire actuel.

Il est vrai que les filières de l'enseignement supérieur n'accueillent pas dans les mêmes proportions les enfants des diverses classes sociales : à la rentrée 2004, 51,9% des élèves de CPGE et 44,8% des étudiants des facultés de santé étaient enfants de cadres supérieurs ou de professions libérales, pour une moyenne de 32,2% dans les universités (IUT comprises) — voir *Tableau 29*. Mais en faire reproche aux filières sélectives, c'est oublier qu'elles accueillent les flux d'étudiants tels que l'enseignement secondaire les leur transmet. À comparer les *Tableaux 29* et *30*, on voit que cette répartition sociologique est déjà présente dans les origines des bacheliers des trois types de baccalauréats. Si l'on juge regrettable les disparités sociologiques des filières du supérieur, c'est donc l'inefficacité des enseignements primaire et secondaire en matière d'égalité des chances qu'il faut combattre, en en revoyant les programmes et la pédagogie.

Par ailleurs, les effectifs des CPGE ne font qu'une petite partie des effectifs des filières sélectives et professionnalisantes : ils se mon-

Tableau 28 — Effectifs des écoles de commerce et de gestion (1995-2004)

Type d'école	1995-1996	2004-2005	Évolution
Groupe I	28 342	60 624	213,90%
Groupe II	8 357	5 642	32,49%
Groupe III	13 165	16 910	128,49%
Total	49 864	83 176	166,81%

Lecture : « Groupe I » : 80 écoles reconnues par l'État; leur diplôme est visé par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « Groupe II » : 33 écoles reconnues par l'État; leur diplôme n'est pas visé par le ministère. « Groupe III » : 114 écoles non reconnues par l'État; leur diplôme n'est pas visé par le ministère.

Sources : MEN, *Repères et références statistiques*, 1997 et 2005. Calculs M.-C. Bellosta.

Tableau 29 — Origine socioprofessionnelle des étudiants dans diverses filières (2004-2005)

Origine familiale	STS	IUT	CPGE	Santé	Université
Agriculteurs	4,5	2,9	2	1,6	2
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	8,3	8,1	7,6	5,5	6,7
Professions libérales, cadres supérieurs	14,3	26,7	51,9	44,8	32,2
Professions intermédiaires	16,1	19,1	14,4	15,2	15,5
Employés	16,6	16	8,5	7,5	12,9
Ouvriers	21	15,4	5	5,3	10,5
Retraités, inactifs	13,3	8,1	6,4	6,8	11,4
Indéterminé	5,8	3,7	4,1	13,3	8,8
Ensemble	100	100	100	100	100
Effectifs	214 097	105 854	68 423	144 975	1 255 971

Note : « Université » = toutes disciplines, y compris IUT.

Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé.

Source : d'après MEN, *Repères et références statistiques* 2005, tableaux 6.12.1.

Tableau 30 — Répartition des bacheliers selon les séries et les catégories socioprofessionnelles (2004)

Origine familiale	Bacs généraux	Bacs techno.	Bacs Pro.
Agriculteurs exploitants	6 921	4 643	4 398
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	22 624	12 742	8 577
Cadres, professions intellectuelles supérieures	89 485	20 126	7 503
dont professeurs et assimilés (1)	13 875	2 310	586
Professions intermédiaires	48 625	24 861	11 256
dont instituteurs et assimilés (2)	5 584	1 248	454
Employés	38 052	27 552	16 662
Ouvriers	32 783	33 952	23 536
Retraités	4 500	3 812	3 778
Sans activité professionnelle	12 765	11 252	6 710
Indéterminé	5 382	4 337	11 538
Ensemble	261 137	143 277	93 958

Champ : France métropolitaine + DOM.

Source : d'après MEN, *Repères et références statistiques* 2005, tableau 8.4.3.

taient à 73 147 élèves en 2004-2005 ; la même année, 28 774 jeunes adultes étudiaient dans des facultés de santé, et 465 388 autres dans une STS, un IUT, ou une école paramédicale (voir p. 30, *Tableau 21*). Ces 465 388 personnes ont des origines socioprofessionnelles comparables (ou, pour les STS, inférieures) à celles des étudiants des premiers cycles universitaires (voir p. 35, *Tableau 29*). Il est donc men-

songer de dire que notre système universitaire réserve des formations de qualité et ouvrant sur l'emploi aux enfants des classes favorisées. Le véritable problème, c'est celui que pose l'université : peut-on lui demander d'imiter les recettes qui font le succès des filières sélectives et professionnalisantes ? et à quelles conditions peut-elle y parvenir ?

■ 3. UNIVERSITÉ : LE GRAND GÂCHIS

Les universités sont actuellement tenues d'accueillir tous les bacheliers dans la discipline qu'ils choisissent. Certains commentateurs les accusent de se décider à la légère. Mais comment pourraient-ils prendre en compte les débouchés de la filière de leur choix quand aucune information ne leur est accessible sur ce thème ? Et comment douterait-ils que le bac dont ils sont titulaires les qualifie suffisamment pour parvenir au diplôme qu'ils visent, alors que la statistique du taux de réussite des bacheliers x au diplôme y n'est pas vraiment publique ? et quand leurs années de lycée leur ont inculqué l'illusion que tout bac mène à tout ?

3.1. — Bac : la fin d'un mythe

Croire que le bac est un sésame universel satisfait l'imaginaire collectif français, tant au niveau intime (le bac y figure à la manière d'un rite de passage — cf. « Passe ton bac, tu feras ce que tu veux après ! ») qu'au niveau social, où il satisfait la mystique de l'égalité formelle : l'univers réel, celui des longs efforts, des différences interpersonnelles et de la variété des compétences, s'abolit pour le bref instant de l'attribution anonyme d'un titre identique pour tous...

Cette croyance est le reliquat *symbolique* d'un état ancien du système éducatif, où il n'existait que des baccalauréats généraux et où l'université était étroitement associée à leurs jurys : les titulaires de ces bacs-là étaient 59 287 en 1960, et leur culture générale était un bagage suffisant pour suivre avec profit une formation universitaire. Aujourd'hui, il y a presque 500 000 bacheliers par an (voir *supra*, p. 30, la dernière ligne du *Tableau 22*), le nom de baccalauréat recouvre des diplômes hétéroclites sur lesquels l'université n'exerce aucun contrôle,

les titulaires du même bac sont de niveaux divers selon leurs lycées d'origine, et les enseignants des premiers cycles universitaires sont unanimes à juger que « le » baccalauréat ne garantit plus chez son titulaire la capacité de comprendre un énoncé, l'habitude d'ouvrir un livre, la compétence pour rédiger correctement, la culture générale et les facultés de raisonnement qui sont nécessaires pour suivre un cursus supérieur : ce bagage est encore présent chez une partie des néo-bacheliers, mais il est absent chez un très grand nombre.

Pourquoi ? Le dévouement et le sérieux des enseignants du primaire et du secondaire n'est pas en cause, mais outre l'effet automatique d'une massification, l'institution a rendu obligatoires, depuis le milieu des années 1970, une pédagogie, des programmes et des horaires qui ont progressivement affaibli le cursus de formation sur des points majeurs :

— à l'école primaire : un apprentissage insuffisant de la lecture, de l'écriture et du calcul, qui fait que beaucoup d'écopiers entrent en 6^e sans posséder les savoirs fondamentaux ;

— à l'école primaire et au collège : des horaires réduits pour les disciplines fondamentales, et un enseignement insuffisant de la langue française (grammaire et vocabulaire) qui interdit à beaucoup de lycéens de pratiquer la lecture avec aisance et plaisir, d'accéder au sens de ce qu'ils lisent pour peu que la pensée soit complexe ou nuancée, et de rédiger correctement ;

— au collège et au lycée : des programmes allégés de leurs contenus culturels (en français, histoire, philosophie) ou de leurs impératifs de raisonnement (disparition de la démonstration dans les enseignements scientifiques) ;

— au lycée : des filières où la multiplication des matières et des options empêche l'acquisition

de bases solides dans les disciplines essentielles pour l'orientation post-bac (voir *infra*, pp. 42-43).

3.2. — Une catastrophe pour les étudiants

L'absence de toute orientation sélective à l'entrée des universités et l'absence de planification des flux en fonction de l'emploi prévisible aboutissent à une catastrophe pour les étudiants. Celle-ci se déroule en plusieurs temps.

3.2.1. 25 % des étudiants ne se réinscrivent pas en fin de première année.

De très nombreux néo-bacheliers découvrent par eux-mêmes qu'ils ne sont pas à leur place à l'université, ou dans telle discipline de l'université. Ainsi, à la fin de l'année 2002-2003, 30 % se sont réorientés à la fin de leur première année, soit qu'ils aient recommencé dans une autre discipline (8,1 %), soit qu'ils aient quitté l'université pour une autre formation (16,4 %) ou pour arrêter leurs études (6 %) – voir *Tableau 31*. Au total, 71 000 jeunes ont ainsi perdu un an, dont 14 000 qui ont arrêté leurs études.

La proportion des abandons dépend des filières (voir *Tableau 32*). À la fin de l'année 2003-2004, dans toutes les filières générales, les non-réinscriptions dépassaient 21,6 %, mais les disciplines les plus touchées étaient celles où s'inscrivent le plus de bacheliers technologiques et professionnels (AES, 35,5 %) ou le plus de non-bacheliers dispensés sur titre (Lettres et arts, 34,2 %)¹, et les disciplines qui sont (avec les Lettres) les filières « par défaut » ou les filières « prétextes » par excellence : Langues vivantes (33,9 %), Sciences humaines et sociales (29,1 %).

De fait, les chiffres officiels que nous utilisons dans toute cette étude ne tiennent pas compte d'un phénomène bien connu mais difficile à chiffrer, celui des « étudiants-fantômes ». Pour eux, le statut d'étudiant n'est qu'un « prétexte », un moyen de s'inscrire à la Sécurité sociale, de trouver du travail sous le régime des stages ou de jouir des hébergements et de la restauration estudiantins, quand ce n'est pas, par-dessus le marché, l'occasion de toucher une bourse qui peut se monter à 3 554 euros en attendant la sanction du premier échec aux examens (voir *infra*, p. 44, et *Tableau 42*).

1. Pour la ventilation des bacs selon les filières, voir p. 42, *Tableau 37*.

Tableau 31 — Que deviennent les étudiants à la fin de leur première année post-bac, selon les filières ? (%)

	Université (hors IUT)	CPGE	STS	IUT	Autres (1)	Ensemble
Passent en année 2	47,5	76,4	84,1	76,9	38,6	62,2
Restent en année 1	30,1	1,3	6,4	8,8	24,3	17,4
dont : dans une autre spécialité	8,1	0,9	2,4	2,3	21,8	6,6
Se réorientent, dont	16,4	22,2	3,2	12	19,7	13,9
vers une STS	7,3	0,6	—	5,9	9,1	4,8
vers un IUT	2,4	4,1	0,3	—	1,2	1,6
vers l'université	—	12,5	1,8	4,1	8,8	3,4
Arrêtent leurs études	6	ns	6,2	2,3	17,5	6,5

Note : (1) Écoles de commerce, écoles d'art et d'architecture, établissements universitaires privés, écoles paramédicales et sociales, divers autres.

Champ : étude menée sur un panel de jeunes gens entrés en 6^e en 1995, complété par un échantillon de 2000 bacheliers 2002, tous entrés en 2002 à l'université.

Source : d'après MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 6.18.1

Tableau 32 — Devenir des étudiants entrés en 2003 à la fin de leur première année d'université selon les filières (%)

	Poursuite dans la même discipline (1)	Réorientation vers une autre filière universitaire	Non-réinscription à l'université	Total
Droit, Sciences politiques	64,3	10,5	25,2	100
Sciences économiques, Gestion (hors AES)	61	10,9	28,1	100
AES	45,8	18,7	35,5	100
Lettres, Sciences du langage, Arts	51,4	14,4	34,2	100
Langues	54,6	11,5	33,9	100
Sciences humaines et sociales	61,6	9,3	29,1	100
Sciences fondamentales, et applications	65,1	12	22,9	100
Sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'univers	59,1	19,3	21,6	100
STAPS	70,6	7,4	22	100
Médecine	71,2	12,1	16,7	100
Pharmacie	79,2	8,3	12,5	100
IUT	80	5,2	14,8	100
Ingénieurs	75,5	18,8	5,7	100
Ensemble	64,3	10,9	24,9	100

Note : (1) Qu'il s'agisse de poursuite en année 2 ou de redoublement.
Source : MEN, DEP, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 6.16.2.

3.2.2. Les étudiants échouent en masse.

En 2003, seulement 76,4 % des étudiants entrés en deuxième année réussissaient à obtenir le DEUG (diplôme terminal de cette deuxième année). Mais cette statistique couvre des disparités très importantes – voir *Tableau 33*. Les titulaires des baccalauréats généraux qui n'ont jamais échoué dans leur scolarité secondaire obtiennent des résultats satisfaisants (leur taux de réussite va de 84,8 % pour les bacheliers L à presque 100 % pour les bacheliers S). Ceux qui échouent massivement se caractérisent par deux traits, séparément ou ensemble :

— ils ont déjà rencontré des difficultés pour accomplir leur cursus secondaire; ainsi 47,3 % des bacheliers L, 44,5 % des bacheliers ES, et 37,5 % des bacheliers S qui passent en deuxième année de DEUG alors qu'ils avaient obtenu le bac avec au moins deux ans de retard ne parviendront jamais à décrocher le DEUG, même en s'obstinant plusieurs années (au total : 19 600 personnes en 2003);

— ils ont fait choix d'une formation à laquelle leur cursus secondaire ne les préparait pas, ou pas assez; ainsi, 60 % des « bacheliers technologiques » et 84,6 % des « bacheliers professionnels » qui passent en deuxième année de DEUG ne réussiront jamais à obtenir le DEUG (au total : 45 200 personnes en 2003).

Il serait donc faux de dire que les étudiants échouent aux examens parce que l'université serait trop « sélective » : ceux qui échouent sont essentiellement *ceux qu'une orientation sincère et raisonnable aurait dû, au vu de leur passé scolaire, décourager d'entrer à l'université*. Victimes de l'hypocrisie collective, ils perdent d'un à cinq ans de leur jeunesse dans une voie qui ne leur convient pas – ce qu'un doyen de faculté de Droit nommait récemment un « *massacre organisé* » (Grégoire Bigot, *Le Monde*, 6 avril 2006).

Le « *massacre* » n'en sera que plus visible avec la réforme du LMD, qui fait de la licence (bac + 3) et non plus du DEUG (bac + 2), le diplôme de référence. Normalement obtenu en 2 ans, le

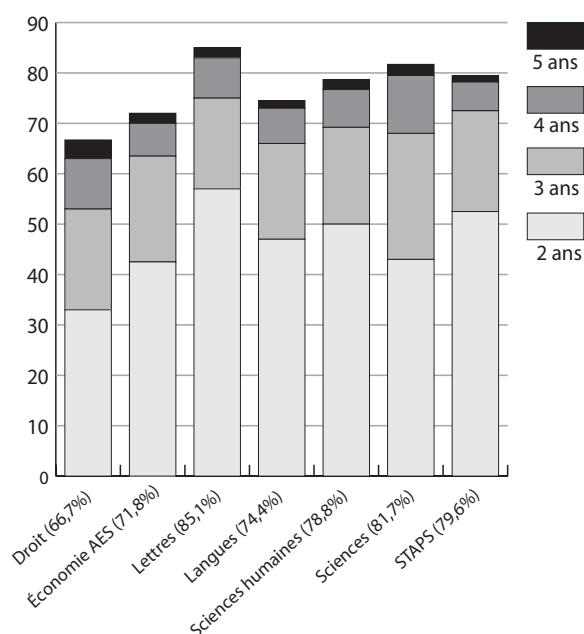
Tableau 33 — Taux de réussite en DEUG selon la série du bac et l'âge de réussite au bac. Session 2003. (%)

Séries du baccalauréat	Âge d'obtention du baccalauréat	Global	En 2 ans	En 3 ans	En 4 ans	Total des entrants
Littéraire	« À l'heure » ou en avance	84,8	57,3	19,7	5,7	96 181
	En retard d'un an	65,8	36,7	19	7,5	35 090
	En retard de plus d'un an	52,7	27,9	15,7	6,5	15 380
	Ensemble	77	49,4	19,1	6,2	146 651
Économique	« À l'heure » ou en avance	84,9	56,8	20,5	6,2	93 280
	En retard d'un an	70,2	39,6	21,4	7,3	37 571
	En retard de plus d'un an	55,5	29,3	16,7	7,2	13 667
	Ensemble	78,7	50,1	20,4	6,6	144 518
Scientifique	« À l'heure » ou en avance	99,7	61,6	26,1	9,6	105 916
	En retard d'un an	79,1	40,1	25,5	10,6	36 171
	En retard de plus d'un an	62,5	29,8	19,9	9,3	16 610
	Ensemble	91,5	53,8	25,3	9,8	158 697
Technologique	« À l'heure » ou en avance	52,1	25,2	17,2	7,3	14 513
	En retard d'un an	41,7	18,6	14,2	6,4	22 734
	En retard de plus d'un an	29,7	12,4	10,8	4,7	23 091
	Ensemble	40	18,1	13,7	6	60 338
Professionnel	« À l'heure » ou en avance	25,2	13	8,8	2,8	1 558
	En retard d'un an	15,4	7	6	1,4	3 468
	En retard de plus d'un an	12	5,3	4	2	5 669
	Ensemble	15,4	7,2	5,4	1,9	10 695
Tous bacs	« À l'heure » ou en avance	88	56,8	22	7,2	311 448
	En retard d'un an	65,1	34,5	20,3	7,9	135 034
	En retard de plus d'un an	45,2	22	14,5	6,2	74 417
	Ensemble	76,4	46,5	20,5	7,3	520 899
Dispensés		85,4	36,3	25,4	15,9	17 378
Ensemble étudiants bacheliers et non bacheliers		76,4	46	20,7	7,5	538 277

Champ : France entière, étudiants entrés en DEUG en 1^{ère} année, et ayant poursuivi en 2^e année.
Source : MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 8.8.1.

DEUG demandait trois, quatre, voire cinq ans à un grand nombre d'étudiants (voir Graphique 2); ceux-là ont des compétences trop fragiles pour obtenir la licence, même à l'usure, et ils quitteront l'université avec une diplômentation dite aujourd'hui « intermédiaire ».

Graphique 2 — Taux de réussite au DEUG par discipline et délai d'obtention (2003)



Source : MEN, Repères et références statistiques 2005, tableau 8.8.2.

3.2.3. Certains sortants sans diplôme s'intègrent moins bien que des bacheliers.

D'après l'enquête menée par le CEREQ, certains étudiants qui sortent sans diplôme des filières générales s'intègrent moins bien que de simples bacheliers professionnels (voir Tableau 34). Ils trouvent moins facilement un emploi (18 à 24 % de chômeurs) qu'avec un « bac pro » du secteur industriel (7 % de chômeurs) ou du secteur tertiaire (16 %); les emplois qu'ils trouvent sont plus souvent à durée limitée (41 %) — mais plus souvent aussi des emplois des professions intermédiaires ou de cadres. D'ailleurs, contrairement à la mauvaise réputation que des commentateurs hâtifs font aux filières littéraires, ce sont les sortants sans diplôme de ces filières qui s'en tirent le moins mal, avec 18 % de chômeurs (contre 24 % en Sciences) et 57 % d'emplois dans les professions intermédiaires ou de cadres.

3.2.4. Beaucoup de diplômés ne trouvent pas d'emploi dans leur domaine de compétence.

Le bruit circule qu'un étudiant sur deux seulement trouverait un emploi dans son domaine de compétence (voir *supra* p. 11), mais il n'existe pas d'enquête pour chaque discipline. Prenons cependant l'exemple des STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives). Créée en

Tableau 34 — Situation des non-diplômés du DEUG trois ans après la fin des études selon les spécialités de formation

	Taux de chômage (%)	Taux d'emploi à durée limitée (%)	Part de cadres et professions intermédiaires (%)	Salaire médian net mensuel (euros)
Non diplômés de DEUG				
Sciences exactes (1)	24	41	56	1 100
Lettres, Langues	18	41	57	1 060
Droit, AES, Sc. éco.	22	40	37	1 140
Autres SHS	19	41	47	1 120
Non diplômés BTS ou DUT				
Tertiaires	20	31	40	1 120
Industriels	15	29	45	1 220
Ensemble non diplômés Niveau 4 +	19	36	48	1 150
Diplômés DEUG	10	40	66	1 297
Diplômés DUT	6	25	69	1 300
Diplômés BTS tertiaire	10	22	48	1 200
Diplômés BTS industriel	7	29	69	1 300
Diplômés Bac pro tertiaire	16	18	23	1 090
Diplômés Bac pro industriel	7	33	33	1 200

Note : (1) y compris STAPS.

Champ : Situation en mars 2004 de personnes sorties de l'université en 2001.

Source : d'après CEREQ, Note Emploi Formation n° 21, 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail, mars 2006, tableaux 10 et 1.

1975, cette filière a supprimé sa sélection d'entrée au milieu des années 1990 et ses effectifs ont plus que doublé entre 1995 et 2003 (voir *Tableau 35*). Le taux de chômage est bas au sortir de cette filière, mais les emplois sont décevants :

« Les emplois occupés au terme de trois ans sur le marché du travail se répartissent globalement pour moitié entre des professions plus ou moins directement liées au sport (47%) et des professions exercées dans un autre domaine (53%). Des disparités apparaissent

cependant en fonction du niveau de sortie [...]. Les trois quarts des jeunes qui quittent l'université sans avoir décroché de diplôme occupent des professions qui n'ont pas de rapport avec le sport. Lorsqu'ils ont obtenu un DEUG ou un DEUST, la part des professions liées au sport augmente sans être toutefois majoritaire (44%), et la moitié [d'entre elles] sont des emplois de moniteurs ou éducateurs sportifs. À partir du second cycle, la part des professions n'ayant aucun rapport avec le sport diminue. » (CEREQ, *Note Emploi Formation* n° 21, p. 30.)

■ 4. LES MÉCOMPTES DE LA COLLECTIVITÉ

Catastrophique pour les étudiants, l'immobilisme de l'organisation universitaire et l'absence d'orientation sélective ne font pas non plus l'affaire de la collectivité pour au moins quatre raisons : l'état de l'université se dégrade, les orientations spontanées ne sont pas forcément conformes aux besoins de la nation, les efforts accomplis dans le secondaire sont en partie perdus, le retour sur investissement est faible.

4.1. — Vers une « université-poubelle » ?

L'image de l'université est en train de se dégrader *dans tous les milieux*. Dans les milieux les plus élevés : le récent développement des écoles de tous niveaux (voir *supra*, p. 34) montre que leurs enfants ont déjà pris le parti de contourner l'université – quitte à la rejoindre au niveau doctoral. Dans les classes moyennes : le fait que les bacheliers généraux préfèrent les STS et les IUT en est la preuve. Dans des milieux plus modestes : l'expérience amère faite par plusieurs classes d'âge décourage déjà de voir dans l'université un instrument de promotion sociale. Ce pourrait être là l'amorce d'un cercle vicieux, qui verrait les universités recruter de moins en moins d'étudiants capables ; l'État doit interrompre ce processus de dégradation.

D'autre part, quel que soit le lieu d'enseignement, l'hétérogénéité excessive des publics enseignés entraîne la baisse du niveau d'exigence de la diplômation. Il en est, à cet égard, de la valeur de la licence comme de celle du brevet des collèges – avec cette donnée de plus que, si elle ajourne trop d'étudiants, une équipe d'universitaires scie la branche sur laquelle elle est assise : il lui faut

« garder des étudiants » (et ce « dumping » des diplômes peut mener, à terme, à cette « prostitution concurrentielle » qu'on observe entre les petites universités des États-Unis).

De cette baisse des exigences des filières générales, les étudiants étrangers européens sont les témoins surpris, et il existe, dans plusieurs disciplines, un instrument de mesure : le jugement des jurys sur les compétences des candidats au professorat, un ou deux ans après la licence, et celui-ci n'est pas optimiste (voir *infra*, p. 74). Cette baisse de niveau est *dangereuse pour l'avenir de la collectivité nationale*, en particulier parce que l'université est la fabrique des professeurs et des chercheurs.

4.2. — Secteurs déficitaires et fabriques à chômeurs

Les flux d'étudiants ne se dirigent pas spontanément vers les disciplines les plus utiles pour l'avenir collectif (voir *Tableau 35*). Plusieurs filières générales traditionnelles voient leurs effectifs d'entrants stagner ou décroître, ce qui nuit au recrutement des professeurs du secondaire, mais des flux disproportionnés se précipitent tour à tour, selon les modes, vers la psychologie, la sociologie... Après les STAPS, ce sont à présent les filières des « Arts » (arts du spectacle, communication culturelle, cinéma...) qui enflent, préparant pour demain des cohortes de déçus et d'intermittents du spectacle... En revanche, les scientifiques se désolent de voir leurs filières s'étioler : non seulement les recrutements des enseignants du secondaire en pâtiennent, mais à terme la recherche s'en ressent.

tira – la proportion des diplômés scientifiques sur l'ensemble des diplômés s'effrite un peu et la France pourrait bien perdre, à court terme, son avance dans la concurrence internationale (voir *Tableau 36*).

4.3. — L'inutile remodelage des filières des lycées de 1995

L'absence de guidage des néo-bacheliers rend caducs de nombreux efforts d'orientation et d'enseignement accomplis en amont. À quoi bon, par exemple, former tant de bacheliers S si 6 % d'entre eux vont rejoindre une STS et 13,6 % une IUT (voir p. 30, *Tableau 22*), ou si ceux qui choisissent l'université vont constituer 44,9 % des effectifs des STAPS, comme à la rentrée 2003 (voir p. 42, *Tableau 37*) ? Pourquoi les bacheliers S qui font 28,7 % des étudiants de Sciences économiques n'avaient-ils pas plutôt préparé le bac ES ? et pourquoi ceux qui constituent de 10 à 12 % des effectifs de Lettres, Langues et Sciences humaines n'avaient-ils pas préparé le bac L (voir *Tableau 37*) ?

Ce désordre qui affecte l'orientation spontanée des néo-bacheliers est, pour partie, un effet de l'impropriété des filières actuelles du baccalauréat. Leur réorganisation, en 1995, visait à faciliter l'obtention du bac, mais aussi à favoriser le développement du baccalauréat scientifique (créé en regroupant les quatre anciens bacs C, D, D', E) dans le but louable de mieux inscrire la France dans l'économie mondiale de la connaissance. Cette réorganisation a bien entraîné une augmentation massive du nombre des bacheliers S, mais cela n'a abouti qu'à détruire la filière littéraire (64 500 bacheliers en 1970, 49 400 en 2004) sans profit pour les formations scientifiques supérieures. Comment cela se fait-il ?

D'une part, un lycéen ne choisit pas toujours le bac S pour de bons motifs (voir p. 42, *Tableau 38*). Lorsqu'on demande aux étudiants la principale raison qui leur avait fait choisir le bac S, on apprend que le goût des sciences n'avait motivé que 44 % d'entre eux, et que 12 % l'avaient passé parce qu'il était « nécessaire pour ce qu'ils voulaient faire ». Les autres se sont fiés à leurs notes (11 %) ou ont cédé à la pression sociale

Tableau 35 — Évolution des effectifs des nouveaux entrants à l'université selon les disciplines (1995-2004)

	Rentrée 1995	Rentrée 2002	Rentrée 2003	Rentrée 2004
Lettres — sciences du langage — arts	26786	23 700	24 432	22 029
Langues	36 334	29 990	29 248	28 874
Sciences humaines et sociales	48 579	41 610	42 973	44 181
Total Lettres et Sciences humaines	111 699	95 300	96 653	95 084
Sciences fondamentales et applications	42 668	31 537	27 399	21 339
Sciences de la nature et de la vie	20 741	13 258	13 357	10 366
Pluri-sciences	—	—	2 347	7 589
Total Sciences	63 409	44 795	43 103	39 294
Droit — sciences politiques	40 955	29 727	31 034	31 308
Sciences économiques — gestion (hors AES)	16 647	15 482	15 239	16 355
AES	16 134	14 220	13 849	11 686
STAPS	6 046	11 816	13 163	11 224
Total disciplines générales	254 908	211 340	213 041	204 965
Médecine — odontologie	18 321	18 154	22 042	23 825
Pharmacie	5 217	3 821	4 472	4 949
Total disciplines de santé	23 538	21 975	26 514	28 774
IUT	42 350	48 165	48 488	47 976
Total France métropolitaine + DOM	320 796	281 480	288 043	281 715

Source : MEN, *Repères et références statistiques*, années diverses, tableau 6.3.1.

Tableau 36 — Proportion des diplômés en mathématiques, sciences et technologies dans quelques pays (%)

	1998	2003
Allemagne	28.6	26.4
Autriche	33.5	28.4
Danemark	19.5	19.8
Espagne	21.9	28.1
Finlande	26.1	29.1
France	30.7	29.4
Irlande	32.1	29.9
Italie	24.2	23.2
Pays-Bas	17.0	16.3
République tchèque	24.6	24.5
Royaume-Uni	26.2	25.8
Slovaquie	21.1	24.1
Suède	26.0	30.5
UE (25 pays)	25.1	24.1
UE (15 pays)	26.3	26.1
États-Unis	17.0	18.5
Japon	24.9	23.1

Source : Eurostat, en ligne.

Tableau 37 — Répartition (en %) des entrants de 2003-2004 en première année d'enseignement supérieur universitaire par filière et série de baccalauréat

	Bacs généraux				Bacs techno.			Bacs pro.	Sur titre	Total
	L	ES	S	Total	STT	Autres	Total			
Droit — Sciences politiques	20,7	39,9	14,4	75	13,9	2	15,9	3,9	5,2	100
Sciences économiques Gestion (hors AES)	1,1	44,3	28,7	74,1	9,2	1,3	10,5	3	12,4	100
AES	2,6	44,3	3,8	50,7	28,3	4,1	32,4	10,9	6	100
Lettres, Sciences du langage, Arts	49,4	11,3	10,3	71	6	4,3	10,3	3,1	15,6	100
Langues	41,2	22,4	10	73,6	12,3	2,4	14,7	2,7	9	100
Sciences humaines et sociales	26,2	32,3	12,7	71,2	12,3	8,1	20,4	4,4	4	100
Sciences fondamentales et applications	0,5	2,1	82,8	85,4	0,8	4,9	5,7	0,9	8	100
Sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'univers	0,5	0,9	87,6	89	0,4	6,8	7,2	0,5	3,3	100
STAPS	4,7	22,7	44,9	72,3	13,6	9,2	22,8	3,8	1,1	100
Médecine	1	1,7	89,6	92,3	0,4	3,5	3,9	0,3	3,5	100
Pharmacie	0,4	1,1	87,9	89,4	0,5	3,5	4	0,3	6,3	100
IUT	2,3	20,4	40,7	63,4	16	15,9	31,9	1,6	3,1	100
Ingénieurs	0,2	0,8	90	91	0	4,7	4,7	0	4,3	100
Total	15,5	21,7	36,8	74	10,4	6,5	16,9	2,9	6,2	100

Champ : France entière.

Source : MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 6.16.1.

38 — Principale raison avancée pour le choix de la série S, selon la filière d'inscription dans l'enseignement supérieur (en %)

Filière suivie dans l'enseignement supérieur	Par goût pour les matières scientifiques	Pour se garder le plus possible de portes ouvertes	Bac S nécessaire pour ce qu'ils veulent faire	Meilleurs résultats dans les matières scientifiques	Parents ou professeurs les ont poussés
CPGE scientifiques	59	22	10	8	1
IUT secondaires	51	23	9	15	3
DEUG sciences de la vie	51	24	13	10	2
DEUG sciences fondamentales(1)	47	22	13	16	1
PCEM (2)	47	26	19	6	2
IUT tertiaires/STS	40	38	10	10	3
DEUG STAPS	38	38	12	12	2
CPGE économiques	22	58	10	7	3
DEUG sciences humaines (3)	21	47	9	13	11
CPGElittéraires	20	63	7	5	5
Ensemble	44	30	12	11	3

Notes : (1) Regroupe ici les DEUG Sciences de la matière, Sciences et technologies, Sciences pour l'ingénieur. (2) Premier Cycle des Études Médicales. (3) Regroupe ici les DEUG de Droit, Sciences économiques, Lettres, Arts, Sciences humaines.

Source : enquête auprès des bacheliers scientifiques, in MEN, *Note d'information*, n° 05-15, avril 2005, p. 2.

(3%) ou au besoin, compréhensible chez un adolescent, de « *se garder le plus possible de portes ouvertes* » (30%). La filière S joue ainsi le rôle technique d'un retardement mis à l'orientation : ne pas choisir, c'est choisir S. Sur le plan collectif, la disparition de la filière L, qui en est la conséquence, est dommageable pour l'avenir du rayonnement culturel de la nation, mais aussi, plus trivialement, pour la capacité de remplir toutes sortes d'emplois avec des personnes suffisamment formées sur le plan de la culture.

D'autre part, en multipliant les matières pour rendre les bacs généraux à la fois plus généraux et plus faciles, on est arrivé au résultat paradoxal que

— leur base générale ne garantit plus grand-chose ; par exemple les capacités en français sont mesurées prématurément, en fin de Première, et ne pèsent que 4 points de coefficient dans les bac S (sur un total de 34 à 37) et ES (sur un total de 39) ;

— les disciplines de spécialité ne sont plus assez approfondies ; ainsi, on peut obtenir un bac L sans être « bon en français » (cette discipline n'y pèse que 10 points de coefficient sur un total de 36 à 40) et un bac S sans être « bon en mathé-

matiques » (cette matière y pèse de 7 à 11 points sur un total de 34 à 37).

— les options proliférantes ont des effets indésirables : l’option « théâtre » est une des causes de l’orientation inconsiderée des néo-bacheliers vers les départements d’Arts du spectacle des universités.

Un *Rapport d’information sur l’enseignement des disciplines scientifiques* présenté à l’Assemblée le 2 mai 2006 par le député Jean-Marie Rolland s’élève à juste titre pour le sort des sciences :

En 1995, 79% des bacheliers scientifiques optaient pour des études scientifiques ou technologiques. En 2000, ils n’étaient plus que 68%. Lors de la dernière rentrée 2000 places de classes préparatoires scientifiques n’ont pas été pourvues.

[...] il est aujourd’hui possible, par le jeu des coefficients, d’obtenir le bac S avec une mauvaise note en mathématiques et des notes simplement moyennes dans les autres matières scientifiques. [...] La mission s’est procuré les notes moyennes en mathématiques au bac S. Dans toutes les académies et pour les trois dernières sessions, la moyenne est toujours inférieure à 10 et les écarts types entre les notes sont de l’ordre de 5 points. Il n’est donc pas surprenant qu’à l’exception des meilleurs élèves qui intègrent les classes préparatoires scientifiques (16,5% des bacheliers scientifiques), les étudiants en DEUG scientifique ou en IUT éprouvent des difficultés en mathématiques. Les enseignants font observer, de surcroît, que si l’élève ne peut acquérir une certaine masse critique de connaissances et des bases solides, il y a moins de chance qu’il acquière le goût des mathématiques.

La mission considère qu’il faut recentrer la filière S sur les enseignements scientifiques et moderniser ces enseignements afin d’y attirer essentiellement les élèves ayant le projet de faire des études scientifiques et les y préparer au mieux. (Rapport d’information sur l’enseignement des disciplines scientifiques présenté à l’Assemblée le 2 mai 2006, p. 61.)

Ce *Rapport* propose certaines mesures qu’on peut accueillir avec scepticisme (car elles pourraient affaiblir encore l’enseignement des mathématiques au collège), mais redéfinir les filières du lycée, toutes les filières, en les recentrant sur leurs matières fondamentales est assurément indispensable. Il n’y a pas qu’en mathématiques que le lycée ne peut pas donner « le goût » d’une discipline faute d’« une certaine masse critique de connaissances » et de « bases solides » : c’est aussi le cas en lettres.

Selon nous, reconstruire autrement les filières du lycée ne suffira cependant pas à réalimenter

les filières universitaires correspondantes si l’on ne s’attaque pas en même temps aux causes structurelles de leur désaffection que sont :

- la non-orientation des bacheliers,
- la réputation injuste qu’ont ces filières de ne pas offrir d’autres débouchés que l’enseignement et la recherche,
- leur organisation pédagogique moins attractive que celle des filières sélectives (voir *supra*, pp. 32-33),
- la perte d’attractivité du métier de professeur (voir *infra*, p. 72).

4.4. — Pauvreté mais gaspillage

Le budget de l’enseignement supérieur n’a pas suivi la croissance de ses effectifs. La dépense moyenne d’éducation par étudiant était de 8360 euros en 2004, avec des variations entre le coût d’un étudiant *stricto sensu* (6820 €) et celui d’un étudiant d’IUT (9320 €), de STS (11990 €) ou de CPGE (13170 €) — voir *Tableau 39*. Ainsi la dépense moyenne n’a augmenté que de 28% (en prix constants) depuis 1980, tandis que la dépense par élève de l’enseignement secondaire augmentait de 65%. Mises à part l’Espagne et l’Italie, la France est le pays d’Europe qui dépense le moins par étudiant, car elle a tout misé sur l’enseignement secondaire : le collégien-lycéen français est parmi les plus chers du monde (voir p. 44, *Tableau 40*).

Deux observations cependant. D’une part, le calcul est faussé, au moins à la marge, car la dépense moyenne d’éducation serait plus élevée

Tableau 39 — Dépense globale et dépense moyenne par secteur de l’enseignement en 2003

	Dépense globale (milliards d’euros)	Effectifs	Dépense par élève (milliers d’euros)
Enseignement préélémentaire	11	2 583 669	4,24
Enseignement élémentaire	17,8	3 910 998	4,53
Second degré			
• premier cycle	23,6	3 299 471	7,15
• second cycle général et technologique	15,3	1 566 233	9,75
• second cycle professionnel	8	793 640	10,13
CPGE	1	78 323	13,17
STS	2,3	194 026	11,99
IUT	1,1	114 884	9,32
Universités (hors IUT)	8,5	1 247 401	6,82

Source : MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 10.5.

(mais de combien?) si tous les « étudiants-fantômes » étaient exclus de la statistique. D'autre part, le coût de l'enseignement supérieur comprend aussi les aides directes ou indirectes versées aux étudiants, et à leurs familles (par le biais fiscal); dont 1 306 400 000 € pour les seules bourses (voir *Tableau 43*). Si on ajoute ces aides aux dépenses d'éducation (et sans compter la contribution des régimes sociaux au financement des assurances sociales des étudiants) l'effort de la collectivité se porte à 9 700 € par étudiant et par an.

Les bourses au mérite sont très rares. En 2004-2005, 441 étudiants ont reçu une des bourses de 6 102 € par an qui ont été créées en 1998 pour les titulaires du bac avec mention « Très bien », aux ressources familiales limitées, qui s'engagent à étudier la médecine ou à préparer les concours d'entrée de l'ÉNA, de l'École Nationale de la Magistrature ou d'une grande école scientifique. Une toute petite cohorte d'étudiants avancés (12 575) a touché, sur critères universitaires, une bourse de DEA (Diplôme d'Études Approfondies), de DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées) ou de préparation à l'agrégation.

En revanche, 489 412 étudiants se sont vu attribuer des bourses qui ne reposaient que sur les critères sociaux; pour 39,6 % d'entre eux, soit environ 194 000 personnes, cette bourse se montait à 3 554 € pour l'année; pour 51 000 autres, à 3 097 € (voir *Tableau 41*).

Nul ne songera à regretter que des bourses « sur critères sociaux » soient attribuées à des étudiants des filières sélectives (à 43,1 % des élèves de STS, par exemple – voir *Tableau 42*); ils ont été sélectionnés, ils assistent aux cours, ils s'acheminent vers des métiers riches de débouchés: la nation n'y perdra pas sa mise. Mais des bourses et des aides diverses sont distribuées aussi à des dizaines de milliers de néo-bacheliers qui changeront de voie à la fin de la première année (30 % de réorientations, rappelions-nous plus haut), à des dizaines de milliers d'étudiants qui ne finiront jamais un DEUG qu'ils n'auraient pas dû commencer, à des dizaines de milliers d'autres encore, financés pour préparer des licences sans débouchés vers l'emploi.

Au total, même si nos universités sont pauvres, notre système universitaire public est d'un luxe unique au monde, car il permet aux étudiants de cumuler les privilèges qu'on achète

Tableau 40 — Dépense annuelle par élève ou étudiant dans quelques pays en 2002 (euros)

	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement supérieur
Allemagne	3 917,2	6 189,4	9 496,2
Autriche	6 056,8	7 713,3	10 747,2
Belgique	4 891,1	7 141,8	10 377,0
Danemark	6 670,9	6 909,6	13 108,6
Espagne	3 964,5	5 188,7	6 924,9
Finlande	4 392,4	6 148,3	10 160,0
France	4 345,7	7 311,1	8 009,4
Irlande	3 608,6	4 963,2	8 469,1
Italie	5 820,5	6 314,4	7 226,3
Norvège	6 482,5	8 640,0	11 861,6
Pays-Bas	4 798,6	5 887,1	11 310,9
Rép. tchèque	1 793,2	3 064,0	5 383,6
Royaume-Uni	4 422,4	5 838,3	10 429,8
Suède	6 166,7	6 344,7	13 568,0
UE (25 pays)	4 167,7	5 614,1	7 945,9
UE (15 pays)	4 522,4	6 209,5	8 562,3
États-Unis	7 154,1	8 085,9	18 260,1
Japon	5 353,7	6 083,9	10 253,3

Source : Eurostat, en ligne.

Tableau 41 — Répartition des bourses sur critères sociaux (2004-2005)

	Montant annuel (1)	Boursiers (%)
Échelon 0	(1)	10,2
Premier échelon	1 315	19,1
Deuxième échelon	1 982	10,3
Troisième échelon	2 540	10,3
Quatrième échelon	3 097	10,4
Cinquième échelon	3 554	39,6
Ensemble	—	100
Effectif	—	489 412

Note : (1) Exonération des droits d'inscription et de sécurité sociale étudiante.

Source : MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 10.8.3.

Tableau 42 — Effectifs et répartition des étudiants aidés (2004-2005)

Ensemble des étudiants aidés (1)	515 511
% des étudiants concernés	30 %
dont Université : étudiants aidés (2)	361 970
% des étudiants concernés	28,2 %
CPGE et STS (3)	101 010
% des étudiants concernés	36,9 %
dont CPGE (3)	13 273
% des étudiants concernés	18,8 %
dont STS (3)	87 737
% des étudiants concernés	43,1 %

Notes : (1) bourses sur critères sociaux, bourses sur critères universitaires, bourses de mérite, allocations d'études, prêts d'honneur. — (2) Hors allocations d'étude et prêts d'honneur. — (3) Hors prêts d'honneur. Champ : France entière. Source : d'après MEN, *Repères et références statistiques 2005*, tableau 10.8.1.

d'ordinaire à l'enseignement privé dans les pays libéraux (la liberté d'étudier ce qu'on veut où l'on veut aussi longtemps qu'on veut, sans avoir à justifier sa présence par ses capacités ni par

la pertinence de ses buts), et les avantages qui étaient ceux de l'enseignement méritocratique avant qu'il ne soit mis à mal (quasi gratuité de l'enseignement, aides sociales diverses).

Tableau 43 — L'action sociale en faveur des étudiants en 1995 et 2004 (millions d'euros)

Nature des aides	1995	2004	Évolution 2004/1995 (1)
Aides de l'État			
Aides budgétaires			
Aides directes			
Bourses et prêts (43-71)	927,7	1 306,40	25,30 %
Fonds de solidarité universitaire		3,5	
Allocation de logement social (ALS)	672,6	950	25,70 %
Aide personnalisée au logement (APL)	187,5	180,6	-14,30 %
Aide au transport (carte « Imagine R »)		11,4	
Total Aides directes	1 787,80	2 451,90	22,10 %
Aides indirectes			
Œuvres universitaires	253,4	294,3	3,40 %
Aides aux associations et médecine universitaire	12,8	18	25,10 %
Compensation de l'exonération des droits d'inscription dont bénéficient les étudiants boursiers	8,4	46,3	390,50 %
Total Aides indirectes	274,6	358,6	16,20 %
Total Aides budgétaires	2 062,40	2 810,50	21,30 %
Aides fiscales (1)			
Majoration du quotient familial pour enfants étudiants rattachés au foyer fiscal de leurs parents	942,1	1 080,00	2,00 %
Réduction d'impôt pour frais de scolarité des enfants poursuivant des études supérieures	125	165	17,50 %
Total Aides fiscales	1 067,10	1 245,00	3,80 %
Total des aides de l'État (budgétaires et fiscales)	3 129,50	4 055,50	15,30 %
Autres aides			
Contribution des différents régimes sociaux au financement des assurances sociales des étudiants	375,1	461,2	9,40 %
Versements des universités (FSDIE)	6,1	12,2	78,00 %
Total Autres aides	381,2	473,4	10,50 %
Total général	3 510,70	4 528,90	14,80 %

Note : (1) évolution aux prix constants.
Champ : France entière.
Source : MEN, *Repères et références statistiques*, tableau 10.9.

IV

POUR UN RENOUVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

If you think education is expensive, try ignorance.

Derek Curtis Bok,
président de Harvard University
(1971-1990).

Il convient de réorganiser notre système d'enseignement supérieur en tenant compte de sa massification, faute de quoi le délabrement de l'université

française ira s'aggravant. Cette réorganisation ne se fera pas grâce à une mesure-miracle ; sans doute vaut-il mieux associer tous les outils disponibles.

■ 1. L'ESPRIT DE NOS PROPOSITIONS

a) *Les buts.* Les mesures techniques que nous proposons prétendent toutes concourir à :

— rendre les universités *concurrentielles*, dès leur première année, par rapport aux autres formations post-bac,

— supprimer les facteurs d'échec et de déception que nous avons décrits,

— agir pour la promotion sociale en renouant avec l'encouragement du mérite,

— faire en sorte que l'université prépare mieux à l'insertion professionnelle.

b) *Sur le plan idéologique*, elles représentent une rupture avec les actuelles habitudes de pensée sur cinq points :

— *la définition des missions de l'université* : à l'heure de la massification, celle-ci ne peut plus être définie par son seul lien avec la recherche ; nous proposons de mieux affirmer sa mission d'enseignement en concevant le premier cycle comme un « collège universitaire » à la française ;

— *l'orientation préalable des candidats à l'entrée à l'université*, avec pour corollaire éventuel leur sélection ; car l'actuel « laisser faire » nous semble, pour les étudiants de premier cycle, un marché de dupes, et pour la nation, un gaspillage ;

— *la transparence*, car les étudiants sont actuellement les victimes de l'absence de lisibilité du système, les universités elles-mêmes ignorant tout de leurs propres performances sur le plan de l'utilité sociale ;

— *la responsabilisation* : celle des étudiants, invités à investir financièrement dans leur formation ; celle des universitaires, chargés d'innover pour mieux encadrer les premiers cycles et pour multiplier les formations professionnalisantes ; celle des universités, évaluées sur leurs résultats en termes d'accès à l'emploi ; celle de l'État invité à investir dans l'université en cohérence avec la politique d'enseignement scolaire qu'il a menée en amont, à formuler un « programme pédagogique national » pour chaque licence et à mieux contrôler l'habilitation des diplômes ;

— *le partenariat* : avec les Régions et les acteurs économiques pour la création et le suivi des diplômes, et pour l'insertion professionnelle des diplômés et des non-diplômés.

c) *Tout repose sur deux facteurs* : l'orientation sélective des étudiants à l'entrée, et l'augmentation des moyens. Ces deux facteurs sont indissociablement liés. Car il ne sert à rien que les universités soient autorisées à recruter librement leurs étu-

dians si elles ne doivent pas les former davantage ; et les former davantage, c'est-à-dire réorganiser les licences, suppose un financement accru. Mais réciproquement, on ne peut pas demander à la nation un effort financier significatif pour continuer à instruire des étudiants dont beaucoup sont mal orien-

tés, dont un sur quatre ne se réinscrit pas en fin de première année, dont 4 sur 10 n'auront jamais le DEUG, dont un certain nombre ne s'inscrit en faculté que pour jouir du statut d'étudiant, et dont un diplômé sur deux ne travaillera pas dans son domaine de compétence.

■ 2. INFORMER

Pour permettre aux élèves de Terminale d'envisager leur orientation en connaissance de cause, il faut que les universités pratiquent la transparence

- en affichant sur leurs sites numériques les taux de réussite de leurs étudiants aux examens de chaque année de licence, en référence aux séries, options et âges d'obtention du baccalauréat,

- en publiant leurs performances en matière d'accès de leurs diplômés à l'emploi, par secteurs d'activité et catégories professionnelles, comme le font les universités britanniques : on trouve ces informations sur le site de *Universities and Colleges Admissions Service* (www.ucas.com).

NB. Afficher les taux de réussite aux examens *sans* ceux d'accès à l'emploi aurait un effet pervers grave : favoriser le « dumping » dans l'attribution des diplômes.

L'État pourrait, quant à lui, rationaliser la présentation des formations sur www.onisep.fr et rendre publique, tous les ans, une enquête sur l'insertion professionnelle selon les diplômes. M. Alain Trannoy vient de proposer, dans le cadre de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU), un moyen simple de rassembler l'information aux niveaux local et national : interroger tout contribuable sur sa scolarité supérieure (lieu, diplôme, discipline) en lui demandant de renseigner une ligne de sa déclaration de revenus.

■ 3. ORIENTER

3.1. — Orienter les néo-bacheliers

Le baccalauréat, qui était au XIX^e siècle le premier grade universitaire, doit désormais être considéré comme le diplôme terminal de l'enseignement secondaire, et les universités doivent être aussi libres que les autres formations post-bac de choisir leurs étudiants sur dossiers de candidature.

Pour respecter la diversité intellectuelle des disciplines universitaires, et leur degré variable de continuité avec les disciplines de l'enseignement secondaire, il faudrait en outre que chaque université soit libre d'élaborer des modalités de recrutement différentes selon ses Unités de Formation et de Recherche (UFR). Certaines pourront en effet considérer l'obtention d'un bac de telle série avec telle option comme un prérequis suffisant. D'autres voudront prendre appui sur les notes du livret scolaire dans la ou les discipline(s) concernée(s) par leur cursus, ou organiser, pour tout ou partie des candidats, des tests d'évaluation dans cette ou ces discipline(s). D'autres se borneront à un entretien de moti-

vation... Il serait désastreux que la puissance publique impose une procédure *uniforme* : cela aboutirait une fois de plus à faire subir aux Lettres, aux Sciences humaines et sociales et au Droit, le joug du modèle des Sciences qui leur est sans cesse improprement imposé.

Cette orientation aura sans doute pour effet d'écarter, dès l'entrée de l'université, ceux qui la fréquentent aujourd'hui sans profit, soit qu'ils abandonnent en fin de première année, soit qu'ils s'obstinent de longues années pour décrocher le DEUG.

Pour que cette orientation des néo-bacheliers ne se borne pas à sélectionner mais *oriente* véritablement, les commissions d'orientation universitaires devront recevoir l'appui d'experts de la carte des formations et des métiers, qu'ils appartiennent soit à un « service public de l'orientation » à construire (selon une idée lancée par M. de Villepin) soit aux personnels d'orientation des enseignements secondaire ou supérieur (après que l'ONISEP leur aura fourni une formation intensive ?).

3.2. — Corollaire : rétablir la continuité logique entre secondaire et supérieur

L'orientation à l'entrée des cursus d'université *stricto sensu* contribuera à rétablir la continuité logique entre enseignement secondaire et enseignement supérieur (c'est-à-dire à la réussite des étudiants). Mais pour que l'université ne soit pas condamnée à n'orienter que les laissés pour compte des autres filières, il faudrait en outre :

— que l'accès aux Sections de Techniciens Supérieurs soit, conformément à leur première vocation, strictement réservé aux bacheliers technologiques et à l'élite des bacheliers professionnels; ce point ne dépend que de l'autorité des recteurs;

— que les Instituts Universitaires de Technologie « accueillent en priorité » les bacheliers technologiques, comme le demande la CDUS¹ ou, du moins, soient obligés de respecter la parité de leurs effectifs d'entrants entre bacheliers technologiques et bacheliers généraux; ce point peut être inscrit dans leur contrat d'établissement.

Ces deux mesures ne permettraient pas seulement d'acheminer un plus grand nombre de bacheliers généraux (aujourd'hui préemptés par les STS et IUT) vers les universités, elles serviraient aussi la *promotion sociale* : les bacheliers technologiques sont globalement d'origine socio-professionnelle plus modeste que les bacheliers généraux (voir *supra*, p. 35, *Tableau 30*), or la pratique actuelle aboutit à les écarter des filières en continuité avec leur passé scolaire, dans lesquelles ils pourraient réussir (STS, IUT), pour les envoyer dans des universités en disjonction avec leur formation, dans lesquelles ils échouent.

3.3. — Contrôler les flux selon les débouchés prévisibles

Cette orientation sélective à l'entrée des cursus universitaires permettra de réaliser le contrôle des flux selon les débouchés prévisibles. Car, sauf à régler la question par des billets de loterie, contrôler les flux suppose que chaque filière universitaire recrute les plus aptes de ceux qui souhaitent y pénétrer. Il ne s'agira pas de contingenter les effectifs de façon malthusienne, puisqu'au bout du compte l'université doit contribuer, aux côtés

des autres formations post-bac, à préparer pour l'emploi 21 % de « cadres » et 17 % de « professions intermédiaires » (*cf. supra*, p. 9, *Tableau 9*).

À moyen terme, une fois installées des procédures d'information dans chaque université (voir *supra*, « 2. Informer »), une répartition raisonnable des flux se fera d'une manière largement spontanée. Mais en attendant, des contingents locaux pourraient être estimés, au moins grossièrement, en croisant plusieurs données :

— les résultats obtenus dans le passé par l'ensemble des universités françaises *et* par l'université concernée en matière d'insertion professionnelle de leurs diplômés (selon l'enquête menée grâce à l'administration fiscale mentionnée ci-dessus),

— les prévisions d'emploi des branches professionnelles *et* des employeurs publics au niveau régional *et* national.

3.4. — Conséquence : des universités en concurrence

Il paraît évident que la mise en place d'une orientation sélective à l'entrée et du contingentement des flux (même généreux) aura pour effet mécanique qu'à court terme, les universités, ou du moins leurs Unités de Formation et de Recherche (UFR) de même discipline, seront en concurrence les unes par rapport aux autres. Mais notons que cette concurrence existe déjà tacitement en France, et que c'est un facteur de dynamisme déjà agissant dans la plupart des pays européens. La presse britannique publie des palmarès des universités (*League Tables*) comme, en France, *Le Monde de l'éducation* publie tous les ans un palmarès des classes préparatoires.

À plus long terme, il est vraisemblable que cela modifiera la carte nationale des formations, les universités pouvant être tentées de favoriser ouvertement celles de leurs UFR qui sont le plus réputées, et de renoncer à des formations qui végètent. Mais, au siècle des transports rapides, qui se plaindra de cette rationalisation de l'offre ?

3.5. — Orientation des néo-bacheliers et promotion sociale

Même si la panne de l'ascenseur social provient des déficiences de l'enseignement scolaire, l'État peut utiliser l'orientation des néo-bacheliers

1. Conférence des Doyens et Directeurs des UFR Scientifiques des Universités Françaises.

et les bourses au mérite pour stimuler la promotion sociale.

L'actuel système, où 490 000 bourses sur critères sociaux sont ventilées indépendamment des mérites et des orientations, est inefficace à cet égard. Les 441 bourses distribuées aux bacheliers « mention Très bien » pour accéder aux filières les plus prestigieuses sont, quant à elles, une opération *symbolique* : cela n'empêche pas les néo-bacheliers (et surtout néo-bachelières) d'un bon niveau, issus des milieux modestes, de choisir les formations supérieures courtes (STS et IUT), où ils sont certains de réussir, et qui leur donneront à coup sûr un emploi, fût-il médiocre dans un premier temps.

Le *Rapport annexé* de la loi Fillon (23 avril 2005) prévoit à juste titre le développement des bourses au mérite : « Les bacheliers boursiers ayant obtenu une mention "Bien" ou "Très bien" pourront bénéficier d'une bourse au mérite dans l'enseignement supérieur », et il programme une augmentation de 1 200 bourses tous les ans (pour 6 millions d'euros). On pourrait augmenter le nombre de ces bourses plus massivement encore en les attribuant à tous les bacheliers lauréats d'une mention « Bien » et « Très bien » (leur nombre, en expansion, était de 51 000 en 2004 — voir *Tableau 44*).

On pourrait imaginer, par exemple, que tous les bacheliers distingués par ces mentions et de milieu familial défavorisé se voient attribuer une allocation d'un montant significatif (6 000 € par an?) pour entreprendre des études supérieures dans une filière donnée; ils élaboreraient leur projet professionnel en accord avec une commission qui les orienterait en fonction des priorités nationales et du bagage intellectuel personnel attesté par leur baccalauréat et leur

Tableau 44 — La proportion des mentions « Bien » et « Très bien » aux baccalauréats 2002 et 2004 (%)

	Filles	Garçons
Séries générales		
Littéraires 2004	9,9	8,1
Économiques et sociales 2004	8,8	5,7
Scientifiques 2004	21,9	17,7
Ensemble séries générales 2004	14,2	13,8
Rappel : Séries générales 2002	10,4	9,8
Séries technologiques		
Sciences et technologies industrielles 2004	10,2	11,9
Sciences et technologies de laboratoire 2004	8,2	9,3
Sciences et technologies tertiaires 2004	3,0	2,4
Autres séries technologiques 2004	4,2	3,1
Ensemble séries technologiques 2004	3,9	7,3
Rappel : Ensemble séries technologiques 2002	3,7	5,2
Séries professionnelles		
Production 2004	6,7	7,4
Services 2004	7,7	8,6
Ensemble séries professionnelles	7,6	7,7
Rappel : Ensemble séries professionnelles 2002	9,3	8,1
Toutes séries confondues 2004	10,3	10,4
Rappel : Toutes séries confondues 2002	8,3	8,1

Champ : France entière.

Source : MEN, DEP, sur INSEE en ligne.

livret scolaire. L'orientation vers les sciences et vers la préparation des professorats des lycées et collèges (voir *infra*, p. 72) pourrait être considérée aujourd'hui comme une priorité nationale pour des bacheliers généraux et technologiques.

Ces boursiers pourraient se voir attribuer un tuteur-correspondant qu'ils rencontreraient de loin en loin. Le vivier des tuteurs serait des étudiants boursiers au mérite, engagés trois ans plus tôt dans le même cursus. Être tuteur serait une action volontaire et rémunérée. En attendant que ce vivier soit constitué, des boursiers sur critères universitaires (DEA, DESS, agrégatifs, doctorants) pourraient jouer ce rôle.

■ 4. ORGANISER LES LICENCES

4.1. — Des « programmes pédagogiques nationaux » pour les licences

4.1.1. Des filières avec et des filières sans cahier des charges

Pour rendre les licences universitaires aussi attractives que les CPGE et les DUT, il faudrait les encadrer par des cahiers des charges tout aussi explicites, et nationaux.

L'enseignement des CPGE scientifiques, par exemple, a été fixé par les 920 pages d'*Organisation et programmes des classes préparatoires*². L'arrêté du 10 août 2005 organise quant à lui les « programmes pédagogiques nationaux » de vingt-et-un DUT disciplinaires; ce texte ne liste pas des objectifs de savoir (comme fait un programme de

2. BOEN, HS, 20 juillet 1995 et suivants.

l'enseignement secondaire, de STS ou de CPGE), mais il fixe la nomination de la formation, son volume horaire global, sa composition disciplinaire, l'horaire de chaque matière ainsi que son statut (optionnel ou non) et ses formes d'enseignement (cours, TD, TP, projet, etc.)³.

À l'opposé, l'arrêté du 30 avril 2002 « *relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence* » fournit une armature vide : une durée (6 semestres) et un poids en « crédits » européens (180). La « maquette » de chaque licence, son organisation en « unités d'enseignement » (UE) et son volume horaire sont ainsi renvoyés à l'accord contractuel aux termes duquel chaque université obtient du Directeur de l'Enseignement Supérieur « l'habilitation » de telle licence : d'où des disparités de volume horaire et de contenu pour une licence de même nomination d'une université à l'autre⁴; d'où aussi, au sein d'une même université, des licences d'un poids inégal d'une UFR à l'autre selon les capacités de l'encadrement. Ce qui fait l'intérêt même d'un diplôme, le choix des matières enseignées, ne relève que des enseignants, de leur nombre, de leurs domaines de compétence et de leurs conceptions intellectuelles.

La prose administrative décrit cette procédure en l'ornant des nobles notions de « *recherche* », de « *forces scientifiques* » et d'« *autonomie* » (voir encadré), mais nous retrouvons ici un principe déjà relevé à propos de l'orientation des collégiens vers telle ou telle spécialité professionnelle, ou pour l'abandon de certains CAP (voir *supra*, pp. 22 et 25-26) : l'État n'a pas forcément pour principe prioritaire d'enseigner aux jeunes ce qu'il leur serait utile de savoir, il lui arrive de définir l'enseignement fourni selon les compétences des enseignants en place.

4.1.2. L'utilité de « programmes pédagogiques nationaux »

Cette version de l'autonomie universitaire convenait sans doute à des temps anciens, où le baccalauréat assurait un socle de culture solide et homogène sur lequel l'université pouvait dès l'abord construire d'autres savoirs, largement inspirés des recherches personnelles des enseignants. Aujourd'hui, le service public impose que

UN « DIALOGUE CONTRACTUEL » EN GUISE DE NORME

Au plan interne, il s'agit d'organiser une offre de formation cohérente avec l'offre de recherche c'est-à-dire avec les forces scientifiques de l'établissement et avec les axes stratégiques de son projet.

C'est pourquoi l'offre de formation doit se présenter en grands domaines de formation.

Il n'a pas, à ce stade, été imposé de nomenclature nationale des domaines. Il aurait en effet été peu cohérent de fixer « a priori » ces domaines alors même que les configurations variées des établissements ou la diversité de leurs stratégies rendent naturelle une expression autonome de leurs propositions. Il va cependant de soi que le dialogue contractuel permettra à l'établissement d'argumenter sa proposition et au ministère, par l'évaluation nationale, d'en apprécier la pertinence intrinsèque et la cohérence régionale et nationale.

(Jean-Marc Monteil, circulaire n° 0206433
du 14 novembre 2002, p. 3.)

l'on conçoive la formation universitaire en deux temps distincts : un premier cycle conçu comme un moment d'acculturation de masse par des enseignants chercheurs (à la manière des collèges universitaires américains), puis des second et troisième cycles où l'enseignement est de plus en plus directement inspiré par la recherche et les « projets scientifiques » propres de chaque université.

Unifier les licences par des « programmes pédagogiques nationaux » aurait de nombreux avantages :

- obliger le ministère à envisager des volumes d'enseignement égaux pour toutes les licences de même nomination, et si possible pour toutes les filières d'un même champ intellectuel ;

- fixer des règles à la concurrence tacite ou explicite à laquelle se livrent les universités ;

- faciliter la circulation des étudiants, et la traversée de passerelles vers d'autres types de formation (aujourd'hui, l'obtention de la licence de l'université X ne garantit pas toujours qu'on possède les prérequis nécessaires pour suivre avec profit les enseignements de master de l'université Y) ;

- garantir aux étudiants une plus grande égalité des chances face aux concours des professorats ;

- garantir à la nation un meilleur niveau de recrutement des enseignants ;

- valoriser les licences sur le marché de l'emploi (voir *infra*, p. 53, « 5.1 »).

3. Voir <http://www.education.gouv.fr/sup/programmes-iut/>.

4. Le site de l'ONISEP (www.onisep.fr) en arrive ainsi à lister 993 licences.

4.1.3. Nécessité d'une réforme pédagogique

Cette réforme ne serait efficace, évidemment, que si l'élaboration de ces « programmes pédagogiques nationaux » était l'occasion de :

— l'augmentation significative des volumes globaux d'enseignement, qui rendrait les universités concurrentielles par rapport aux filières sélectives (350 heures par semestre ?) ;

— une mutation de la pédagogie, sur laquelle un consensus pourrait être trouvé globalement (instauration d'un tutorat ? enseignement par groupes peu nombreux ? groupes de remise à niveau ?) ou discipline par discipline (multiplication des exercices ? instauration de programmes de travail personnel ou collectif plus intensifs ? pratique systématique du contrôle continu ?) ;

— la limitation du « redoublement » ;

— la mise en œuvre de l'évaluation des enseignements par les enseignés, seul moyen de vérifier que les formations sont formatrices aux yeux des intéressés eux-mêmes ; pour l'instant, cette mesure prescrite par les textes réglementaires (en 1994 et 2002) n'est appliquée que dans quelques universités, généralement scientifiques.

4.1.4. Investissement financier

Cette réforme des premiers cycles suppose une sorte de « plan Marshall pour les universités », moins, peut-être, du point de vue de la masse salariale que de celui des équipements.

Étant donné l'état de confusion actuel de nos premiers cycles généraux, il est en effet difficile d'évaluer si, une fois la situation assainie, le taux d'encadrement de nos étudiants des filières générales serait supérieur à celui de tel ou tel pays voisin où il fait bon étudier. À l'heure actuelle, le taux d'encadrement français (18,6) est élevé sans être exceptionnel : il est supérieur à la moyenne de l'OCDE (15,7), mais voisin de celui du Royaume-Uni (18,2) ou de la Suisse (18,7), où nul ne se plaint d'être sous-encadré (voir *Tableau 45*). Or, avec la décrue démographique, l'orientation sélective à l'entrée des universités (voir *supra*, p. 47, « 3 »), et la redéfinition des aides sociales aux étudiants (voir *infra*, p. 57, « 6.4. »), les effectifs de première année devraient s'alléger significativement.

Quoi qu'il en soit, une réorganisation sérieuse des premiers cycles nécessiterait de

— doter à nouveau les concours des agrégations externes (absurdement réduits ces der-

nières décennies, voir p. 73, *Graphique 7*), d'un nombre de postes conforme à la vocation de ces concours : ils forment le bagage de culture générale des enseignants des CPGE et des STS, mais aussi des maîtres de conférence des universités dans de nombreuses disciplines générales ;

— se remettre à recruter des maîtres de conférences et des professeurs au moins à hauteur des départs en retraite (au lieu que, depuis quelques années, le ministère profite du reflux démographique pour fermer les emplois universitaires).

Il est certain, en revanche, que cette réforme serait coûteuse *en équipements immobiliers et mobiliers* de tous ordres, car les universités sont déjà dans un état de vétusté qui fait honte à notre pays et, très concrètement, *empêchées d'enseigner par la disproportion de leurs locaux et de leurs effectifs* ; il faudrait construire et équiper des salles de cours, des « laboratoires de langue », des salles de bibliothèque, des salles informatiques, des salles de travail, des bureaux d'enseignants, et des logements pour les étudiants et les professeurs associés.

Tableau 45 — Ratio étudiants/enseignants dans quelques pays de l'OCDE selon les filières d'enseignement supérieur (2003)

	Filières générales et formations de recherche (Type A)	Filières professionnalisantes courtes (Type B)	Toutes filières
Allemagne	12,2	14,9	12,5
Autriche	13,7	7,3	12,9
Belgique	—	—	19,2
Espagne	13,3	7,6	11,8
Finlande	12,3	—	12,3
France	18,6	13,2	17,6
États-Unis	—	—	15,2
Grèce	34,1	23,2	29,6
Hongrie	—	—	14,8
Irlande	15,2	14,5	15,0
Italie	22,3	8,9	21,9
Japon	12,4	8,4	11,0
Mexique	15,2	13,7	15,1
Pays-Bas	—	—	13,4
Norvège	—	—	11,9
Pologne	18,4	14,0	18,3
Rép. Tchèque	17,3	16,9	17,3
Royaume-Uni	—	—	18,2
Slovaquie	11	7,6	10,8
Suède	—	—	9,0
Suisse	18,7	—	—
Turquie	13,3	51,7	16,6
Moyenne OCDE	15,7	14,1	14,9

Source : base de données OCDE, www.oecd.org

4.2. — Corollaire : redéfinir le métier d'enseignant chercheur

Restructurer l'enseignement des premiers cycles suppose un nouveau regard sur le métier et la carrière des enseignants chercheurs. La loi définit fort bien leurs nombreuses missions, dont l'enseignement :

« Les enseignants chercheurs [...] participent à l'élaboration et assurent la transmission des connaissances au titre de la formation initiale et continue. Ils assurent la direction, le conseil et l'orientation des étudiants. Ils organisent leurs enseignements au sein d'équipes pédagogiques et en liaison avec les milieux professionnels. Ils établissent à cet effet une coopération avec les entreprises publiques ou privées. Ils concourent à la formation des maîtres et à l'éducation permanente. » (Décret du 6 juin 1984, art. 3.)

Mais dans la pensée administrative, l'enseignement est le métier de base, celui qu'on désigne sans s'y arrêter. Des rapports proposent des aménagements de statut pour résoudre les difficultés où la multiplicité et la lourdeur de leurs tâches plongent les enseignants chercheurs ou leurs établissements⁵; mais, par construction, cette littérature se focalise sur les missions de recherche de l'université, et donc sur ce qui *n'est pas* le « service d'enseignement en présence d'étudiants » dans le métier d'enseignant chercheur.

C'est pourtant ce « service en présence d'étudiants » qui est le devoir essentiel des universités aux yeux de leurs usagers. Aucune enquête ne dresse un état des lieux de l'enseignement universitaire; les chiffres du sous- (et du sur-) encadrement ne sont pas publics; aucune procédure réglementaire n'est prévue ou mise en œuvre non plus pour contrôler l'enseignement, le prendre en compte ni l'évaluer.

Aujourd'hui, les recrutements des maîtres de conférences reposent exclusivement sur leurs travaux de recherche, et les commissions de recrutement se déroulent dans un climat ambigu : on y élit un jeune collègue pour assurer un *service d'enseignement*, mais en ayant en tête de grossir telle ou telle *équipe de recherche*, et sans qu'il

soit prévu de se munir de garanties du côté de l'expérience pédagogique (exemple extrême et heureusement exceptionnel : certaines commissions cooptent des non francophones sans se demander si leurs cours en *globish* seront intelligibles)... Beaucoup d'enseignants de rang magistral n'enseignent jamais en licence, même quand ils y coordonnent une « unité d'enseignement », et se désintéressent de ce qui se passe dans leur université avant l'accès au cursus de recherche (« master »)⁶... Certains TD sont confiés à des chargés de cours dont nul ne contrôle les prestations... Enfin, la *carrière* des universitaires ne prend pas en compte leurs qualités d'enseignant, mais s'appuie uniquement sur leurs activités de recherche.

Mais d'un autre côté les universitaires les plus actifs en matière de recherche (ou les plus dévoués aux tâches d'administration) souffrent de la lourdeur de leur service d'enseignement, et ce d'autant plus qu'à la différence des autres pays développés, la France n'a pas mis en place l'attribution automatique d'*années sabbatiques*.

Si l'on veut mieux équilibrer le métier des enseignants chercheurs entre enseignement et recherche, il faut donc

- fonder les ouvertures ou les vacances de postes sur un exposé précis des besoins en matière d'enseignement et de recherche, et vérifier que le recrutement opéré a bien satisfait les besoins annoncés,

- définir des procédures de recrutement, d'évaluation et d'avancement de carrière qui fassent une place à l'enseignement,

- distribuer beaucoup plus généreusement des années sabbatiques,

- réfléchir au moyen de moduler les services d'enseignement selon l'importance et la valeur des recherches engagées. Pour prévenir les dérives, les décharges d'enseignement devraient être attribuées indépendamment de l'ancienneté et du corps de l'universitaire demandeur, être motivées en amont par des projets scientifiques explicités et être entérinées après coup par des bilans d'activité sérieusement évalués.

5. Commission animée par M. Éric Espéret, *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, 2001. Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs, Mission confiée [...] à M. Bernard Belloc, 2003.

6. L'affirmation de certains présidents selon laquelle l'université « devrait pouvoir orienter à partir de la licence » (Enjeux Les Échos, avril 2006, *Que valent encore nos universités ?*, p. 62) est un exemple banal de cette focalisation sur la recherche.

■ 5. ACCROÎTRE LA PROFESSIONNALISATION DANS LES FORMATIONS SUPÉRIEURES

5.1. — La restauration des licences

Avant d'aborder cette spécialisation technique qu'on nomme « *professionnalisation* », soulignons un point essentiel : la faible valeur d'échange d'une licence *générale* sur le marché de l'emploi est une *singularité française*, à mettre sur le compte de la faiblesse de nos premiers cycles : de leur accueil indifférencié de tous les bacheliers, de leur faible volume d'enseignement, de leur encadrement lointain, de la médiocre exigence de certains d'entre eux.

Il n'est donc pas indispensable de professionnaliser les licences pour les revaloriser sur le marché de l'emploi. Les entreprises les priseront de nouveau si elles garantissent chez le licencié (comme ailleurs en Europe) l'acquisition d'un bagage de connaissances cohérent (de quelque discipline qu'elles soient), l'habitude de travailler, l'aptitude à résoudre une question difficile, la rigueur d'esprit, l'autonomie de jugement et la capacité d'initiative intellectuelle. En ce siècle de mutations imprévisibles, une solide formation *générale* construit un « capital humain » plus fiable que bien des spécialisations périssables.

5.2. — Poursuivre la création de licences professionnelles et de « masters pro », revoir leur mode de création, d'habilitation, d'enseignement

Le mouvement de création de licences professionnelles et de « masters professionnels » (ex-DESS) pourrait être amplifié. L'efficacité de cette démarche nécessite cependant une réforme des mentalités. Pour l'heure, ces filières sont créées au gré des bonnes volontés individuelles, à l'instigation d'équipes d'enseignants dynamiques et soucieuses du devenir de leurs étudiants. Les maquettes de ces diplômes correspondent donc parfois à ce que ces enseignants « savent faire », sans être forcément bien adaptées aux besoins de l'emploi. Il conviendrait donc de :

— associer à leur création locale les branches professionnelles concernées, dont les représentants devraient de ce fait siéger dans les instances décisionnaires des universités ; à cet égard, la CDUS rappelle l'exemple des « conseils de perfectionnement » des Instituts Universitaires Professionnalisés (les IUP, régis par le décret n° 94-1204 du 29 décembre 1994) ;

— réserver ces formations aux seuls bassins d'emploi concernés ;

— confier l'habilitation et le suivi de ces diplômes non pas au seul ministère de l'Enseignement supérieur, mais aussi aux ministères chargés des secteurs d'activité vers lesquels ces diplômes dirigent (cette co-tutelle paraît déjà naturelle dans les filières de santé) ;

— permettre à toutes les universités de recruter, sous CDD ou CDI, des enseignants et des personnels administratifs et techniques venus du monde professionnel ; actuellement, ce type de recrutement n'est possible que dans les Universités de technologie et les IUP (car leur statut est dérogatoire).

5.3. — Aménager les liens entre entreprises et enseignement supérieur

Quand de grandes entreprises publiques ou privées (Air France, EDF, GDF, Michelin, Peugeot, RATP, SNCF, Véolia...) collaborent à la formation initiale, c'est dans le cadre des lycées professionnels ou des CFA, et pour l'essentiel pour des qualifications relevant de l'enseignement secondaire. Tout se passe comme si les pendules des politiques d'entreprise s'étaient arrêtées avant l'heure de la massification du baccalauréat. Ainsi, en 2002-2003, seulement 29 639 personnes préparaient un BTS sous le statut d'apprenti, 4397 un DUT, et 2 203 une licence (pour comparaison : à la session 2003, il y eut 108 839 diplômés du BTS, 48 142 diplômés du DUT et 146 358 licenciés).

L'avenir du lien entre entreprises et qualifications supérieures est en grande partie entre les mains des entreprises. En Allemagne, elles ne recueillent l'aval de personne avant de créer des formations de « professionnalisation des collaborateurs » qui, réputées sur le marché de l'emploi, recommandent un CV tout autant (ou davantage) qu'un diplôme d'État.

Cependant, si l'on veut penser le lien entre entreprises et qualifications supérieures sans changer nos habitudes jacobines, on pourrait explorer trois directions, moyennant une autre gestion de la taxe d'apprentissage :

— inciter les entreprises à développer la formation par apprentissage au niveau supérieur, en particulier pour réorienter les néo-diplômés

de DEUG et de licences générales en échec d'insertion professionnelle ;

— organiser l'homologation de certificats d'enseignement privé, de niveau L3, que des Campus d'entreprise créeraient selon les normes des « licences professionnelles » (voir *infra*, p. 59, « 8 ») ; cette homologation serait du ressort direct du ministère de l'Enseignement supérieur et du ministère en charge du secteur d'activité concerné ;

— prévoir un cadre réglementaire pour permettre à une université et une entreprise d'assumer ensemble l'élaboration et la scolarité d'un « master professionnel ».

5.4. — Mieux préparer aux métiers de l'enseignement

En faisant de *n'importe quelle* licence le prérequis du concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE), la loi Jospin a changé la donne et créé des dysfonctionnements sur lesquels nous reviendrons. Pour y remédier, il faudrait inciter les universités à créer des licences pluridisciplinaires vouées à la formation des professeurs des écoles (voir *infra*, p. 67). De même les cursus de préparation au CAPES et à l'agrégation devraient être revus (voir *infra*, p. 74, « 3.4. »). Pour inciter les universitaires à participer à la formation des futurs professeurs plus volontiers qu'ils ne le font aujourd'hui, l'accomplissement de ce service serait listé parmi les critères pédagogiques de leur évaluation et de leur avancement.

5.5. — Intégrer la préparation des concours administratifs aux cursus universitaires

On a vu qu'une large proportion des diplômés de l'université trouvent un emploi à travers les concours de recrutement de la fonction publique (*supra*, p. 13, *Tableau 14*). L'Observatoire de l'emploi public fait d'ailleurs observer la surdiplômation des fonctionnaires, qui possèdent souvent une licence pour un emploi où seul le bac est requis (voir encadré).

Or, sauf dans le cas de l'enseignement, la préparation aux emplois de la fonction publique n'est pas intégrée dans les cursus universitaires avec assez de coordination ni de clarté. De nombreuses UFR de Droit possèdent un IPAG (Institut de Préparation à l'Administration Générale) qui

préparent à des licences d'administration publique et à divers concours ; des CPAG (Centres de Préparation à l'Administration Générale) sont rattachés à quelques Instituts d'Études Politiques ; les IRA (Instituts Régionaux d'Administration) et le CNFPT (Centre National de la Fonction Publique Territoriale) ne collaborent pas avec les universités, alors que c'est la fonction publique territoriale qui offre aujourd'hui le plus d'emplois ; l'ouverture de nombreux concours territoriaux fait l'objet d'une publicité discrète... On pourrait donc réfléchir aux hypothèses suivantes :

— multiplier les passerelles vers les « licences d'administration publiques » et les IPAG ;

— tenter d'élaborer une carte universitaire nationale des formations aux concours pour éviter de nombreux doublons et couvrir mieux l'ensemble de la demande ;

— moderniser la maquette des concours administratifs, devenus aujourd'hui très généraux et presque interchangeables, en y insérant des épreuves spécifiques aux secteurs d'activité vers lesquels ils dirigent, concevoir quelques licences où seraient associées les disciplines convoquées dans ces concours rénovés ; l'habilitation et le suivi de ces diplômes ne dépendraient pas du seul ministère de l'Enseignement supérieur, mais également des ministères concernés par ces concours.

LA SUR-DIPLÔMATION DES FONCTIONNAIRES

Plus de sept lauréats sur dix, pour lesquels on connaît le niveau de diplôme, possèdent au moins une licence. Ce n'est pas étonnant puisque plus de 60 % des recrutements s'effectuent en catégorie A, où le niveau de diplôme exigé au minimum est celui de la licence. Mais force est de constater que, hors Éducation nationale, le nombre de candidats reçus, ayant une licence et plus, est supérieur en catégorie B et C qu'en catégorie A (2 940 contre 2 230). Pour les concours B et C trois lauréats sur quatre ont un diplôme supérieur à celui exigé. À l'Économie et aux Finances, ministère très attractif, sept contrôleurs des impôts sur dix, et sept contrôleurs du Trésor sur dix, sont titulaires d'une licence, alors que le diplôme exigé pour ces concours est, comme pour la plupart des concours externes de catégorie B, le baccalauréat. La situation est la même à la Police nationale et à la Justice.

L'Observatoire de l'emploi public,
Rapport annuel 2004-2005, p. 66

5.6. — Insérer des stages obligatoires dans tous les cursus

Nous proposons d'inscrire trois mois de stages ou de salariat entre l'obtention de la licence et l'inscription des étudiants dans un master, professionnel ou non. Si cette inscription a lieu, ce temps de stages sera validé comme premier semestre du master 1 après obtention des examens du semestre 2. Cette mesure radicale, qui appartient déjà au cursus des trois Universités de Technologie scientifiques⁷, aurait pour utilité de :

- motiver les étudiants en leur permettant d'affiner ou de mettre à l'épreuve la solidité de leur projet professionnel,

- modifier la psychologie des universitaires, ainsi invités à ne plus considérer l'université comme uniquement orientée vers les carrières de l'enseignement, et vers l'excellence en matière de recherche.

Cette mesure permettrait aux étudiants qui se destinent à l'enseignement une rencontre avec le monde du travail « normal », et un premier contact avec les établissements scolaires — la temporalité du parcours de leur « professionnalisation » s'en trouverait ainsi modifiée (voir p. 65, « 1.7.1 »).

5.7. — Corollaire : revoir les normes de financement des universités

Plusieurs observateurs du monde universitaire plaident pour une réforme énergique ; selon eux, il conviendrait d'abandonner les « normes SANRÉMO » (qui indexent le financement de chaque université sur le nombre des étudiants inscrits et la superficie des locaux — voir encadré), et de conditionner le financement à des objectifs de résultat en matière de placement de leurs diplômés.

Les normes SANRÉMO permettent en effet toutes les formes d'indifférence à l'efficacité : l'accueil d'étudiants d'un niveau insuffisant, l'égal financement de toutes les filières d'une université quelle que soit leur qualité respective, l'attribution laxiste des examens, la création de diplômes sans débouchés (pour « garder des étudiants »)...

Cependant privilégier trop exclusivement les objectifs de placement des diplômés pourrait avoir, selon nous, des conséquences indésirables

pour le maintien de l'égalité des chances sur la totalité du territoire. On pourrait donc imaginer de conditionner le financement des universités à un bouquet de paramètres :

- le nombre d'étudiants et les mètres carrés,
- le taux d'insertion professionnelle (à sortie + 2) de leurs diplômés de licences professionnelles, de masters professionnels et de doctorats,
- le taux de réussite (à sortie + 2) de leurs diplômés aux concours de recrutement de la fonction publique, enseignement compris,
- l'évaluation scientifique des *travaux* de leurs équipes de recherche (indépendamment des *effectifs* de doctorants).

LA MÉTHODE ACTUELLE : « SAN RÉMO »

Le **S**ystème **A**nalitique de **R**Épartition des **M**oyens mesure les besoins des établissements d'enseignement supérieur en : personnels enseignants, personnels IATOS, crédits de fonctionnement.

Il prend en compte les étudiants inscrits à la préparation d'un diplôme national ou à la préparation d'un concours, regroupés en 43 classes de formation et deux secteurs (secondaire et tertiaire).

Le calcul de la « Dotation théorique de fonctionnement » repose sur quatre éléments :

- le fonctionnement pédagogique, fondé sur la notion de charge de référence ramenée à l'étudiant,
- la compensation du sous-encadrement en enseignants, qui donne lieu à la « dotation d'heures complémentaires »,
- le fonctionnement logistique (en 2004 : 16,50 € le m² bâti et 4 € le m² de parking couvert),
- la compensation du sous-encadrement en personnels IATOS ;

... desquels on retranche les droits de scolarité.

(D'après Denis Abecassis, conférence « Exercer la fonction de Directeur d'UFR », 28 septembre 2005, en ligne.)

5.8. — Susciter la création d'associations d'anciens étudiants dans les universités

L'existence d'associations d'anciens étudiants faciliterait :

- la mise en place de réseaux propres à favoriser l'insertion professionnelle des étudiants sortants (comme c'est le cas dans de nombreuses écoles et dans certains IUT) ;
- l'information directe des universités concernant la qualité de l'insertion professionnelle de leurs diplômés, et la pertinence de leurs formations ;
- le mécénat (voir plus loin).

7. Il est décrit sur la page : <http://www.univtechno.net/>.

5.9. — Développer les formations sélectives déjà existantes, après réforme des programmes de lycée

Dans le principe, il serait utile que l'État accroisse les capacités d'accueil des STS, des CPGE et des IUT — ou du moins les maintienne, ce qui, en contexte de reflux démographique, équivaut à augmenter leur part de marché. Cet accroissement serait d'autant plus logique pour les IUT que leurs effectifs n'ont pas suivi le développement des bacs technologiques. L'État pourrait aussi susciter la création de nouvelles Universités de technologie, ou d'autres écoles internes aux universités.

Malheureusement, une telle expansion n'est peut-être envisageable qu'après une restructuration des filières du lycée et de leurs program-

mes (voir *supra*, pp. 41-43, « 4.3 »). En effet, on a déjà dit que les CPGE scientifiques ne faisaient plus le plein (2 000 places sont restées libres à la rentrée 2005); de même, les STS et les IUT ont vu dernièrement leurs effectifs s'effriter (voir *supra* p. 29, *Tableau 21*); de même encore, les écoles de commerce se gardent d'élargir leurs promotions au point de recruter jusqu'au dernier les élèves des CPGE commerciales. La cause est partout la même : les lycées n'offrent plus une formation assez solide dans les matières fondamentales (mathématiques, expression française) pour permettre aux lycéens moyens un accès de plain-pied à une formation supérieure exigeante, et l'amplitude du dénivelé décourage certains candidats potentiels — et oblige à la vigilance les enseignants qui les sélectionnent.

■ 6. REVOIR LES MODES DE FINANCEMENT

Réformer l'université suppose, on l'a dit, de nouvelles normes de financement, mais cela requiert aussi de nouveaux moyens.

6.1. — Redistribuer autrement la dépense globale d'éducation

6.1.1. *Pauvreté à l'université, luxe au lycée*

Au regard des équilibres observés dans les autres pays d'Europe, la France ne consacre pas assez d'argent à ses étudiants, et trop à ses lycéens (voir *supra* pp. 43-44, *Tableaux 39* et *40*). Or une partie des dépenses pour l'enseignement secondaire est superflue; ce sont celles consacrées à grever les filières des lycées d'une multitude d'options, à en saupoudrer l'enseignement dans de nombreux établissements quand on pourrait le regrouper, ou à conserver un baccalauréat aux épreuves pléthoriques alors qu'on devrait évaluer plusieurs de ses matières par le contrôle continu ou des « bacs blancs ».

6.1.2. *Pauvreté à l'université, gaspillage à l'IUFM*

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche publie le coût de tous ses « apprenants » (cf. p. 43, *Tableau 39*) sauf un : l'étudiant d'IUFM. Aucune trace publique non plus du budget global des IUFM. Mais en épluchant les rapports du Comité national d'évaluation consacrés à ces

établissements, on peut calculer que, pour une année où tel IUFM encadrait 3 334 stagiaires, il a dépensé 5 528 041 €, soit 1 6551 € par stagiaire, salaire des fonctionnaires-stagiaires non compris — donc environ 10 000 € de plus que pour un étudiant « ordinaire ».

Coûter plus cher que les CPGE, avec des volumes d'enseignement inférieurs et des enseignants qui sont loin d'être tous aussi qualifiés, comment cela se peut-il ? Le gaspillage vient des excès de train de vie, du luxe des équipements, de l'organisation d'enseignements inutiles et de leur paiement surévalué, du coût administratif d'équipes de direction pléthoriques, du fonctionnement d'un parc immobilier dispersé et de grosses dépenses de frais de déplacement (ainsi l'IUFM déjà cité dépensa-t-il en 2002, 211 217 €, soit 3,5 % de son budget, à déplacer ses stagiaires et ses « formateurs »).

Ainsi, il faudrait sans doute mettre fin à l'explosion spatiale des IUFM, qui continuent à être hébergés dans les locaux que la Troisième République avait donnés aux écoles normales primaires en tout chef-lieu de département. On pourrait imaginer une organisation moins archaïque et plus centralisée de leur travail, où seule l'année de stage des professeurs d'école prendrait encore appui sur les locaux des antennes départementales. Cette organisation permettrait d'alléger les frais de déplacement et de fonction-

nement, de réduire les personnels administratifs et de mutualiser les postes d'IATOS avec les universités d'accueil : les universités ont 39 282 fonctionnaires IATOS pour 1 424 536 étudiants, soit un ratio de 36,26, quand ce ratio est de 31,7 dans les IUFM.

Quoi qu'il en soit, l'intégration des IUFM dans les universités devraient être l'occasion d'un rééquilibrage budgétaire. Il faudrait au moins mettre fin à une anomalie : actuellement, les universités sont prestataires de service des IUFM pour la préparation des étudiants des IUFM aux concours du CAPES, et prennent sur leurs propres fonds pour assurer une préparation de concours aux étudiants qui ne sont pas inscrits en IUFM. Affecter *directement* aux universités les crédits et les emplois afférents aux formations que leurs enseignants dispensent (et affecter les droits de scolarité prélevés par les IUFM au prorata des formations dispensées) serait plus correct.

6.2. — Augmenter les droits d'inscription et élargir leur assise

Augmenter les droits de scolarité universitaires permettrait non seulement de faciliter le financement des universités, mais aussi de responsabiliser tous les acteurs : aussi bien les étudiants (qui s'astreindraient à plus d'assiduité et de travail) que les universités (qui se sentiraient plus d'obligations à leur égard).

Pour modifier le rapport de chacun à son travail, il faudrait que cette augmentation soit significative. On pourrait imaginer un montant symboliquement indexé sur le SMIC (un demi-SMIC, soit 609 €?). En revanche, dans le cadre d'une rénovation des licences (voir *supra*, p. 49, « 4 »), un accroissement des droits entre licence et master n'aurait pas de raison d'être, un étudiant de master ne devant pas coûter plus cher qu'un étudiant de licence.

Pour élargir l'assise des droits universitaires, tout élève de CPGE aurait obligation de s'inscrire en même temps dans une université. Cette double inscription est déjà très largement pratiquée (voir, p. 30, *Tableau 22*), mais elle s'impose en effet sur le plan éthique, les étudiants de CPGE étant de ceux dont l'instruction coûte le plus cher à la nation alors même qu'une partie d'entre eux iront poursuivre leur formation dans l'enseignement privé.

Tableau 46 — Droits de scolarité universitaires hors formations de santé, 2005-2006

Diplômes préparés	Taux plein	Taux réduit
Capacité en droit, DEUG, DEUST, DUT, DNST, Licence	156	104
Master 1, master 2, maîtrise, DEA, DESS, DRT	199	133
Diplôme d'ingénieur	473	—
Doctorat, habilitation à diriger des recherches	305	203

Source : JO, 31 août 2005.

6.3. — Permettre le mécénat

Les grands établissements publics d'enseignement supérieur sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale sont autorisés à recevoir un financement de fondations privées (exemple : Fondation de l'École normale supérieure), les écoles de droit privé ou semi-public le sont aussi (exemple : Fondation des Sciences politiques), et les universités ne le sont pas. Réparer cette anomalie permettrait aux entreprises et aux branches professionnelles d'aider les universités qui leur paraissent, au niveau régional comme au niveau national, utiles à leur développement.

La fonction des fondations est précieuse pour pourvoir aux dépenses exceptionnelles (construction, équipement...), mais aussi pour verser des compléments de salaire à des professeurs de réputation internationale, et pour assurer à des programmes originaux une aide stable dans la durée : projets de recherches au long cours, pré-recrutement de jeunes chercheurs dans le cadre d'une anticipation rationnelle de la « relève universitaire » (*cf.* la Fondation Sandoz à Lausanne), système de bourses pour instruire en France des étudiants étrangers d'une provenance donnée (*cf.* Fondation George Soros)...

6.4. — Réformer l'aide sociale aux étudiants

Pour aider les étudiants aux ressources personnelles ou parentales insuffisantes, tout pays a le choix entre : (1) des bourses proportionnées au mérite; (2) des bourses sur critères sociaux conditionnées à la réussite aux examens et suspendues pendant les redoublements (c'est la pratique française actuelle); (3) des prêts, à taux faible ou zéro, consentis par les banques ou par l'État (c'est le cas dans beaucoup de pays); (4) une allocation

divisée pour moitié entre bourse et prêt (c'est le cas par exemple en Suède).

Pour adapter les aides à la spécificité des épisodes d'un cursus d'étudiant, nous proposons de réfléchir à des solutions mixtes, par exemple :

- pour les années L1 et L2 (où les étudiants découvrent l'université et prennent la mesure de ses exigences) reconduire le système actuel des bourses sur critères sociaux, mais avec suspension des bourses quand les résultats d'un *semestre* sont jugés insuffisants. Ce maintien paraît indispensable pour éviter que les néo-bacheliers de milieux défavorisés ne fuent systématiquement les universités et IUT pour se rabattre sur les Sections de Techniciens Supérieurs (sans droits d'inscription) ;

- pour l'année L3 et les années suivantes (l'étudiant étant à présent fixé sur ses propres capacités et ses ambitions professionnelles), créer un système de prêt offert par l'État à tous les étudiants, dont le délai (très long) et le taux

(très faible) de remboursement seraient votés dans le cadre du budget comme en Grande-Bretagne ;

- pour les années L2 et L3, inviter les universités à exempter de tout ou partie des droits d'inscription les étudiants boursiers qui auraient obtenu au moins la mention « Assez bien », à tous les examens de l'année précédente ;

- à la fin de l'année L2, organiser deux concours de bourses, l'un pour les futurs professeurs d'école, avec des épreuves pluridisciplinaires (voir *infra*, p. 67, « 2.2.2 »), l'autre encourageant l'orientation vers le professorat des lycées et collèges (voir *infra*, p. 78, « 3.8 »).

NB. Les bourses sur critères sociaux des L1 et L2 seraient évidemment à réévaluer en fonction de l'augmentation des droits d'inscription. Leur montant doit être calculé en sorte qu'il ne soit pas plus rentable, *toutes aides confondues*, d'être étudiant plutôt que RMiste, ceci afin d'éviter les cohortes d'« étudiants-fantômes ».

■ 7. RÉFORMER LA GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE

Les modes de gouvernance de l'université, tels qu'ils ont été mis en place par la loi Savary (26 janvier 1984) sont inconciliables avec un renouveau des formations universitaires. D'une part, ils frappent les présidents d'impuissance. D'autre part, ils provoquent parfois des dysfonctionnements, suite à l'élection d'universitaires locaux qui peuvent, le cas échéant, avoir été choisis pour leur atonie, ou se révéler impuissants à s'élever au-dessus des rivalités autochtones, ou s'avérer impropres à gérer des budgets de plus de cent millions d'euros, n'ayant pas été formés pour cela. L'exemple des hôpitaux indique qu'un grand établissement dont les employés sont hautement qualifiés dans leurs disciplines savantes fonctionne pour le mieux en étant dirigé par un administrateur. Si un schéma de direction homologue heurte par trop les universitaires, il faudrait envisager au moins :

- des candidatures à la présidence qui excluent les enseignants locaux (et conçues sur le mode d'un « ticket » formé d'un candidat universitaire et d'un candidat administrateur ?) ;

- un mandat présidentiel reconductible une fois pour pouvoir engager des réformes sérieuses ;

- des mandats électoraux synchrones entre les présidents et les conseils ;

- des conseils présidés par des personnalités différentes du président lui-même ;

- la majorité absolue (et non des deux tiers) pour toute décision des conseils ;

- une révision de la composition des conseils (en particulier : accroissement des personnalités extérieures dans tous les conseils, élection des représentants d'étudiants sous condition de taux de participation) ;

- la présence au conseil d'administration de représentants des régions et des branches professionnelles du bassin d'emploi, pour assister les universités dans la création et le suivi de leurs diplômes professionnalisants, pour favoriser le développement des doctorats sous le régime des Conventions Industrielles de Formation par la Recherche (CIFRE), pour encourager les Chambres de commerce et d'industrie à imaginer des procédures de jonction entre les diplômations universitaires générales et l'accès à l'emploi (organisation des stages entre Licence et Master 1, insertion des diplômés et des non-diplômés par apprentissage, élaboration de masters professionnels en collaboration). Au service des mêmes fins, M. Luc Ferry propose, quant à lui, que les universités soient dotées d'un « Conseil d'orientation » (Fondation Concorde, 31 mai 2006).

■ 8. SUR LA « LIBERTÉ » DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Au début de la III^e République, deux lois « relatives à la liberté de l'enseignement supérieur » ont été votées. La première, rédigée par des monarchistes (12 juillet 1875), établissait cette liberté; la seconde, écrite par des républicains (18 mars 1880), la limitait en réservant à l'État le monopole de la collation des grades (voir encadré). Des voix s'élèvent régulièrement pour réclamer l'abolition de ce monopole.

Selon nous, cette abrogation n'est utile ni pour permettre la création d'établissements d'enseignement supérieurs privés (témoins les « écoles » de commerce ou le « Pôle universitaire » Léonard de Vinci), ni pour distribuer des diplômes très réputés (témoins les « diplômes » des écoles de commerce et le « titre d'ingénieur »), ni pour obtenir la reconnaissance nationale ou européenne d'un diplôme.

Deux choses seulement, dans l'état actuel de la loi, sont strictement interdites aux établissements d'enseignement supérieur privé :

— l'emploi des dénominations dont l'université à la jouissance exclusive (« *université* », « *licence* »), ce qui n'importe guère, puisqu'un diplôme à bac + 5 peut jouir d'une aussi belle réputation sous le nom de « titre d'ingénieur » que sous celui de « master »;

— l'attribution des doctorats, c'est-à-dire la possibilité de faire soutenir d'autres doctorats et de construire, ce faisant, une université parallèle.

Cette dernière interdiction peut, encore aujourd'hui, être considérée comme salubre car elle sert de rempart à la laïcité (qu'il faut prémunir contre les empiètements éventuels de mouvements religieux ou sectaires — qu'on ne confondra plus, en 2006, avec l'église de Rome) et à l'identité nationale : à voir les « *All in English year* » vantées sur les sites des écoles de management, on croit comprendre que certaines élites s'accommoderaient peut-être, à terme, d'une nation à deux jeunesses, l'une diplômée de grades français, l'autre de grades anglo-saxons.

Il n'en reste pas moins que les procédures de reconnaissance officielle des diplômes

de l'enseignement supérieur privé pourraient être modernisées. En particulier, à partir du moment où des « programmes pédagogiques nationaux » sont fixés (d'ores et déjà pour les DUT, et nous le proposons pour les licences), des formations privées bâties sur leur schéma devraient pouvoir être reconnues par des instances administratives internes au ministère de l'Enseignement supérieur et/ou au ministère en charge du secteur d'activité concerné. Cette homologation aurait essentiellement pour objet que ces titres seraient « admis en équivalence » du diplôme national correspondant en toute occasion où ce diplôme national est légalement requis.

LE MONOPOLE DE LA COLLATION DES GRADES UNIVERSITAIRES

Article premier

Les examens et épreuves pratiques qui déterminent la collation des grades ne peuvent être subis que devant les facultés de l'État.

Les examens et épreuves pratiques qui déterminent la collation des titres d'officiers de santé, pharmaciens, sages-femmes et herboristes ne peuvent être subis que devant les facultés de l'état, les écoles supérieures de pharmacie de l'état et les écoles secondaires de médecine de l'état.

Article 4

Les établissements libres d'enseignement supérieur ne pourront, en aucun cas, prendre le titre d'universités.

Les certificats d'études qu'on y jugera à propos de décerner aux élèves ne pourront porter les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat.

Article 5

Les titres ou grades universitaires ne peuvent être attribués qu'aux personnes qui les ont obtenus après les examens ou concours réglementaires subis devant les professeurs ou jurys de l'État.

(Extraits de la Loi du 18 mars 1880 « relative à la liberté de l'enseignement supérieur »)

RÉNOVER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La disjonction entre diplôme et emploi existe aussi à l'intérieur du système éducatif : aujourd'hui l'Éducation nationale ne forme pas convenablement les personnels dont elle a besoin. En 1989, la loi Jospin décidait que tous les enseignants (sauf les agrégés) seraient recrutés avec le prérequis de la licence universitaire, et formés dans des IUFM. Ainsi les instituteurs s'appelaient désormais « professeurs des écoles » et le vieux rêve syndical du « corps unique enseignant de la maternelle au baccalauréat » paraissait réalisé (selon la similitude de destin que Langevin et Wallon projetaient en 1947 entre « *maîtres des matières communes* » et « *maîtres de spécialité* »).

Plus concrètement, cette mesure visait à résoudre deux problèmes :

— la crise des vocations d'instituteur qui sévissait alors ; leur recrutement à bac+3 permettant de les payer davantage, les vocations reprirent et la qualité des recrutements s'améliora ;

— la caducité des écoles normales primaires qui, nées en 1879, ne trouvaient plus leur place dans le dispositif des formations.

Mais ce faisant, on n'a fait que déplacer les problèmes. En résolvant la crise de vocation des instituteurs, on a provoqué celle des professeurs des disciplines générales ; et l'on a rendu quasiment impossible le recrutement des professeurs de nombreuses spécialités professionnelles (voir *supra*, p. 23). Quant aux IUFM, ils sont porteurs

d'une triple anomalie de conception, dont le système éducatif paie aujourd'hui les conséquences :

— on a superposé deux types de validation pour une même formation : d'une part, on a respecté le principe du recrutement par concours, et d'autre part, on a organisé une scolarité « *par alternance* » qui, dans d'autres pays, débouche sur une simple *habilitation* à enseigner, mais qui, en France, se termine sur un diplôme dont les finalités paraissent essentiellement idéologiques ;

— on y réalisait la vision d'une « *formation commune* » à tous les enseignants, alors qu'il y a, dans le réel, *plusieurs* métiers de l'enseignement, selon l'âge des individus que l'on forme et ce qu'on leur enseigne. Présupposer qu'apprendre à lire à un enfant de CP est un métier qui doit être préparé dans la même durée et selon le même cursus qu'enseigner le français à des adolescents de 3^e, la mécanique automobile à des jeunes en BEP, ou la physique à des lycéens de Terminale S est un axiome idéologique — qui peut aboutir à ce qu'on ne forme correctement ni l'instituteur de CP, ni le professeur de français, ni le professeur de mécanique automobile, ni l'enseignant de physique ;

— on dénommait ces instituts de formation « universitaires », mais on les créait avec les personnels des écoles normales primaires, en conservant leur mentalité autoritaire, mais en oubliant leur sens du terrain.

■ 1. « SUCCESSIVITÉ », « ALTERNANCE » ? UNE SYNTHÈSE À REVOIR

1.1. — Successivité et alternance

Il existe en Europe deux schémas pour former des enseignants.

a) Soit la formation est « *successive* » (ou « *consécutif* »). C'était, jusqu'à la création des IUFM, le modèle français : l'étudiant s'instruit d'abord dans telle ou telle discipline à l'université, puis

il est recruté à travers un concours qui évalue ses savoirs ; il reçoit ensuite une formation pédagogique (dite aussi « *professionnalisante* ») ; si sa pratique pédagogique est jugée suffisante, il est titularisé dans un corps de fonctionnaires.

Cette procédure relève d'une philosophie où se conjuguent : la *force de l'État* (c'est lui qui organise les concours, lui qui nomme), une *gestion scrupu-*

leuse de la dépense nationale d'éducation (l'État ne finance une formation professionnalisante que pour les étudiants qu'il juge suffisamment instruits), la *protection* à l'égard de l'étudiant (s'il échoue au concours de recrutement, il utilisera facilement sa formation antérieure, non professionnalisante, pour se réorienter).

b) Soit la formation est « *simultanée* » (ou « *par alternance* »). C'est le modèle suivi en Allemagne ou en Grande-Bretagne, par exemple : l'étudiant s'instruit dans une structure universitaire qui est à la fois disciplinaire et « *professionnalisante* » (l'apprentissage de terrain y alterne avec des enseignements disciplinaires ou théoriques); l'obtention du diplôme terminal de cette structure *habilite* son titulaire à répondre aux offres d'emploi proposées par les établissements d'enseignement; il est recruté ou non; après quelques années d'exercice, il est titularisé.

Cette procédure relève d'une philosophie où se conjuguent : le *libéralisme* (c'est le marché qui décide si le jeune diplômé habilité à enseigner est effectivement employable), et l'assumption du *risque* par l'étudiant (si, une fois habilité, il ne trouve pas d'emploi, il a perdu beaucoup de temps).

1.2. — L'IUFM comme structure hybride

Structurellement parlant, les IUFM sont des hybrides; l'organisation du cursus (voir Schémas 1 et 2) associe

a) le modèle « *simultané* », avec l'attribution d'un *diplôme* sanctionnant des études par « *alternance* ». Ainsi la scolarité en IUFM des futurs professeurs des écoles fait alterner stages et enseignements disciplinaires ou théoriques, et elle s'achève par l'attribution d'un « *diplôme professionnel* », décerné par un jury d'examen, qui donne accès à un poste de professeur des écoles; de même la « *deuxième année* » de la scolarité en IUFM d'un professeur des lycées et collèges s'achève devant un jury de titularisation;

b) et, d'autre part, le modèle « *consécutif* », avec le respect des *concours* de la fonction publique, qui le caractérise. Ainsi au milieu de sa scolarité en IUFM, le futur professeur des écoles passe le CRPE (Concours de Recrutement de Professeur des Écoles); de même un futur professeur des lycées et collèges obtient le CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire) ou l'agrégation *avant* d'entrer en « *2^e année* » d'IUFM (mais il n'y a souvent pas suivi de « *1^{ère} année* »).

Schéma 1 — La formation des professeurs des écoles aujourd'hui

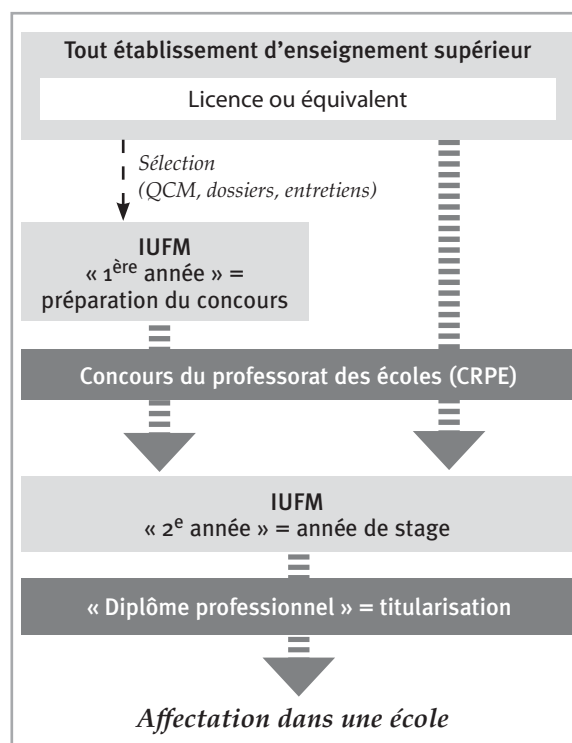
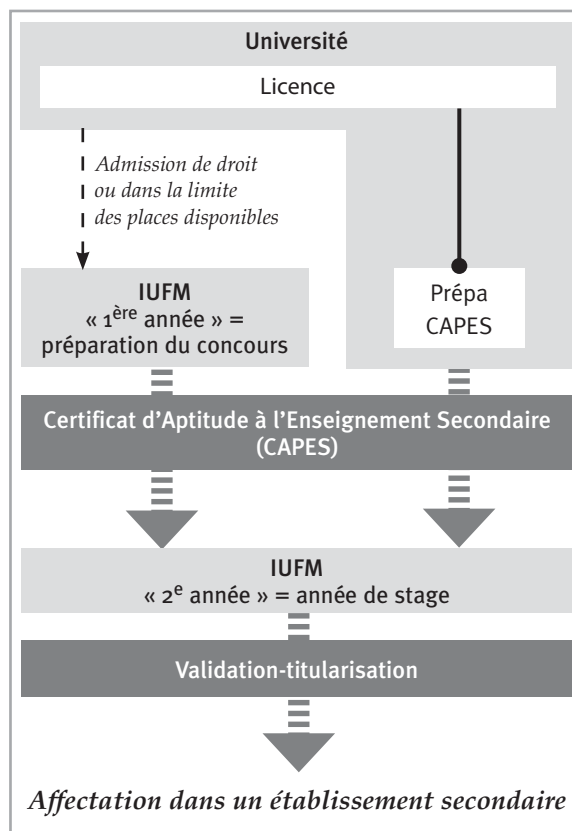


Schéma 2 — La formation des professeurs certifiés des lycées et collèges aujourd'hui



Le souci de concilier formation professionnelle et accès à l'emploi par concours nous paraît respectable, et il inspirera plus loin nos propositions. Mais la formule de synthèse inventée en 1990 entraîne, selon nous, de graves dysfonctionnements.

1.3. — Les faibles performances des IUFM

Du fait que les IUFM n'ont pas la capacité d'accueillir tous les licenciés capables de devenir professeurs des écoles ou des lycées et collèges, et que l'accès aux concours est ouvert à tous, on observe que

a) les IUFM n'assurent la préparation que d'une partie des candidats aux divers concours ; par exemple, en 2003, les IUFM préparaient seulement 20,3 % des candidats inscrits au concours de professeur des écoles (voir Graphique 3), et 54,7 % des candidats inscrits aux CAPES¹.

b) Les préparations des IUFM aux concours ne sont pas performantes ; ainsi, en 2004, l'IUFM de Lyon affichait seulement 45,6 % de reçus au concours de professeur des écoles (voir p. 66, Tableau 48), et l'IUFM de Toulouse en affiche 36 % en 2005 ; quant aux CAPES, le taux de réussite des candidats des IUFM s'élevait à 28,3 % en 2002 (voir Graphique 5) – que penserait-on d'une grande école qui ne mènerait pas la moitié de ses effectifs aux diplômes auxquels elle prépare !

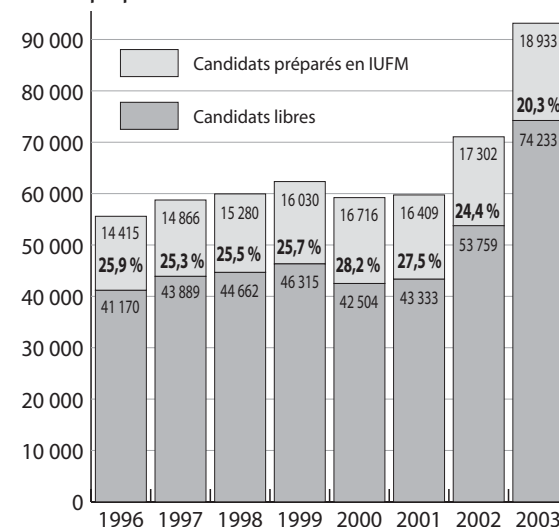
c) Beaucoup de candidats sont reçus aux concours sans passer par les IUFM ; en 2001, presque 40 % des lauréats du concours de professeur des écoles étaient des candidats libres (voir Graphique 4) ; en 2002, 37,7 % des lauréats du CAPES étaient des candidats libres (voir Tableau 47).

Tableau 47 — La part des IUFM dans la réussite au CAPES

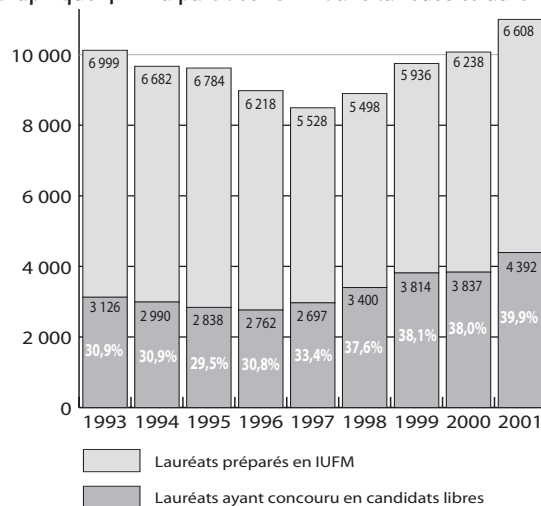
Admis au CAPES	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Total	7147	7144	7091	7591	8813	10235
Lauréats stagiaires IUFM	4683	4480	4464	5108	5641	6376
% IUFM /Total	65,52 %	62,71 %	62,95 %	67,30 %	64 %	62,30 %
Lauréats candidats libres	2464	2664	2627	2483	3172	3859
% Libres /Total	34,48 %	37,29 %	37,05 %	32,70 %	36 %	37,70 %

1. Nous empruntons ces chiffres et les graphiques 3 à 6 à la documentation présentée par M. Pierre Cordoba (association « Reconstruire l'école ») lors d'une table ronde de la Fondation pour l'innovation politique, *Quels savoirs pour les professeurs ?* (24 novembre 2004).

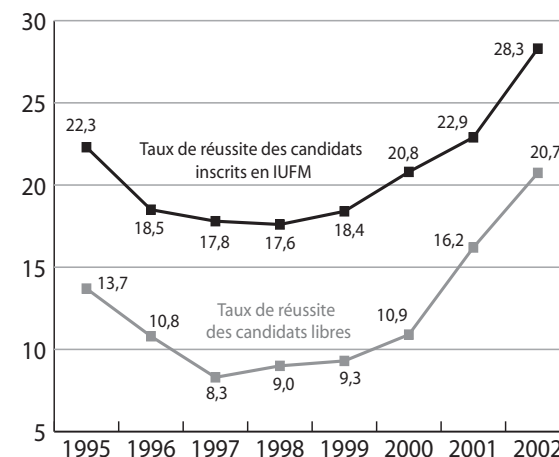
Graphique 3 — La part des IUFM dans la préparation au CRPE



Graphique 4 — La part des IUFM dans la réussite au CRPE



Graphique 5 — CAPES : le taux de réussite des candidats libres et des candidats des IUFM



1.4. — Le recrutement discrétionnaire des professeurs des écoles

Selon les textes réglementaires, toute licence permet d'accéder au CRPE; mais tout licencié n'est pas admis de droit à préparer le CRPE dans un IUFM. Comme ceux-ci n'ont pas la capacité d'accueillir tous les licenciés désireux de devenir professeurs d'école, ils procèdent chacun à une sélection d'entrée.

L'organisation de cette sélection varie d'un IUFM à l'autre. Elle se déroule généralement en deux temps : après des tests par QCM, viennent l'examen d'un dossier d'admission et, quelquefois, un entretien. Le nom même des tests n'est pas fixé (« test d'admission » ? « de sélection » ? « d'entrée » ? « contrôle des connaissances » ?) et leurs champs d'interrogation sont fluctuants². Aux yeux de certains IUFM, les résultats aux tests ont d'ailleurs fort peu d'importance; par exemple, à l'IUFM de Lyon, il suffit de n'avoir pas moins de 5/20 à chacune des deux parties du test (français et mathématiques), et une moyenne de 8 sur les deux, pour être retenu pour un « entretien avec le jury ». Chaque IUFM fixe souverainement le barème d'évaluation du dossier d'admission, parfois d'une manière aberrante au regard du bon sens; ainsi, en 2006, l'IUFM de Lyon ajoute 3 points aux titulaires d'un baccalauréat professionnel et aux candidats qui sont entrés sans bac à l'université. L'IUFM peut également joindre à ce barème d'autres critères de son crû : des *numerus clausus* selon les origines disciplinaires ou les conditions familiales, ou bien une prime pour des vœux d'affectation dans une « antenne » dont il est administrativement souhaitable d'utiliser les locaux³.

À partir du moment où un IUFM décide qu'un 5,5 en mathématiques ou en français lui suffit, et où elle préfère les bacheliers « pro » aux bacheliers généraux, il devient clair qu'elle préfère l'ignorance au savoir, si l'ignorance a la bonne couleur. De fait, lors des « entretiens » de recrutement, sans objet précis, les jurys ont tout loisir de classer les candidats selon leur degré d'adhésion aux dogmes idéologiques (pédagogiques, sociologico-politiques) de l'établissement.

Il y a là une exception juridique choquante — comme si l'on était revenu au temps de Guizot,

où l'instituteur devait plaire au curé de la paroisse. Qu'est-ce qu'un établissement *public* qui prépare à un *concours de la fonction publique*, et qui choisit ses effectifs de manière *discrétionnaire* : autrement que par un concours aux programme, normes et nombre d'admis fixés par l'État? De quel droit des autocrates prérecrutent-ils des fonctionnaires en fixant eux-mêmes leur profil idéologique? Il faudrait mettre fin à cette anomalie.

1.5. — La vraie-fausse « 1^{ère} année » des professeurs des lycées et collèges

La croyance aux vertus d'un cursus unique et d'une « *formation commune* » à tous les enseignants a fait créer, pour la formation des professeurs des lycées et collèges, une « 1^{ère} année » de scolarité en IUFM qui est en trompe l'œil, comme une fausse fenêtre pour la symétrie avec la formation des professeurs d'école (voir p. 61, *Schémas 1 et 2*).

Statutairement, cette année est censée illustrer la formation « par alternance », et, de fait, elle comprend quelques jours d'observation de classe (quatre jours à l'IUFM de Bordeaux, par exemple) et quelques jours de stage de pratique accompagnée (une journée par semaine sur six à huit semaines, dans le même IUFM); mais ce n'est là qu'une première sensibilisation. Pour le reste, cette « 1^{ère} année » est consacrée à préparer les épreuves du CAPES. C'est dire que la grande majorité des cours concernent les contenus de savoir et sont fournis par l'université « de rattachement », que l'IUFM traite comme une prestataire de service.

Une seule épreuve du CAPES est exclusivement enseignée par des personnels d'IUFM, c'est une épreuve orale dite « épreuve sur dossier » qui, selon les disciplines, pèse de 21 % à 25 % du concours, et qui se veut une « épreuve professionnelle ». Mais il s'agit en vérité de *pédagogie fictive*, puisque le candidat n'a pas encore enseigné, que sa prestation n'a pas lieu devant une classe mais devant un jury, et qu'il doit surtout reproduire le discours abstrait de la didactique et de la pédagogie officielles, tel qu'il est consigné dans les « accompagnements » des programmes du secondaire. Loin que l'on s'assure que le futur professeur possède les savoirs pérennes qui lui permettront de traverser quarante ans de carrière à travers les vicissitudes des programmes successifs et des modes pédagogiques, on exige de lui qu'il manifeste son adhésion aux consignes d'aujourd'hui (comme si l'idéologie actuelle

2. Des annales de ces tests sont consultables sur <http://www.iufm.education.fr/>.

3. Tels sont, par exemple, les critères d'admission de l'IUFM de Lyon (www.lyon.iufm.fr/actuali/actu.html).

de l'Éducation nationale représentait l'idéal enfin atteint : une sorte de fin de l'histoire).

Il nous paraît malsain que des établissements vivent ainsi sur le pied de la fiction, fiction administrative (les IUFM étant censés encadrer des étudiants qu'en vérité les universités instruisent), et fiction intellectuelle (de « l'épreuve professionnelle » du concours). Le « faire comme si » qui régit tant de pans de l'institution scolaire et universitaire atteint ici ses limites.

1.6. — Une formation professionnelle plus discursive que pratique

La « 2^e année » de scolarité de tous les futurs enseignants fait alterner stages et enseignements, ceux-ci se répartissant en deux volets, l'un « disciplinaire », l'autre « général ». Nombreux sont les jeunes « maîtres d'école » ou professeurs frais émoulus des IUFM qui se souviennent avec reconnaissance des conseils qu'ils ont reçus, durant leurs stages, de leur « tuteur » ou « conseiller pédagogique » ; mais ils se plaignent d'avoir reçu, au total, une formation plus discursive que pratique — et d'avoir dû leur titularisation moins à leurs prestations pédagogiques qu'à leur allégeance verbale à la pédagogie officielle.

De fait, la titularisation des stagiaires repose sur une évaluation qui prend en compte trois éléments : « le stage en responsabilité, le travail personnel d'analyse et d'approfondissement sur un thème lié à la pratique (mémoire professionnel), les modules d'enseignement » suivis en IUFM (circulaire du 2 juillet 1991). Le directeur de l'IUFM a la haute main sur cette évaluation :

« Ces trois éléments doivent faire chacun l'objet d'une évaluation positive par l'IUFM. Cette évaluation sera effectuée suivant des modalités établies par l'IUFM. Elle s'étendra sur l'ensemble de l'année et devra aboutir à la validation de la formation des professeurs stagiaires. Dans toute la mesure du possible, un membre des corps d'inspection participera au suivi et à l'évaluation du stage en responsabilité. En cas d'évaluation négative de la formation, un processus d'évaluation plus formel sera mis en place (épreuves, leçons devant une commission, etc.). L'évaluation de ces trois éléments est résumée dans un dossier individuel du professeur stagiaire.

« Le directeur de l'IUFM établit la liste des professeurs stagiaires dont la scolarité a été jugée satisfaisante, celle des professeurs stagiaires dont la scolarité n'a pas été

jugée satisfaisante, et, parmi ceux-ci, ceux pour lesquels il propose une prolongation de scolarité.

« Les listes et les dossiers individuels sont transmis au recteur d'académie qui réunit des jurys académiques. Ces jurys, formés de membres en majorité extérieurs à l'IUFM, délibèrent sur les dossiers et les propositions de l'IUFM [...]. Les jurys proposent alors à l'autorité compétente (autorité académique pour le premier degré, ministre pour le second degré) la titularisation, la reconduction du stage, ou le refus définitif du candidat. » (Ibid.)

De ce fait, la réelle capacité à enseigner, qu'un inspecteur peut effectivement évaluer au cours d'un « stage en responsabilité », n'est pas forcément ce qui emporte la décision de titulariser ou de « refuser définitivement » un stagiaire.

Des trois éléments pris en compte, un seul, le stage en responsabilité, est de l'ordre de la *pratique*, les autres sont de l'ordre du *discours* : participation à des modules d'enseignement et rédaction d'un « mémoire professionnel » de 30 pages ainsi conçu :

« Il s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité, et doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire à :

« — identifier un problème ou une question concernant ces pratiques ;

« — analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine. »

Il est donc impossible d'être titularisé si l'on ne parle pas couramment la langue de bois de la pédagogie officielle du moment, si l'on ne se réfère pas aux auteurs et revues canoniques des « Sciences de l'éducation » (Ph. Meirieu, Ph. Perrenoud, les *Cahiers pédagogiques*, etc.) avec le respect dû à toute cléricature. Des personnes qui seraient capables de bien enseigner peuvent donc être écartées pour inadaptation idéologique. Il conviendrait d'imposer des bornes à ce règne du discours, et de mettre l'accent, dans la formation et pour la titularisation, sur la capacité pédagogique réelle.

1.7. — Proposition de réforme des cursus

Il faudrait donc imaginer une réorganisation profonde des cursus. Celle que nous proposons reste fidèle aux traditions de la fonction publique française et de ses concours, et tente une nouvelle synthèse entre la « *successivité* » et « *l'alternance* ».

1.7.1. Des stages préalables

Nous avons proposé (*supra*, p. 55, « 5.6 ») que tout étudiant inscrive plusieurs mois de stage ou de salariat entre l'obtention de sa licence et la poursuite de ses études. Conformément à ce schéma général, les étudiants qui se destinent à l'enseignement passeraient, au lendemain de leur licence, trois mois en stages divers (le « premier trimestre » de l'année scolaire suivante). On pourrait imaginer, par exemple, un mois de stage dans une entreprise privée (dont au moins deux semaines dans une PME), deux semaines dans un organisme de service public (PTT, SNCF, ANPE, Sécurité sociale...), et dix jours dans une école primaire, un collège, un lycée général et technologique, un lycée professionnel. Cette visite du monde du travail, et ce premier compagnonnage informel avec leurs éventuels collègues de demain permettraient aux étudiants de mieux percevoir leur activité future en lien avec l'insertion professionnelle, de vérifier leur vocation et de tester eux-mêmes leur aptitude psychologique à l'enseignement. Cette disposition impliquerait que les rectorats soient capables d'organiser quatre stages pour des populations nombreuses (à la session 2004, 146 350 étudiants, toutes disciplines confondues, ont obtenu la licence).

1.7.2. Séparer les cursus

Nous proposons d'établir deux cursus différents, l'un pour les professeurs des écoles (et les professeurs des lycées professionnels des disciplines générales?), l'autre pour les professeurs des lycées et collèges.

De fait, la licence demeure à nos yeux un prérequis suffisant pour la formation des professeurs des écoles, si du moins l'on met en place des

licences pluridisciplinaires Lettres-sciences-langue vivante. Mais avec la massification du baccalauréat et de l'université, et avec la crise des vocations des professeurs, il nous semble que le « master 1 » devrait devenir le prérequis des CAPES (CAPET et CAPEPS), et le « master 2 » celui de l'agrégation.

Dans les pages qui suivent, nous traitons donc séparément de la formation des professeurs des écoles (*infra*, notre point 2) et de celle des professeurs des lycées et collèges, que nos propositions remettent davantage entre les mains de l'université (notre point 3).

1.7.3. Réhabiliter la sélection par concours

Nous proposons qu'un véritable *concours d'entrée* remplace la sélection discrétionnaire des futurs professeurs des écoles au seuil des IUFM (voir *infra* p. 68, « 2.3 »), et que les *concours de recrutement* des divers corps (CRPE, CAPES...) cessent d'être doublés, à la sortie des IUFM, par des diplômes reposant sur des activités discursives. Le concours de recrutement prendrait ainsi place à la fin de la scolarité en IUFM pour les futurs professeurs des écoles, et au tout début de cette scolarité pour les futurs professeurs.

1.7.4. Faire reposer la titularisation sur l'évaluation de la pratique

Le temps de formation professionnelle à l'IUFM serait davantage centré sur la pratique (et donc le compagnonnage); au lendemain de cette formation, les lauréats des concours seraient affectés comme professeurs stagiaires dans des établissements, et leur titularisation serait opérée (ou non) en prenant l'avis des divers experts chargés du suivi de cette première année d'enseignement.

■ 2. LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

2.1. — Le leurre administratif des prérequis du concours

Les textes réglementaires stipulant que toute licence permet d'accéder au Concours de Recrutement de Professeur des Écoles, les néobacheliers désireux de faire ce métier choisissent souvent leur discipline de licence selon leur seul goût, ou selon sa réputation estudiantine de « facilité ».

Ce sont les IUFM eux-mêmes qui font croire aux étudiants que n'importe quelle formation diplômante à bac + 3 leur permettra d'entrer à l'IUFM, d'être reçus au CRPE, et les prépare à faire de bons « maîtres d'école ». Témoin ce discours affiché sur le site virtuel de l'un d'eux :

« Vous pouvez vous diriger vers un cursus BAC + 2 et une poursuite d'études diplômante à BAC + 3.

Avec un DUT, un BTS ou un autre diplôme de Niveau III, il vous faudra poursuivre votre cursus c'est-à-dire, intégrer un parcours de licence disciplinaire ou pluridisciplinaire ou bien intégrer un IUP (Institut Universitaire Professionnalisé) pour obtenir une licence ou encore vous diriger vers une licence professionnelle, obtenir une équivalence de diplôme, etc. [...]

« D'autres cursus diplômants à BAC + 3 (ou plus) permettent d'accéder au métier de professeur des écoles. Si vous préparez un diplôme spécialisé, par exemple un Diplôme de l'École des Beaux Arts (DNAP), un Diplôme d'État d'Infirmière, d'Assistante Sociale, d'Orthophoniste, d'Architecte, d'Ingénieur, etc. : vous pouvez accéder au CRPE même si votre choix d'origine vous porte vers un autre métier.

« Dans tous les cas, votre désir d'enseigner, vos expériences et votre connaissance du domaine de l'éducation, votre motivation pour tel ou tel champ disciplinaire, le temps que vous allez accorder à votre préparation, le temps que vous vous donnez pour atteindre votre objectif (1 an, 2 ans ou plus...) jouent un grand rôle dans votre réussite. » (www.lyon.iufm.fr)

En vérité, les IUFM recrutent en majorité des titulaires de diplômes universitaires généraux et, pour plus de la moitié, des titulaires d'une licence de Lettres ou de Sciences humaines ; ainsi, en 2004, 60% des candidats que l'IUFM de Lyon présentait au CRPE étaient titulaires d'une de ces licences (voir *Tableau 48*). D'autre part, comme les étudiants sont leurrés sur le fait que toute licence leur permet d'« accéder au CRPE », d'énormes cohortes de candidats libres s'y inscrivent et le passent sans aucune chance de succès ; en 2001,

les candidats libres n'avaient que 7,4% de réussite ; en 2005, plus de 94 000 personnes se sont inscrites au CRPE, et plus de 55 000 ont pris part aux épreuves, se disputant 11 688 emplois : combien de dizaines de milliers le présentaient après « deux ans ou plus... » d'obstination ? Il faudrait mettre fin à ce gâchis des espérances et des énergies juvéniles.

2.2. — Aménager un parcours en amont

Stipuler que n'importe quelle licence est un prérequis suffisant pour se présenter au concours de professeur des écoles apparaît aujourd'hui comme une aberration : ou bien on a oublié que la première mission de l'école élémentaire est d'apprendre à chacun à lire, écrire, compter, calculer et communiquer en français ; ou bien on suppose que toutes les licences garantissent, chez leurs titulaires, la possession des savoirs requis pour s'acquitter de cette mission — cette supposition était peut-être vraisemblable avant la massification des baccalauréats et des universités voulue par la loi Jospin, et avant que les programmes de collège de 1995 ne suppriment l'apprentissage progressif et cohérent de la langue française, mais elle ne l'est plus.

De quelque licence que viennent les lauréats du CRPE, la non-polyvalence de leur formation initiale pose de toute façon un problème. Car quelle introduction à l'esprit scientifique des professeurs d'école majoritairement littéraires, qui n'ont peut-être pas fait de mathématiques depuis la fin de la classe de Seconde, peuvent-ils proposer aux écoliers ? avec quelle rigueur intellectuelle leur apprennent-ils le calcul et la géométrie ? Et de quelle maîtrise de la langue française les professeurs d'école essentiellement scientifiques, qui n'ont pas fait de français depuis la Première, peuvent-ils donner l'exemple aux enfants ? avec quelle clarté leur enseignent-ils le vocabulaire et la grammaire ? Il faudrait que la formation donnée en IUFM soit bien solide pour transformer ces jeunes gens hétéroclites en « maîtres d'école » ; or cette scolarité est elle-même nécessairement vouée à trop d'objets pour que la remise à niveau des étudiants dans les savoirs fondamentaux soit suffisante.

Deux pistes pourraient être explorées pour que les professeurs des écoles soient désormais mieux préparés, en amont des IUFM, à assumer les premières missions de l'école.

Tableau 48 — Diplômes d'origine des lauréats au CRPE 2004 inscrits à l'IUFM de Lyon

Diplôme d'origine	Présents	Admis	% admis / présents	% admis / admis de l'IUFM
Économique ou juridique	32	17	53,13 %	6,74 %
Lettres et Sciences humaines	329	145	44,07 %	57,54 %
Scientifiques ou techniques	177	87	49,15 %	34,52 %
Dispense de diplôme (mères de trois enfants)	15	3	20 %	1,19 %
Total candidats de l'IUFM de Lyon au CPRE	553	252	45,6 %	100 %

Source : d'après www.lyon.iufm.fr

2.2.1 Créer des licences pluridisciplinaires Lettres-sciences - langue vivante

À l'entrée des universités, on pourrait conseiller aux néo-bacheliers qui souhaitent devenir professeurs des écoles de choisir l'un des DEUG correspondant aux disciplines fondamentales de l'enseignement primaire (Lettres modernes, Histoire, Géographie, Mathématiques, Physique, Sciences de la vie et de la terre). Après ces DEUG ordinaires, leur année 3 (dite « L3 d'enseignement général ») serait une année pluridisciplinaire de nature à favoriser la polyvalence nécessaire aux professeurs des écoles : elle comporterait des enseignements de Français (centrés sur les notions de base du vocabulaire, de la grammaire et de la littérature française) et de Mathématiques (centrés sur les savoirs fondamentaux de l'arithmétique et de la géométrie), un enseignement optionnel d'Histoire ou de Sciences, et un entraînement intensif en Langue vivante.

(En cas d'échec à l'entrée des IUFM, ces licences « d'enseignement général » ne seraient d'ailleurs pas des impasses, car leurs matières correspondraient à celles des concours B de la fonction publique.)

Nombreux sont les experts de la vie éducative qui préconisent la mise en place de ces licences⁴. Inexplicablement, la Direction de l'Enseignement Supérieur n'a pas fait bon accueil, l'an dernier, à des propositions de maquettes qui allaient dans ce sens.

2.2.2. Utiliser les CPGE littéraires. Organiser un concours de bourses

On pourrait prendre acte du fait que le professorat des écoles attire en majorité des étudiants « littéraires » et utiliser (plus explicitement) le réseau des CPGE littéraires pour leur formation initiale⁵.

4. Voir Roger Balian, Jean-Michel Bismut, Alain Connes, Jean-Pierre Demailly, Laurent Lafforgue, Pierre Lelong et Jean-Pierre Serre, *Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique. Comment les réenseigner*, Fondation pour l'innovation politique, 2004, p. 21 – sur fondalpol.org; *Rapport d'information sur l'enseignement des disciplines scientifiques dans le primaire et le secondaire*, Jean-Marie Rolland rapporteur, 2006, p. 68; Daniel Perrin, professeur de Mathématiques à l'Université Paris-Sud et à l'IUFM de Versailles, exprimait également ce vœu lors de la table ronde *Quels savoirs pour les professeurs ?* de la Fondation pour l'innovation politique (24 novembre 2004).

5. M. Pierre Cordoba a suggéré cette solution lors d'une conférence de l'association « Reconstruire l'École ».

On a déjà dit (*supra*, p. 33) que l'utilité sociale de ces classes est à la fois indubitable et imprécise, leur débouché officiel étant disproportionné avec leurs effectifs. Comme elles transmettent une culture générale pluridisciplinaire (Français, Langue vivante, Histoire, Philosophie) et des habitudes de travail sérieux, elles représentent une première formation solide pour des néo-bacheliers se destinant au professorat des écoles. D'ailleurs, une proportion (non chiffrée) d'anciens khâgneux devient aujourd'hui professeur des écoles.

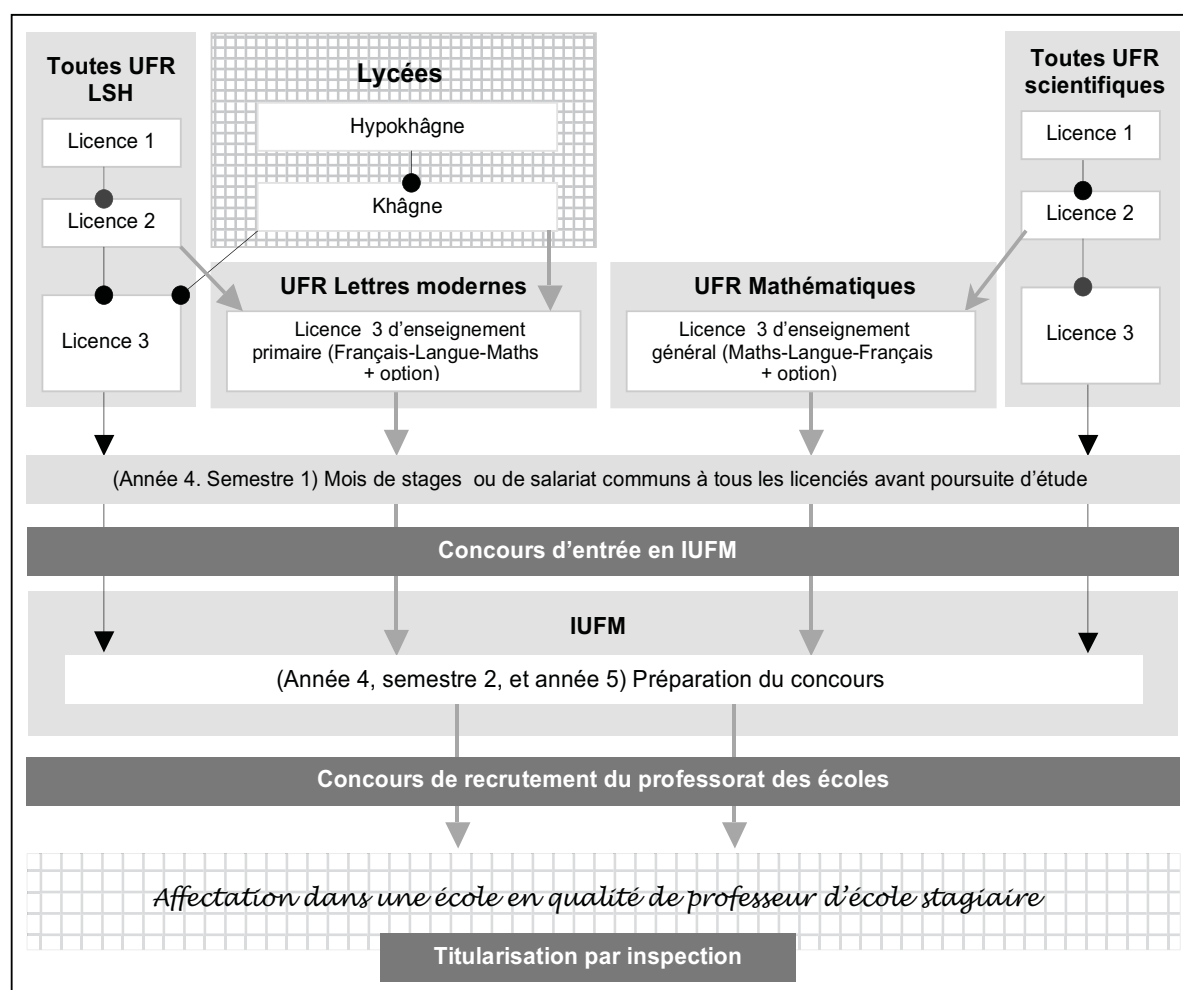
On pourrait donc imaginer d'orienter volontairement des bacheliers vers le CRPE via l'hypokhâgne, la khâgne et le « L3 d'enseignement général ». Pour ce faire, on pourrait organiser à bac + 2 (fin de khâgne ou de L2) un concours de bourses fondé sur trois disciplines « littéraires » utiles à l'enseignement primaire (Français, Histoire ou Géographie, Langue vivante); les lauréats de ce concours recevraient trois semestres de bourse moyennant qu'ils poursuivent en « L3 d'enseignement général » et présentent un concours d'entrée en IUFM. On pourrait évidemment créer un concours de bourses symétrique pour les étudiants scientifiques (avec Mathématiques, Sciences de la matière ou Sciences de la vie, Langue vivante), mais sans en espérer un grand changement des flux, car les diplômés scientifiques ne se précipitent guère vers le professorat des écoles, se voyant offrir des débouchés plus lucratifs par le secteur privé. Le nombre et le montant des bourses mises au concours devraient être calculés en sorte de ne pas nuire à la politique menée par ailleurs pour encourager l'orientation vers le professorat des lycées et collèges, métier actuellement déserté (voir *infra*, pp. 72 et 78)

Informers les élèves de Terminale de l'existence de ce cursus contribuerait peut-être, de surcroît, à réactiver l'ascenseur social, car des jeunes filles « bonnes élèves » de milieu assez modeste pour se voir attribuer des bourses sur critères sociaux, qui n'osent pas, aujourd'hui, se lancer dans des études universitaires et se réfugient dans des STS du secteur tertiaire⁶, réussiraient ainsi à devenir professeurs des écoles.

L'ensemble de ce projet se trouve résumé dans le schéma de la page suivante (*Schéma 3*).

6. Nous avons vu, *supra* p. 44 que les Sections de Techniciens Supérieurs accueillent 43% de boursiers sur critères sociaux.

Schéma 3 — Proposition de réforme de la formation des professeurs des écoles



LÉGENDE

- Passage par examen, contrôle continu ou équivalence
- Parcours aménagé pour la formation des professeurs d'école
- ▶— Parcours autorisé pour la formation des professeurs d'école

2.3. — Revoir la sélection d'entrée dans les IUFM

Une fois aménagé en amont un cursus faisant place à la polyvalence, les procédures d'entrée dans les IUFM pourraient recevoir un cadre légal : un programme et des modalités précis. Le nombre d'admis serait fixé par le ministère et proportionné, non pas aux « capacités d'accueil des établissements » (cf. arrêté du 7 décembre 1994), ce qui autorise toutes les désinvolture, mais aux besoins de l'emploi. Cette modération rationnelle du nombre d'admis permettrait d'envisager une allocation de trois semestres pour les lauréats de ces concours.

On pourrait imaginer, par exemple, que chacun des IUFM (ou, de préférence, leurs regroupements académiques) organise un concours d'entrée centré sur l'essentiel, avec trois épreuves écrites vérifiant que le candidat possède lui-même les connaissances qu'un professeur d'école doit transmettre (exercices de mathématiques, exercices de langue française, commentaire d'un document historique ou scientifique) et deux épreuves orales, moins coefficientées, où le candidat serait interrogé en langue vivante, et sur ses expériences de stage de sensibilisation. L'écrit de ce concours pourrait avoir lieu début septembre et son oral en

décembre — tandis que les candidats sont occupés à des stages (voir *supra*, p. 65, «1.7.1»).

Les étudiants entreraient ainsi en IUFM en janvier, pour trois semestres, après 1) avoir fait l'expérience du milieu professionnel et vérifié leur vocation à l'aide de stages, 2) avoir donné des preuves qu'ils possèdent déjà en grande partie les savoirs fondamentaux indispensables à l'exercice de leur métier. La scolarité en IUFM n'en serait que plus cohérente, et le taux de réussite des candidats des IUFM au CRPE (voir *supra*, p. 62) en deviendrait plus flatteur : au total, le gaspillage des deniers publics et des énergies personnelles serait nettement moindre.

2.4. — Les anomalies de la scolarité en IUFM

2.4.1. Le concours de recrutement

La maquette d'un concours de recrutement commande évidemment la formation qui y prépare. Celle du concours de professeur des écoles vient d'être révisée (arrêté du 10 mai 2005). Cette réforme, engagée dès avant l'alternance politique, améliore le contrôle des connaissances dans les disciplines que le législateur, définissant le « socle commun », regroupe sous le nom de « culture humaniste et scientifique » ; mais elle ne modifie pas l'équilibre ni l'apprentissage des disciplines dans le sens d'un retour aux fondamentaux.

Par le jeu des coefficients, le Français et les Mathématiques, examinés à l'écrit, ne pèsent chacun que 21,43 % du concours — leur part a même diminué par rapport à la maquette précédente, où chacun intervenait pour 22,22 %. La grammaire française occupe une place dérisoire ; elle est notée sur 4 points sur 20 dans l'épreuve de Français, et représente ainsi 4,28 % du concours. S'il est interdit de devenir professeur des écoles sans savoir nager, on peut donc l'être, et on l'est souvent, en ignorant la grammaire.

La langue nationale continue ainsi d'être le point aveugle de la formation des professeurs des écoles, alors même que la scolarité ultérieure de tout élève, et en particulier l'intégration des enfants de l'immigration, dépendent en très grande partie de l'acquisition de la langue. Tandis que l'épreuve de Mathématiques est majoritairement consacrée à vérifier que les candidats savent faire des exercices, alors que les épreuves d'Histoire, de Géographie, de Sciences et de Technologie sont vouées à vérifier que les candidats possèdent des

connaissances, et la culture nécessaire à leur mise en œuvre, l'épreuve de Français ne vérifie pas par des exercices que le futur maître connaît assez le vocabulaire et la grammaire pour les enseigner.

De jeunes professeurs des écoles se sont plaints, dans une abondante littérature de témoignage, que les IUFM formaient moins qu'ils ne formaient les esprits, leur inculquant les théories pédagogiques (« pédagogistes ») de l'heure. Dans la précédente maquette du concours, « l'épreuve orale d'entretien préprofessionnelle » était le principal moyen de vérifier leur conformité idéologique (22,22 % du total des coefficients). Dans la nouvelle maquette, cet entretien ne représente plus que la moitié d'une épreuve orale — et 14,28 % du concours.

Cependant, l'idéologie est vérifiée ailleurs : dans l'épreuve de Français, les sujets (consultables en ligne) obligent à se référer pieusement aux théories pédagogiques en vigueur, telles qu'elles sont exprimées dans les « accompagnements » des programmes et dans la littérature hasardeuse des Sciences de l'éducation, dont les examinateurs sont eux-mêmes des séides.

2.4.2. La titularisation

Nous avons dit que les procédures de titularisation sont les mêmes, que le stagiaire aspire à devenir professeur des écoles ou professeur des lycées et collèges (voir *supra*, p. 64, «1.6»). Si la contrainte idéologique exercée à travers la rédaction du « mémoire professionnel » et la validation des « modules d'enseignement » (deux éléments relevant du discours et non de la pratique) paraît plus pesante aux professeurs des écoles stagiaires, c'est qu'elle redouble le contrôle de l'orthodoxie pédagogique déjà opéré à l'entrée de l'IUFM puis lors du concours du professorat, et que le vieil esprit autoritaire des anciennes écoles normales primaires (difficilement supportable par des adultes passés par l'université) survit encore parmi les personnels d'IUFM chargés de l'enseignement primaire.

Des stagiaires qui seraient capables de bien enseigner peuvent donc être « refusés définitivement » parce qu'ils ne parviennent pas à faire leur langue de bois de la pédagogie du moment ; et l'institution peut aisément distinguer, en revanche, les stagiaires les plus conformes, qui à leur tour deviendront Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs (« IPEMF »), et pourquoi pas, bientôt, inspecteurs. Le système mis en place programme

ainsi son monolithisme et sa propre pérennité⁷. Il peut donc se rendre imperméable à toute injonction de changer, que cette injonction se déduise des mauvais résultats du système lui-même ou d'une circulaire ministérielle. La « *liberté pédagogique* » (dont le législateur réaffirme sans cesse le principe) et la réactivité individuelle sont pratiquement exclues. C'est de cette impasse qu'il faut sortir.

2.5. — Réorganiser la scolarité des futurs professeurs des écoles

Nous proposons que la scolarité en IUFM se déroule sur trois semestres (après trois mois de stage puis un concours d'entrée). Cette scolarité s'achèverait par le Concours de Recrutement de Professeur des Écoles. Les lauréats de ce concours seraient directement affectés dans des écoles en qualité de professeur d'école stagiaire. Leur titularisation serait opérée (ou non) au bout d'un an, en prenant appui sur une évaluation de la pratique.

2.5.1. Réorganiser la scolarité en IUFM

La scolarité pour devenir professeur des écoles doit évidemment demeurer une formation où l'apprentissage de l'enseignement devant élèves alterne avec la formation du futur enseignant. Mais nous proposons que les contenus de cette formation soient notablement modifiés (voir un exemple de proposition de maquette en *Tableau 49*) :

a) la formation serait au total *moins discursive et plus pratique* ; la rédaction du « *mémoire professionnel* » serait supprimée, au profit d'un allongement des stages et d'une plus grande confiance faite à l'apprentissage en direct (par compagnonnage) : deux semaines d'observation de classe au premier semestre, deux stages de pratique accompagnée en école d'application (au lieu d'un), un stage en responsabilité, et 31 séances d'observation et analyse de la pratique (soit par observation *in situ*, soit à partir de documents filmés). Les trois stages (deux en « pratique accompagnée », le troisième « en responsabilité ») permettraient d'apprendre à enseigner dans les trois cycles de l'enseignement primaire ; ils ne seraient pas organisés de façon « filée » mais massive, afin d'immerger l'apprenti-professeur dans la temporalité réelle du travail.

7. Nous avons décrit cette paralysie du système plus en détail dans *Recommencer par le commencement : la lecture*, Fondation de l'innovation politique, 2005, pp. 5-8 — consultable sur www.fondapol.org

b) On travaillerait *plus intensivement* : un stagiaire suivrait, hors les semaines de stage, 25 ou 26 heures d'enseignement par semaine ; le premier semestre durerait 21 semaines (6 de stages et 15 d'enseignement) ; les semestres 2 et 3 mesureraient ensemble 28 semaines (12 de stages et 16 d'enseignement).

c) L'enseignement suivi serait aussi *plus compact* et plus enrichissant dans la mesure où les cours prendraient la forme d'exposés magistraux chaque fois que c'est possible (au lieu que les stagiaires ont aujourd'hui un sentiment pénible de bavardage, de puérilité et de perte de temps parce que les IUFM leur imposent la pédagogie faite d'« ateliers », de « petits groupes », avec « essai et erreur », « mise en commun des résultats », « démarche de projet », etc. qu'ils devront, leur dit-on, faire subir plus tard aux élèves).

d) Les enseignements suivis seraient *plus clairement distingués sur le plan de la méthode*, car le sentiment de brouillage et de pression idéologique qu'éprouvent aujourd'hui les stagiaires provient pour beaucoup du mélange des approches, mélange érigé en principe par le « cahier des charges » actuel (largement dû aux travaux de la Commission Meirieu — *BOEN*, 11 avril 2002).

On séparerait ainsi clairement l'enseignement des disciplines – au semestre 1 – de celui de la didactique de chacune d'entre elles (et de l'introduction à l'interdisciplinarité) – aux semestres 2 et 3. Tandis que l'enseignement des disciplines serait assuré par des universitaires (enseignants chercheurs ou PRAG), tandis que la didactique des disciplines et l'analyse de pratique seraient exclusivement confiées à des formateurs issus du terrain et appelés à y retourner (instituteurs et professeurs des écoles)⁸, des universitaires instrui-raient les stagiaires en philosophie et histoire de l'éducation, en psychologie de l'enfant, en histoire des techniques d'apprentissage ou concernant le fonctionnement de l'institution scolaire.

e) Les enseignements viseraient à aider vraiment les futurs maîtres dans leurs *missions fondamentales* : l'accent serait davantage mis sur l'apprentissage de la langue, de la lecture, de l'écriture, du calcul et de la résolution de problème (y compris la pédagogie de remédiation les

8. La faiblesse actuelle des formations des IUFM en didactique vient souvent de ce qu'elle est enseignée par des personnes qui n'ont pas « fait classe » depuis des années ou qui n'ont jamais enseigné dans les classes concernées.

Calendrier des formations	Nature des formations	Volume horaire hebdo.	Volume horaire global
Premier semestre	Enseignements des contenus des disciplines		
21 semaines	Français	5	75
	Mathématiques	5	75
	Sciences et technologies	2	30
	Histoire Géo Éducation civique	2	30
	EPS et Didactique de l'EPS	2	30
	Langue vivante (en laboratoire de langue, accompagné)	2	30
	Enseignements universitaires de Sciences humaines		
	L'institution scolaire (actualité et histoire)	2	30
	Histoire de la philosophie de l'éducation	2	30
	Psychologie de l'enfant	3	45
	Total enseignement	25	375
	Observation et stages		
	8 demi-journées d'observation de classe et 7 demi-journées d'analyse d'enseignement filmé concernant l'apprentissage de l'expression orale, du vocabulaire, de la lecture et de l'écriture.		45
	2 fois une semaine d'observation de classe		
	4 semaines de stage de pratique accompagnée		
Semestres 2 et 3	Formation professionnelle à l'enseignement des disciplines		
28 semaines	Didactique de l'apprentissage de la lecture	2	32
	Didactique de l'apprentissage de l'écriture et de l'expression écrite	3	48
	Didactique des Mathématiques	3	48
	Techniques pédagogiques de la remédiation (lecture, calcul, problème)	1	16
	Didactique des Sciences et technologies	1 h 30	24
	Didactique de l'Histoire et de la Géographie	1 h 30	24
	Didactique de l'éducation civique et comportementale	1	16
	Didactique des Arts plastiques	1 h 30	24
	Didactique de la musique	1 h 30	24
	EPS et Didactique de l'EPS	2	32
	Didactique des langues vivantes	2	32
	Techniques pédagogiques de l'interdisciplinarité	1	16
	Enseignements universitaires de Sciences humaines		
	Histoire des techniques des apprentissages fondamentaux Lire-écrire, compter, calculer	1	16
	Histoire de la philosophie de l'éducation	1h 30	24
	Repérage et suivi de l'enfant en difficulté	1h 30	24
	Total enseignement	26	350
	Observation et stages		
	8 demi-journées d'observation de classe et 8 demi-journées d'analyse d'enseignement filmé (apprentissage de l'expression écrite et du calcul)		48
	3 semaines de stage de pratique accompagnée		
	9 semaines de stage en responsabilité		

f) Les IUFM veilleraient aussi à enseigner systématiquement les *techniques d'apprentissage d'hier et d'aujourd'hui* par lesquels on peut transmettre à l'enfant des savoirs, des savoir-faire et des comportements sociaux. De fait, les IUFM ont oublié qu'une école professionnelle est aussi un conservatoire des techniques. Ainsi, un chapitre du site de l'IUFM de Toulouse s'intitule « *Professeur des écoles : un métier en constante évolution* » : dans leur passion militante de l'innovation, les IUFM occultent volontiers qu'instruire et éduquer est aussi le plus vieux métier du monde, avec des méthodes et des recettes éprouvées pour à peu près toute situation d'enseignement. Beaucoup de jeunes maîtres formés par les IUFM se sentent aujourd'hui si désespérés qu'ils en sont à se réunir sur la Toile pour échanger de vieux « trucs », à récupérer d'anciens manuels chez les bouquinistes ou à demander à des collègues retraités « comment ils faisaient ».

Au total, la formation entendrait préparer les futurs maîtres à un exercice éclairé de la *liberté pédagogique* : leurs professeurs leur transmettraient des expériences et des savoirs établis (en matière de contenus disciplinaires, de didactique, de sciences humaines, etc.) et non ce mélange confus de préjugés, de savoir, de « recherches » incontrôlées, de vulgate pédagogique et de militantisme idéologique qui rend parfois, aujourd'hui, l'enseignement suivi en IUFM déconcertant, sinon éprouvant. De même, la multiplication des stages et des observations *in situ* viserait à mettre le futur maître au contact d'enseignants utilisant des méthodes *diverses*, les maîtres-formateurs étant choisis non pas selon leur degré d'adhésion à la vulgate pédagogique dominante, mais selon les résultats de leurs élèves.

Cette réforme de la formation devrait s'accompagner d'un changement d'état d'esprit où les étudiants d'IUFM seraient traités en adultes, comme il convient sur un campus universitaire pour étudiants sélectionnés : 1) aucune contrainte administrative ne s'exercerait pour motiver leur assiduité (car un adulte évalue par lui-même ce dont il a besoin pour réussir à un concours); 2) on mettrait en place des procédures d'évaluation des enseignements par les enseignés qui seraient

intégrées à « l'évaluation interne » (voir *infra*, p. 84) ; 3) les étudiants auraient librement accès aux équipements collectifs pour s'autoformer à leur convenance (laboratoire de langue, salle informatique, salle de musique, équipements sportifs).

2.6.2. Réviser la maquette du CRPE

La maquette du concours de recrutement pourrait être révisée

- en renforçant à l'écrit les coefficients du Français et des Mathématiques,
- en introduisant des questions et des exercices de langue française dans l'épreuve écrite de Français,
- en introduisant à l'écrit une épreuve de Philosophie et histoire de l'éducation,
- en remplaçant à l'oral ce qui reste de « l'entretien professionnel » par une épreuve de didactique de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'admission au concours serait déclarée après qu'on aurait adjoint aux résultats des épreuves proprement dites deux notes d'inspection (obtenues au cours des stages des semestres 2 et 3).

2.6.3. Réviser la procédure de titularisation

L'aptitude à s'acquitter des devoirs d'un métier ne se mesurant pas à l'habileté à reproduire des discours le concernant, mais à l'efficacité de sa *pratique*, nous proposons que la titularisation des lauréats du CRPE soit prononcée au terme de leur première année d'enseignement — année au cours de laquelle ils bénéficieraient du tutorat de leur collègue directeur d'école, et du suivi d'un Inspecteur d'Académie.

Cette évaluation du travail du fonctionnaire stagiaire pourrait prendre en compte plusieurs éléments : les résultats atteints par ses élèves, l'avis de son collègue directeur d'école, et celui de l'Inspecteur d'Académie chargé du suivi.

■ 3. LA FORMATION DES PROFESSEURS

La formation des professeurs pose aujourd'hui un problème complexe car s'entremêlent des données qui touchent en même temps la qualification et l'emploi : *a)* une crise des vocations ; *b)* une baisse du niveau du recrutement due à la pénurie des candidatures mais aussi à la massification de l'université ; *c)* la rivalité des IUFM et des universités dans la définition des qualifications à préparer ; *d)* l'urgence d'imaginer des solutions pour faire face au départ en masse des *babyboomers*.

Nous examinerons d'abord les problèmes sous un angle général (dans ce «3») avant d'en venir à d'éventuelles mesures d'urgence (point «4»).

3.1. — Professeur : un métier déserté

Les emplois de professeur font face à une grave pénurie des candidatures, et ce avant même que les *babyboomers* ne partent en masse. Non seulement les UFR des disciplines générales, qui forment les futurs enseignants, voient leurs effectifs d'entrants stagner ou décroître (voir p. 41, *Tableau 35*), mais le système universitaire conduit aux concours des CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) une part de plus en plus faible de ces effectifs. À titre indicatif : le rapport entre le nombre des candidats présents

au CAPES de Lettres modernes (qui recrute les professeurs de Français) et les effectifs entrés dans la filière concernée quatre ans plus tôt, est tombé de 24,5% à 17% entre 1999 et 2005 (voir p. 74, *Tableau 52*). Les enseignants d'université répètent, désolés : « Plus personne ne veut être prof ! ».

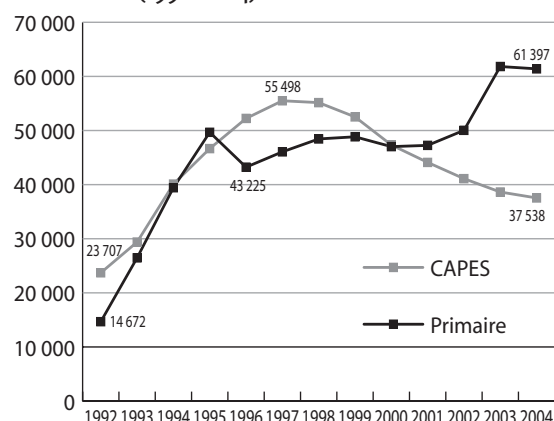
3.2. — Causes structurelles de cette désertion

Les causes de cette désertion sont toutes structurelles. Certaines ont une plus forte composante *psychologique* : 1) l'image du métier est très dégradée depuis que la difficulté d'enseigner dans certains établissements est un sujet exploité par les médias ; 2) dans une profession souvent transmise au sein de la famille, l'expérience négative des parents dissuade la génération suivante ; 3) les actuels programmes du secondaire ennui ou accablent beaucoup de « bons élèves » : ils quittent les lycées sans velléité d'y revenir par une autre porte.

D'autres causes structurelles tiennent plus directement aux *politiques de gestion des personnels* :

- professeurs et professeurs des écoles étant désormais payés selon la même grille (voir *Tableau 50*), beaucoup d'étudiants préfèrent opter pour le professorat des écoles : ils enseigneront ainsi sans quitter leur région, et dans des condi-

Graphique 6 — Candidatures au professorat des écoles et au CAPES (1992-2004)



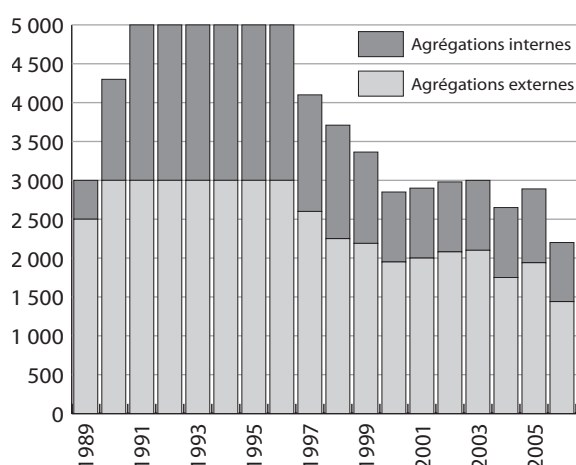
Source : MEN, DEP, par compilation.

Tableau 50 — Rémunération des enseignants des premier et second degrés

Situation	Salaire mensuel net minimum	Salaire mensuel net maximum
Professeur des écoles, professeur certifié, professeur de lycée professionnel, conseiller d'orientation-psychologue, conseiller principal d'éducation		
Stagiaire	1 273 €	1 273 €
Après 2 ans	1 518 €	1 518 €
Après 10 ans	1 704 €	1 807 €
Après 20 ans	2 235 €	2 403 €
Après 30 ans	2 403 €	2 860 €
Agrégés		
Stagiaire	1 382 €	1 382 €
Après 2 ans	1 891 €	1 891 €
Après 10 ans	2 165 €	2 319 €
Après 20 ans	2 860 €	2 999 €
Après 30 ans	2 999 €	3 519 €

Source : MEN, en ligne.

Graphique 7 — Postes mis aux concours de l'agrégation (1989-2006)



Source : BOEN, par compilation.

tions de travail qu'ils jugent plus confortables. On a donc vu baisser les candidatures aux CAPES à mesure que s'accroissaient celles au professorat des écoles (voir Graphique 6).

— Le métier de professeur des lycées et collèges est moins lucratif que d'autres professions auxquelles un jeune adulte peut accéder à diplôme égale, surtout dans le domaine scientifique (voir Tableau 50).

— Le ministère a réduit le recrutement des agrégés par concours externe (voir Graphique 7) et n'a pas situé d'emplacement pour l'agrégation dans le cursus LMD. Il faut sans doute y voir l'effet de plusieurs facteurs (la volonté de limiter les dépenses, l'hostilité d'un ministre socialiste, le malaise des IUFM devant les stagiaires agrégés, la mythologie égalitariste du « corps unique »...). Quoi qu'il en soit, cette mise en extinction de l'agrégation externe décourage la jeunesse la plus diplômée de se tourner vers l'enseignement, y compris l'enseignement universitaire (voir *infra*, p. 77).

3.3. — Baisse du niveau des professeurs

3.3.1. Un effet de la crise des vocations

La pénurie de candidatures entraîne mécaniquement la baisse de sélectivité des concours ; dans plusieurs disciplines, le taux de réussite au CAPES s'approche ainsi de 25% ou le dépasse (voir p. 74, Tableau 51), alors que la profession sait que la qualité d'un recrutement devient hasardeuse au-dessus de cette proportion.

Ainsi, la sélectivité du CAPES de Lettres modernes s'est effondrée en peu d'années, passant de 17,5% à 34,63% (ou 35,17%, selon les sources) entre 1999 et 2005, et cela s'accompagne d'une baisse du niveau : en 2005, le dernier admissible au CAPES de Lettres modernes a obtenu une moyenne d'écrit de 6,25/20 — voir p. 74, Tableau 52. La même année, le dernier admissible au CAPES d'Anglais obtenait la moyenne de 6,08/20, et le dernier admissible au CAPES de Mathématiques 6,2/20...

De cette déqualification des professeurs les maisons d'édition relèvent un symptôme clair : les enseignants ne choisissent plus pour leurs classes les manuels scolaires, aussi bons soient-ils, qui ne sont pas accompagnés par des *Livre du maître* détaillés, qui sont en vérité des cours pour former le professeur.

3.3.2. Un effet de la massification des universités

Cette baisse des savoirs observée au moment des concours de recrutement est un effet indirect de la massification du bac. Quand la loi Jospin programmait sa « démocratisation » et maintenait le recrutement des professeurs à bac + 3, on ne devinait pas que la réalisation de l'une rendrait, à terme, l'autre impossible. Si notre pays veut encore des professeurs instruits, il faudra désormais les instruire *plus longtemps*.

Tableau 51 — Taux de réussite des CAPES externes les moins sélectifs (session 2005)

Sections-options	Inscrits	Présents	Admis	% admis/présents
Lettres classiques	748	644	284	44,10 %
Lettres modernes	5 215	3 939	1 364	34,63 %
Mathématiques	6 087	4 487	1 310	29,20 %
Anglais	5 433	4 067	1 020	25,08 %
Physique chimie	4 797	3 351	830	24,77 %
Éducation musicale et chant choral	847	680	150	22,06 %
Ensemble des CAPES	50 770	37 249	7 785	20,90 %

Source : d'après MEN site SIAC2, en ligne.

**Tableau 52 — CAPES externe de Lettres modernes
Évolution du taux de réussite,
et du rapport entre le nombre des candidats
et la population d'entrants en université**

	1999	2000	2003	2004	2005
Inscrits	8249	7523	5508	5098	5189
Présents	6571	5845	4123	3827	3878
Présents/postes (1)	17,50 %	17,62 %	33,11 %	30,13 %	35,17 %
Admissibles	2145	1995	2554	2300	2531
Barre d'admissibilité (2)	8	8	6	6,33	6,25
Barre d'admission (3)	8,67	8,87	7,63	8,21	8,21
Effectifs des entrants 4 ans plus tôt	(1995) 26 786	(1996) 24 822	(1999) 22 771	(2000) 23 307	(2001) 22 813
Inscrits au CAPES / Effectifs entrants 4 ans plus tôt (1)	30,80 %	30,31 %	24,19 %	21,87 %	22,75 %
Présents au CAPES / Effectifs entrants 4 ans plus tôt (1)	24,53 %	23,55 %	18,11 %	16,42 %	17 %

Notes : (1) Calculs M.-C. Bellosta. (2) Moyenne du dernier admissible.

(3) Moyenne du dernier admis.

Lecture : le nombre des candidats inscrits au Capes de Lettres modernes de la session 1999 représentait 30,80 % du nombre d'étudiants entrants en première année de DEUG des UFR de Lettres, Sciences du langage et Arts en octobre 1995.

Source : Capes de Lettres modernes, Concours externe, Rapport du jury, pour les inscrits et présents à ce concours; MEN, Repères et références statistiques pour les effectifs des nouveaux entrants. Calculs M.-C. Bellosta.

3.4. — Augmenter le temps de formation universitaire des futurs professeurs

Nous proposons donc d'allonger le temps de formation des professeurs des lycées et collèges en ajoutant un an d'étude aux diplômes prérequis jusqu'ici pour s'inscrire aux concours externes du CAPES (CAPET, CAPEPS) et de l'agrégation (voir Schéma 4).

Une fois titulaires de la licence, et après trois mois de stages (voir p. 65, « 1.7.1. »), les étudiants entreraient dans un master 1 voué à compléter la culture générale de leur discipline. L'année suivante, les uns suivraient une préparation au concours du CAPES. Les autres feraient un master de recherche (master 2), puis prépareraient, l'année suivante, l'agrégation. Le différentiel de formation entre certifiés et agrégés demeurerait donc, les agrégés étant destinés pour partie à des affectations différentes, à l'interface de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur (voir p. 76, « 3.7 »). Les années préparatoires aux concours ne donneraient lieu à l'attribution d'aucun ECTS⁹.

Dans ce schéma,

— la maquette des CAPES serait modifiée : l'épreuve « sur dossier » serait remplacée par une autre épreuve, inspirée par les programmes en vigueur, mais qui ne prendrait plus appui sur des situations d'enseignement fictives ni sur leurs outils pédagogiques;

— les IUFM assureraient une formation pédagogique et didactique aux seuls *lauréats* du CAPES (CAPET, CAPEPS) et de l'agrégation.

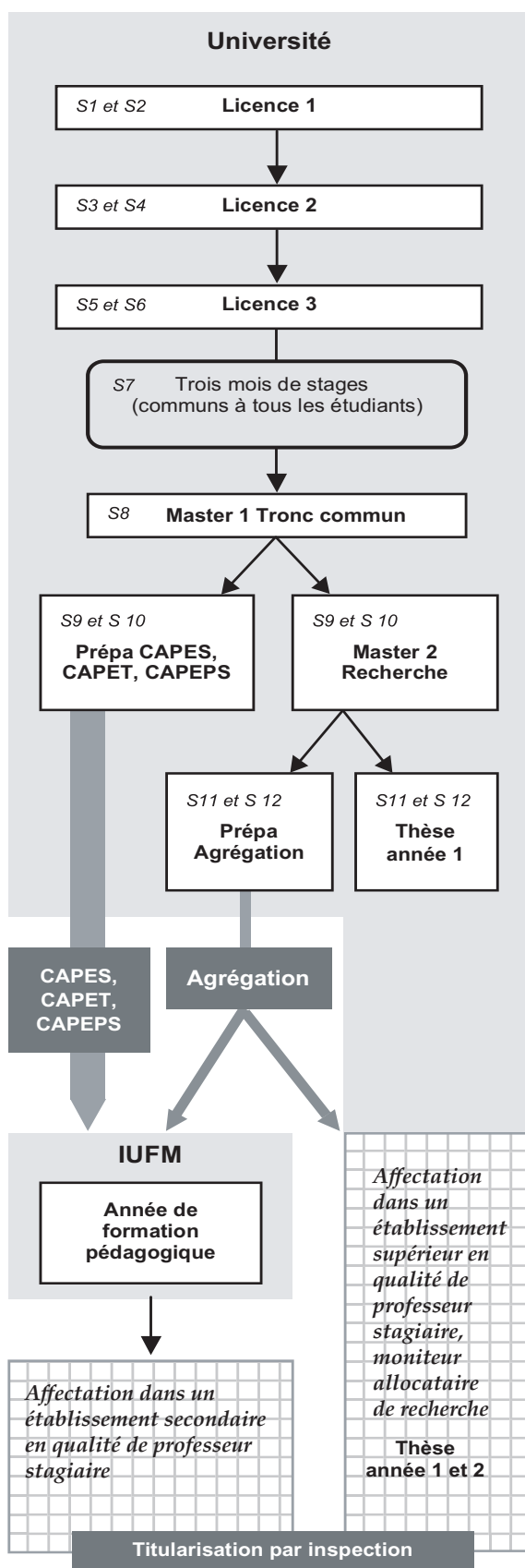
3.5. — L'année de formation pédagogique des certifiés

L'année de formation pédagogique des certifiés serait, comme l'actuelle (prétendue) « 2^e année » d'IUFM¹⁰ des professeurs des lycées et collèges, composée d'un stage en responsabilité en collège ou en lycée, et d'une alternance de

9. Il nous paraît incohérent d'inscrire dans ce système général d'équivalence (en vue de la circulation des hommes) que sont les « crédits européens », des années sans sanction de diplôme, et d'ailleurs, dans les faits, fréquemment « redoublées ». Une politique européenne commune d'enseignement supérieur n'implique pas, selon nous, une politique commune de la formation des maîtres du primaire et du secondaire, domaine qui relève et relèvera longtemps encore de la spécificité culturelle des nations.

10. Nous avons vu qu'en fait une très importante proportion des futurs professeurs ne faisait pas de 1^{ère} année (*supra*, p. 63, « 1.5 », et p. 62, Tableau 47).

Schéma 4 — Proposition de réforme pour la formation des professeurs



stages et d'enseignement. Selon les mêmes principes que ceux que nous avons développés pour la formation des professeurs des écoles (*supra*, pp. 70-72), la formation serait moins discursive et plus pratique. La rédaction du « *mémoire professionnel* » serait supprimée. À un stage de pratique accompagnée (« *dans un établissement présentant une réalité scolaire différente de celle rencontrée durant le stage en responsabilité* ») s'ajouteraient des journées d'observation dans d'autres classes que celles du conseiller pédagogique, afin de multiplier les expériences.

La didactique de la discipline et la pratique de l'interdisciplinarité seraient enseignées par des formateurs issus du terrain et appelés à y retourner (professeurs certifiés et agrégés) ; des universitaires instruiraient les stagiaires en philosophie et histoire de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en histoire de leur discipline, ou concernant le fonctionnement de l'institution scolaire. Ces enseignements seraient dispensés selon des calendriers groupés pour ne pas multiplier inutilement les frais de déplacement — et selon des modes d'exposition efficace, car de nombreux stagiaires se plaignent aujourd'hui que de futurs collègues les traitent en enfants et les forcent à faire semblant de découvrir, en deux heures d'« atelier », ce qu'ils ont déjà compris au bout de deux ou trois minutes.

Au terme de cette année de formation, le stagiaire serait affecté dans un établissement où il pourrait bénéficier des conseils d'un collègue-référent, et des visites d'un IPR (Inspecteur Pédagogique Régional). À l'issue de cette première année d'enseignement, la décision de le titulariser ou non reposerait sur plusieurs éléments : les résultats atteints par ses élèves, l'avis de son chef d'établissement et celui de l'inspecteur chargé du suivi.

3.6. — Défense du savoir et de la culture

Tandis que nous proposons que les futurs professeurs s'instruisent un an de plus à l'université pour éviter que le dernier admissible au professorat ne mérite un 6,08 ou un 6,2, un scénario opposé au nôtre a été émis en 2003 par treize inspecteurs généraux, et figure dans le *Rapport Thélot* : les étudiants passeraient le CAPES immédiatement après la licence ; les lau-

réats du concours entreraient ensuite en IUFM pour deux années de formation professionnelle qui leur confèreraient un master pédagogique.

Ce projet, que la loi Fillon a heureusement écarté, consiste à raccourcir d'un an la formation proprement universitaire des futurs professeurs, tout en conservant la durée actuelle globale de la formation (licence + 2; voir *supra* p. 61, Schéma 2), et en ornant cette formation du nom de « master » — comme si le nom du diplôme qu'on donne à une formation changeait le niveau de compétence du diplômé. Cette proposition seconde donc les ambitions des IUFM, qui se verraient ainsi confier la formation de la totalité des corps enseignants (« de la maternelle au baccalauréat »). Cependant, leurs états de service méritent-ils vraiment qu'on leur donne sur le système éducatif *un pouvoir absolu* ?

Sur le plan de la transmission du savoir et de la culture, ce nouveau schéma serait, à court terme, une catastrophe pour la qualification collective de la nation. Les auteurs de ce projet se bercent-ils d'illusion sur le niveau réel des licences d'aujourd'hui ? Ou visent-ils à recruter des professeurs qui, dans l'idéal, *ne sauraient que* ce qu'ils transmettront aux élèves ? C'est ce qu'on croit comprendre à travers cette attaque contre « l'inadéquation des concours » : « On peut citer des concours qui imposent des épreuves dans des disciplines qui ne seront jamais enseignées par les professeurs »¹¹. Ce serait ignorer qu'un professeur qui ne sait que ce qu'il doit enseigner, qui ne domine pas son champ disciplinaire, est incapable d'adopter la position de surplomb qui permet de transmettre les savoirs avec clarté et pédagogie, de les mettre en perspective, de leur donner du sens.

3.7. — Entre secondaire et supérieur : l'agrégation

Depuis la création des IUFM, tout se passe comme si le ministère de l'Éducation nationale hésitait à définir un bon usage de l'agrégation. Nous proposons, quant à nous, de lui reconnaître explicitement la double finalité qui est la sienne dans les faits : l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

11. *La Formation initiale et continue des maîtres*, rapport de l'IGEN et de l'IGAENR, G. Septours et R.-F. Gauthier co-rapporteurs, février 2003, p. 18.

3.7.1. Les ambiguïtés du ministère

D'une part, le ministère a multiplié les postes à l'agrégation interne (voir *supra*, p. 73, Graphique 7) pour conserver un corps privilégié du point de vue salarial tout en ôtant à l'agrégation son poids de culture universitaire (l'agrégation interne permet de faire l'économie du prérequis de la maîtrise et convoque des savoirs moins divers et moins approfondis — voir un exemple *infra*, p. 81). Cet accroissement de l'agrégation interne a d'ailleurs provoqué des stratégies individuelles de contournement : certains étudiants ne se donnent plus la peine de passer une maîtrise et de préparer l'agrégation, ils se contentent d'obtenir un CAPES en escomptant préparer, cinq ans plus tard, l'agrégation interne.

D'autre part, le ministère a laissé vivoter l'agrégation externe (le nombre des postes de 2006 est à peu près celui de 1964), en oubliant qu'il lui fallait préparer des professeurs pour encadrer, après le bac, les cohortes croissantes de bacheliers. De fait, créée pour former des professeurs de lycée, l'agrégation externe fournit aujourd'hui *a)* des enseignants pour les lycées (second cycle et classes post-bac), *b)* des « Prag », professeurs du cadre secondaire enseignant dans le supérieur (IUT, universités, IUFM — voir Tableau 53), *c)* tout en restant un grade de référence pour le recrutement des maîtres de conférences.

Tableau 53 — Répartition des professeurs du corps des agrégés selon leur lieu d'exercice en 2002 (%)

Agrégés en collèges	16%
Agrégés en lycées	66%
Agrégés dans des filières du supérieur	18%
dont CPGE et STS	6%
Prag en université et IUT	12%

Source : Yves Verneuil, *Les Agrégés*, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 2005, p. 290.

3.7.2. Les enseignants chercheurs agrégés

Dans de nombreuses disciplines, en effet, les Commissions de spécialistes des universités jugent prudent de recruter de jeunes enseignants chercheurs titulaires de l'agrégation externe : selon elles, tandis que la valeur de sa thèse atteste, chez le candidat, la qualité de ses savoirs spécialisés et ses talents de *chercheur*, la possession de l'agrégation garantit chez lui le niveau de culture générale d'un bon *enseignant* ; elle

constitue aussi un critère objectif qui permet de neutraliser un peu la puissance des réseaux d'influence personnels.

Traditionnellement, les UFR scientifiques prient moins l'agrégation que les UFR de Lettres et de Sciences humaines, sans doute parce que la culture générale y est un prolégomène moins nécessaire à un exercice éclairé de la recherche (à défaut de chiffres récents, nous donnons, en *Tableau 54*, les affectations des agrégés et anciens agrégés en 1967); un certain nombre d'universitaires scientifiques, dont la discipline de recherche « n'a pas d'agrégation correspondante », ne font pas mystère de mépriser l'agrégation. Pour simplifier, on dira que plus un universitaire est exclusivement chercheur (plus la mission exclusive de l'université lui paraît de former des docteurs), moins il s'intéresse au premier cycle des universités et à la contribution de l'université à la formation des enseignants, et moins il voit l'utilité de recruter des enseignants chercheurs titulaires d'une agrégation.

Tableau 54 — Répartition des agrégés et anciens agrégés selon leur lieu d'exercice en 1967

Enseignement supérieur et CNRS	6000
dont Facultés des lettres	3500
Facultés des Sciences	1425
autres établissements supérieurs	800
CNRS	275
Lycées et écoles normales primaires	9500
Administration	700

Source : *L'Agrégation*, mai 1968, cité par Yves Verneuil, *Les Agrégés*, op. cit., p. 289.

Tout raffermissement des premiers cycles nécessite, selon nous, que le ministère accroisse significativement le nombre de postes aux concours des agrégations externes, non pas pour « secondariser » ces premiers cycles en y nommant des Prag, mais pour permettre que les recrutements d'enseignants chercheurs incluent une proportion significative de titulaires de l'agrégation. L'accroissement des effectifs de l'agrégation est d'autant plus urgent que le départ des *babyboomers* s'annonce.

3.7.3. L'utilité d'un corps à double vocation

Si l'agrégation est une « exception française », c'est une exception qui fait envie dans beaucoup de pays d'Europe, car elle est un moyen struc-

tuel de permettre, entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, une circulation des personnels où les individus et les institutions trouvent chacun leur compte sur le plan humain :

— *du côté des jeunes diplômés* : comme les recrutements du supérieur sont rares, les jeunes diplômés répugnent à se lancer dans l'aventure d'une thèse sans embauche au bout, si l'agrégation ne leur assure pas la sécurité d'une position de repli éventuel vers l'enseignement. Exemple *a contrario* : les mouvements des jeunes chercheurs n'exprimeraient pas, aujourd'hui, tant d'angoisse ou tant de révolte, si ces jeunes hommes et femmes avaient été avertis du malthusianisme des recrutements de chercheurs, si on leur avait conseillé de passer une agrégation « par sécurité » et si, en amont, les effectifs des postes mis à ces concours avaient permis que nombre d'entre eux fussent agrégés.

— *Du côté de l'institution* : la qualité d'agrégé docteur permet, pour les recrutements du supérieur, une certaine souplesse car elle fournit aux candidats une position d'attente; d'autre part, pour les équipes de recherche des universités et du CNRS, les agrégés docteurs qui enseignent dans le secondaire constituent un vivier de chercheurs associés qui apportent une contribution précieuse aux chantiers collectifs. *A contrario*, les anciens allocataires de recherche sans emploi ne grèveraient pas le budget de la recherche avec leurs indemnités de chômage s'ils étaient aisément reversables dans les lycées.

3.7.4. Affectations et formation pédagogique des agrégés

Dans cette perspective, il nous paraîtrait logique que les agrégés externes affectés dans l'enseignement secondaire enseignent uniquement dans les seconds cycles, et dans les classes supérieures des lycées (qui devraient leur être réservées). Actuellement, 16 % des agrégés (soit environ 7 500 professeurs) continuent à enseigner dans des collèges (voir *Tableau 53*); le ministère devrait leur accorder leur mutation en lycée (et pourrait les inciter à la demander en en faisant une condition de leur prochaine promotion salariale — la pénurie d'enseignants qui s'annonce risque de rendre ce redéploiement indispensable).

Les lauréats de l'agrégation qui se destinent à l'enseignement secondaire doivent évidemment

suivre en IUFM une année de formation pédagogique : ils ont besoin, tout autant que leurs collègues certifiés, d'être instruits du libellé et des objectifs des programmes en vigueur, de la didactique de leur discipline, du fonctionnement de l'institution scolaire, des grands auteurs de la philosophie de l'éducation ou de la psychologie de l'adolescent et du jeune adulte. Mais leurs stages en responsabilité devraient avoir lieu en lycée; on pourrait imaginer d'y ajouter, d'une part, plusieurs jours d'observation en collège (où ils suivraient des enseignements donnés à tous les niveaux dans leur discipline) et un stage de pratique accompagnée qui se déroulerait aussi bien dans les Sections de Techniciens Supérieurs que dans les seconds cycles des lycées. Comme les certifiés, les agrégés-stagiaires seraient titularisés à l'issue de leur première année d'enseignement; un IGEN pourrait se voir chargé de cette décision.

Quant aux lauréats de l'agrégation qui entreprennent une thèse et obtiennent une allocation de recherche, ils ont pour l'instant un service d'enseignement fait d'un monitorat dans l'enseignement supérieur; mais on pourrait aussi envisager que ce service consiste en quelques heures d'enseignement en CPGE.

Pour leur formation pédagogique, le compagnonnage d'un « tuteur » attentif suffit. Les quatorze Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) proposent aujourd'hui aux 1800 moniteurs dix jours de formation par an, dont parfois trois jours dans des résidences de loisir; cette « formation » déconcerte plus d'un stagiaire : ce ne sont, disent certains, que des conseils de « communication » en décalage avec la réalité de leur métier, des activités d'« atelier » puériles ou coûteuses, et des pétitions de principe verbeuses (exemple en ligne : « *Centre de formation des formateurs, le CIES a l'ambition d'être un lieu de promotion du « questionnement », clé d'un savoir intégré et d'une transmission réelle, de personne à personne, remplaçant le débit descendant d'informations et son enregistrement passif sans portée ni conséquences* »). Fermer ces centres paraîtrait une mesure de bon sens.

3.8. — Trois mesures pour rendre son attractivité au métier de professeur

Pour rendre de nouveau attractif le métier de professeur des lycées et collèges par rapport à celui de professeur des écoles, et par rapport aux

carrières offertes à des diplômés de même niveau, trois mesures nous paraissent indispensables :

1) *une revalorisation significative des salaires des certifiés et des agrégés*; l'élévation d'un an des diplômes prérequis pour leurs concours de recrutement rendrait d'ailleurs cette revalorisation logique,

2) *des procédures d'affectation qui leur permettent de faire leur stage, et d'être nommés non loin de chez eux*; à cet égard, le *Rapport annexé* à la loi Fillon comporte des dispositions ingénieuses (voir encadré);

3) *un concours de bourse à la fin de l'année L2, pour inciter à préparer le professorat* (CAPES, CAPEPS, CAPET). Les lauréats recevraient une bourse de cinq semestres, moyennant qu'ils préparent une licence, puis un master 1, et passent un concours. On reproduirait donc l'ancienne procédure des IPES, mais en la retardant d'un an (car l'âge où l'on peut valablement évaluer la personnalité intellectuelle d'un jeune adulte a changé entre temps). Cette disposition réorienterait sans doute vers divers professorats des élèves des CPGE : ces classes étaient naguère encore leur plus sûr vivier. D'autre part, les bourses de préparation d'agrégation seraient multipliées; attribuées à la fin du master 1 sous réserve de l'obtention du master 2, elles tireraient vers le haut les meilleurs éléments de ces nouveaux IPES.)

ÊTRE NOMMÉ PLUS PRÈS DE CHEZ SOI

Dans le second degré, il pourrait être envisagé d'organiser des concours nationaux à affectation académique selon les modalités suivantes :

— un seul concours national par corps et discipline, des épreuves nationales et un jury unique comme aujourd'hui;

— la répartition académique des postes ouverts est donnée au moment de l'inscription aux concours. Les candidats reçus choisissent leur académie d'affectation qui sera à la fois leur lieu de stage et leur lieu de début de carrière, en veillant à ce que cela ne s'exerce pas au détriment des enseignants titulaires;

— le mouvement interacadémique ne traite plus que de la mobilité des titulaires.

Extrait du *Rapport annexé*
à la loi du 23 avril 2005

3.9. — Pour plus de souplesse et d'humanité dans la gestion des personnels

L'État est un DRH rigide et impersonnel que beaucoup de salariés du secteur privé jugeraient étonnamment archaïque. Il lui faudrait introduire plus de souplesse et d'humanité dans sa gestion des personnels.

Les cloisonnements administratifs du ministère gâchent aujourd'hui beaucoup de capacités juvéniles. Il faudrait que les plus brillants lauréats des CAPES puissent obtenir des reports de stage pour préparer l'agrégation ; que les jeunes professeurs titulaires puissent accéder aux allocations de recherche et aux monitorats s'ils se lancent dans une thèse, ou qu'ils puissent au moins obtenir des allègements de service ; que de jeunes agrégés docteurs cessent d'être employés comme

remplaçants (TZR) dans des collèges ; qu'un maître de conférences déçu par la recherche puisse être affecté dans une CPGE, que etc.

D'autre part, la France devrait aider ses professeurs des lycées et collèges à faire leur métier en mettant à leur disposition un psychologue ou un psychothérapeute référent, comme cela se fait dans d'autres pays. Dans certains états d'Allemagne, des visites obligatoires (semestrielles ou annuelles) aident le professeur à faire le point sur les modifications de son état psychique qu'entraîne son exercice professionnel, et ce praticien est disponible pour conseiller le professeur en cas de difficulté particulière (gestion de conflit, écoute d'enfants ou d'adolescents en danger, perte de la signification du métier...). Cette aide est précieuse au début de la carrière.

■ 4. FAIRE FACE À UNE PÉNURIE ANNONCÉE

Selon le *Rapport annexé* à la loi Fillon (23 avril 2005), « notre pays se trouve confronté à la perspective de renouveler 150 000 enseignants entre 2007 et 2011. [...] Une programmation pluriannuelle des recrutements couvrant les années 2006 à 2010 est mise en place. Au cours des cinq prochaines années, 30 000 professeurs des écoles, professeurs du second degré, conseillers principaux d'éducation et conseillers d'orientation psychologues seront recrutés en moyenne par an ».

Ce remplacement massif des générations ne pouvait tomber à un pire moment : quand le vivier des DEUG des disciplines générales est affaibli (voir supra p. 41, *Tableau 35*), quand le métier de professeur du second degré n'inspire plus assez de vocations et qu'il faut revoir son parcours de formation. Le Ministère n'a d'ailleurs pas mis en œuvre les prévisions de ce *Rapport annexé* : loin que le recrutement externe de 2006 atteigne 30 000 emplois, il est moins important qu'en 2005 (voir *Tableau 55*).

Mais que faire pour affronter la pénurie annoncée ? Dans d'autres pays européens, où le problème se pose déjà, il a été résolu soit en augmentant le nombre d'élèves par classe, soit en alourdissant d'une heure ou deux le service des professeurs du secondaire, soit en recourant à des modes de recrutement exceptionnels.

Nous commencerons par égrener la liste des techniques que le ministère de l'Éducation nationale a l'habitude d'adopter en pareil cas, et qui ont toutes pour effet de déqualifier les professeurs, avant de suggérer une solution alternative.

4.1. — « L'accordéon des postes »

Ce ministère a coutume de ne pas prévoir l'avenir, et donc de pourvoir tout soudain les concours de recrutement d'un nombre de postes énorme ; après quoi, il pratique pendant plusieurs années des recrutements malthusiens. Par exemple, le CAPES de Mathématiques était doté de 170 postes en 1980, 2350 en 1991, 1003 en 2004... Cet « accordéon des postes » revient à faire alterner des périodes où une foule de candidats aux capacités médiocres deviennent fonctionnaires pour quarante ans, et des périodes où l'on refuse l'accès au professorat à des étudiants d'un bon niveau qui auraient pu faire d'excellents enseignants.

Tableau 55 — Postes mis aux concours externes de recrutement des enseignants en 2005 et 2006 (Enseignement public)

Concours de recrutement	Postes 2005	Postes 2006
CRPE — Professeurs des écoles Concours externe Concours externe spécial Troisième concours	11 688 144 668	10 310 140 550
CAPLP — Professeurs des lycées professionnels Concours externe Troisième concours	2 100 70	1 450 58
CAPES — Professeurs de l'enseignement secondaire Concours externe Troisième concours	7 785 120	5 947 110
CAPET — Professeurs de l'enseignement technique Concours externe Troisième concours	650 10	345 —
CAPEPS — Professeurs d'éducation physique	800	400
Agrégations externes	1 940	1 440
CPE — Conseillers principaux d'éducation	415	200
COP — Conseillers d'orientation psychologues	110	50
Total Enseignement public	26 500	21 000

Source : www.education.gouv.fr/siac

Tableau 56 — Évolution du nombre d'enseignants du second degré, selon leurs corps

Années	Agrégés et chaires sup.	Certifiés et assimilés	Adjoints et chargés d'enseignement	PEGC	PLP	Total titulaires et stagiaires	Non titulaires	Total	% des non titulaires
1985-1986	21 211	113 354	39 944	74 553	54 698	303 760	13 163	316 923	4,15 %
1986-1987	21 716	115 518	41 916	73 657	55 093	307 900	13 162	321 062	4,1 %
1987-1988	22 734	118 527	41 697	71 411	54 197	308 566	14 862	323 428	4,59 %
1988-1989	23 617	121 681	40 509	68 673	52 669	307 149	19 581	326 730	6 %
1989-1990	24 156	126 339	38 844	65 558	51 722	306 619	25 590	332 209	7,7 %
1990-1991	25 649	137 574	32 365	62 826	52 242	310 656	28 951	339 607	8,52 %
1991-1992	27 978	146 597	27 608	59 706	52 636	314 525	31 206	345 731	9 %
1992-1993	30 375	157 100	23 923	56 487	53 220	321 105	28 509	349 614	8,15 %
1993-1994	32 641	168 394	20 214	53 576	52 831	327 656	27 659	355 315	7,78 %
1994-1995	35 427	183 035	15 895	48 233	53 743	336 333	23 344	359 677	6,49 %
1995-1996	37 743	194 841	12 349	43 504	54 809	343 246	17 087	360 333	4,74 %
1996-1997	39 578	203 790	9 265	39 021	56 114	347 771	14 066	361 837	3,88 %
1997-1998	41 063	214 618	7 798	33 101	56 133	352 713	14 367	367 080	3,91 %
1998-1999	42 546	219 886	6 660	28 209	56 218	353 519	13 506	367 025	3,68 %
1999-2000	44 748	223 995	5 878	24 380	56 566	355 567	13 935	369 502	3,77 %
2000-2001	45 691	227 078	5 265	21 375	56 473	355 882	16 355	372 237	4,39 %
2001-2002	46 480	231 602	4 734	18 906	57 396	359 118	18 305	377 423	4,85 %
2002-2003	47 229	237 869	4 304	16 619	59 013	365 034	20 283	385 317	5,26 %
2003-2004	47 734	239 997	3 677	14 750	59 440	365 598	16 732	382 330	4,38 %
2004-2005	49 883	247 612	3 551	14 380	61 955	377 181	13 027	390 208	3,34 %

Lecture : « PEGC » : Professeur d'Enseignement Général de Collège, corps en extinction. « PLP » : professeur de lycée professionnel.

Source : MEN, *Repères et références statistiques*, années diverses. Calculs des pourcentages : M.-Ch. Bellosta.

4.2. — Une politique constante de déqualification des enseignants

Ces dernières décennies, plusieurs responsables politiques ont eu en commun d'être indifférents au niveau du recrutement des enseignants : les recrutements précaires et les titularisations sur le tas se sont multipliés.

4.2.1. L'habitude des recrutements précaires

Par mesure d'économie, le ministère de l'Éducation nationale a l'habitude d'ouvrir, aux concours externes, un nombre de postes inférieurs aux besoins des établissements; puis l'administration recrute des auxiliaires et des vacataires autant qu'il en faut pour remplir les classes. Pour cela, elle se tourne vers des personnes qui n'ont pas préparé les concours externes ou auxquels leur niveau de compétence n'a pas permis d'en être lauréats. Pour les vingt dernières années, c'est de 1990 à 1993, sous les ministres Jospin et Lang, que le ministère a le plus massivement recouru à ces recrutements peu qualifiés : le pourcentage des non-titulaires s'élevait alors à 8 ou 9 % (voir *Tableau 56*).

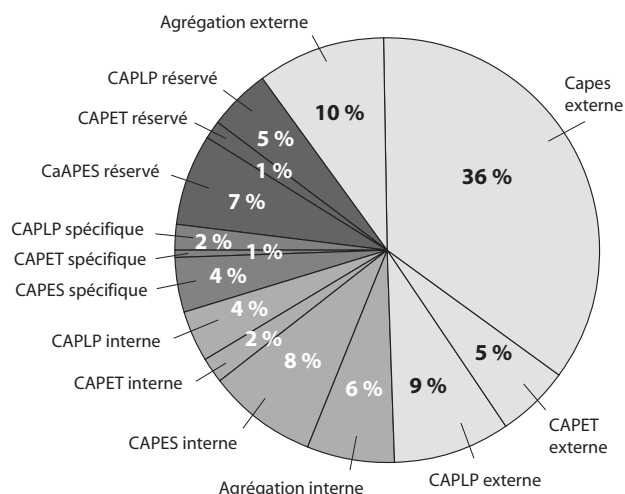
4.2.2. La prolifération des concours de titularisation

Dans un second temps, sous la pression des syndicats, qui n'assurent là que leur fonction naturelle de défense des salariés précaires, ces recrutements sur le tas aboutissent à des titularisations, si bien que les économies budgétaires

qu'on s'imaginait faire ne consistent finalement qu'en un retardement de la charge.

Les années 1990 ont vu des titularisations massives à travers des concours créés pour contourner les concours externes et les anciens concours « internes », dont les exigences étaient devenues trop élevées pour les populations à titulariser. Des concours « spécifiques », créés par le ministre Bayrou en 1994, ont officié de 1995 à 1998. Des concours « réservés », mis en place sous le même ministre en 1997 et modifiés à la suite de la loi du 3 janvier 2001 (« relative à la résorption de l'emploi précaire »), ont été programmés pour recruter jusqu'en 2006;

Graphique 8 — Les recrutements de professeurs du second degré en 1998



Source : BOEN, 19 mars 1998.

la même loi a prescrit des titularisations par « examen professionnel » de 2001 à 2006. Dans le même temps, la maquette des concours internes (*stricto sensu*) cessait d'imposer une remise à niveau des savoirs pour se focaliser sur la pédagogie.

Du fait de la coexistence de tous ces concours, le recrutement externe, provenant directement des universités, a pu tomber, par exemple, en 1998 sous le ministre Allègre, à 60% de l'ensemble des recrutements (voir *Graphique 8*).

4.2.3. Exemple : les « profs de français »

Cette diversification des concours entraîne des exigences de savoir très variables, et il est cohérent qu'elle soit intervenue tandis que prospérait une idéologie pédagogique de la dénonciation des savoirs académiques. Nous prendrons l'exemple des professeurs de français parce qu'ils ont censés transmettre la langue et la littérature nationales, mais cette inégalité s'observe dans toutes les disciplines, et l'abandon du recrutement de vacataires ultérieurement titularisés est la « première recommandation » de la Commission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques présidée par M. Jean-Pierre Kahane en matière de formation des maîtres¹².

Un titulaire du CAPES externe de Lettres modernes a préparé un concours riche de sept épreuves, qui tendent à garantir ses compétences rédactionnelles, ses connaissances en grammaire et stylistique, sa fréquentation d'une ou deux langues étrangères, et sa capacité de commenter des textes. Les titulaires de ce même CAPES par concours « internes » n'ont satisfait qu'à deux épreuves de didactique, l'une écrite et l'autre orale; ceux qui ont accédé à la titularisation par le concours « spécifique » n'ont passé quant à eux que deux épreuves orales, l'une disciplinaire et l'autre didactique; ceux qui y ont accédé par le concours « réservé » ont été recrutés au terme d'une double épreuve orale reposant sur un rapport d'activité; l'« examen professionnel » a titularisé d'autres candidats au terme d'un simple entretien. Le même CAPES peut aussi s'obtenir par un « troisième concours » fait de trois épreuves, dont deux épreuves disciplinaires et un entretien de motivation. Le CAPES permettant d'enseigner de la 6^e à la Terminale par

quelque concours qu'on y ait accédé, les collégiens et lycéens sont donc confiés à des professeurs inégalement instruits.

La même remarque vaut pour les agrégés, auxquels sont traditionnellement attribuées les classes de 1^{ère}, de Terminale et les classes supérieures des lycées. Deux professeurs de français, l'un agrégé externe et l'autre agrégé interne, se sont instruits en préparant un nombre inégal d'épreuves (l'un dix, l'autre cinq), en étudiant un nombre inégal d'œuvres (l'un treize, l'autre dix, l'un sans œuvre filmique et l'autre avec), en acquérant des compétences différentes (l'un connaissant le latin, une langue étrangère, la grammaire et la stylistique, là où l'autre a donné des gages en didactique). Il n'y a donc pas de raison de supposer que ces deux collègues transmettent ensuite les mêmes savoirs.

On objectera que le bagage d'un professeur ne provient pas seulement de sa formation initiale, et que l'on s'instruit en enseignant. Il est vrai, mais alors, on serait plus rassuré si l'Éducation nationale pratiquait la formation continue avec cohérence et sérieux.

4.2.4. Un mépris subreptice pour l'égalité des chances

La disparité de qualification entre les enseignants est un problème bien connu de l'administration de l'Éducation nationale (voir encadré ci-dessous), mais dont personne n'ose informer le grand public pour ne pas entamer sa confiance dans le système.

C'est pourtant un important facteur de l'inégalité des chances; l'avenir d'un élève dépend en

LA DÉQUALIFICATION DES ENSEIGNANTS

Dans le second degré, depuis plusieurs décennies, l'État n'a pas cessé de recruter à chaque rentrée scolaire des personnels auxiliaires, contractuels ou vacataires selon des procédures très peu encadrées, très souvent sans vérification suffisante des connaissances ou de l'aptitude, souvent sans dispositif d'accueil, de tutorat ou de contrôle affiché et assuré. Aucune procédure ne permet même de s'assurer qu'on ne recrute pas ainsi des personnes qui, après avoir été stagiaires, ont été déclarées inaptes à l'enseignement. On a vu aussi que l'administration a très régulièrement mis en place des procédures de titularisation des personnels ainsi recrutés dans des conditions peu sélectives.

La Formation initiale et continue des maîtres,
rapport de l'IGEN et de l'IGAENR,
G. Septours et R.-F. Gauthier co-rapporteurs,
février 2003, p. 23, sur www.education.gouv.fr

12. Consultable sur le site de la Société mathématique de France, <http://smf.emath.fr/Enseignement/CommissionKahane/RapportFormationMaitres/Formation-des-maitres.pdf>, et <http://smf.emath.fr/Enseignement/CommissionKahane/RapportFormationMaitres/RecommandationsFM.pdf>

grande partie du bagage de savoirs des professeurs sur lesquels il « tombe ». Il ne s'agit pas ici de dénigrer l'importance de la pédagogie, mais le meilleur pédagogue du monde ne peut transmettre que ce qu'il sait et n'explique bien que ce qu'il comprend.

4.3. — La bivalence

Le ministère actuel est beaucoup plus vertueux en matière d'embauche de personnels précaires (on remarquera p. 80, *Tableau 56*, que leur pourcentage est bas), même si l'anomalie structurelle de la loi Jospin l'oblige à recourir à des contractuels pour les matières pratiques des enseignements professionnel et technologique (voir *supra*, p. 23). Il ne s'en propose pas moins, pour affronter la pénurie des vocations, une solution imprudente : la bidisciplinarité des professeurs.

Celle-ci avait caractérisé le corps des PEGC (Professeurs d'Enseignement Général de Collège) mis en extinction parce qu'on ne le jugeait pas suffisamment instruit, et elle caractérise aujourd'hui celui des PLP (Professeurs de Lycée Professionnel), mais voici que, proposée par le *Rapport Thélot*, elle est réapparue dans deux dispositions du *Rapport annexé* à la loi Fillon pour alimenter en enseignants la filière générale :

« Pour faciliter l'adaptation des élèves à l'enseignement du collège, l'autorité académique pourra nommer, notamment en classe de sixième, des professeurs de lycée professionnel qui enseigneront deux disciplines. »

« Une certification complémentaire en lettres, langues et mathématiques sera proposée. Elle sera acquise lors d'une épreuve du concours et validée par l'examen de qualification professionnelle après un complément de formation. »

La seconde a déjà donné lieu à un arrêté d'application.

On objectera que la bivalence des professeurs du secondaire caractérise l'Allemagne; il est vrai mais, en Allemagne, ces professeurs bidisciplinaires sont formés dans un système très différent et plus exigeant, avec sa tripartition des filières secondaires (*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*), son *Abitur* plus sélectif que notre baccalauréat, et son enseignement supérieur plus encadré. En France, la qualité d'un cours de Mathématiques donné au titre de la « certification complémentaire » d'un professeur de Physique et Chimie, de Sciences de la vie ou d'Éducation physique, ou celle d'un cours de Langue vivante donné par un enseignant

de Français, d'Histoire ou d'Éducation physique, ou celle d'un cours de Français donné par un professeur de Langue, d'Histoire ou d'Éducation physique (*cf.* arrêté du 26 juillet 2005)... risque d'être inquiétante à l'heure où les professorats sont insuffisamment sélectifs (voir *supra*, p. 73).

Nous suggérons de réserver cette « certification complémentaire » pour « respecialiser » des professeurs déjà lauréats d'un concours externe de Lettres et Sciences humaines dans une discipline du même champ, quand ils tombent en sous-emploi du fait du délaissement de leur discipline ou du reflux démographique. Distribuer des mi-temps sabbatiques pour conversion disciplinaire, et stimuler ces reconversions par un avantage indiciaire, convaincrat peut-être quelques milliers d'enseignants mis au « placard » de préparer une « certification complémentaire ».

4.4. — Résumé des mauvaises solutions

Quand sonnera l'heure de la grande pénurie, il serait donc néfaste de :

— ouvrir trop largement les concours de recrutement externes pour les refermer ensuite, car c'est une des causes majeures de l'inégale qualification des enseignants;

— recruter sur le tas des « maîtres-auxiliaires », car leur titularisation par des concours déqualifiés s'ensuit toujours;

— recourir à la bi-disciplinarité;

— écourter la formation proprement universitaire des futurs enseignants car cela entraînerait une « primarisation » soudaine, et vraisemblablement définitive, de l'enseignement secondaire (voir pp. 75-76, « 3.6 »);

— dilater les effectifs des concours « internes »; si l'on veut avoir recours à eux, il faudrait procéder à des pré-recrutements sélectifs (pour donner accès à une année préparatoire) et renforcer nettement la maquette de ces concours pour qu'ils garantissent une remise à niveau des savoirs et compétences disciplinaires.

Par ailleurs, le *Rapport annexé* à la loi du 23 avril 2005 se propose de systématiser le recrutement par « troisième concours » :

« Les troisièmes concours deviendront une vraie voie de diversification du recrutement pour des personnes ayant acquis une expérience professionnelle dans le secteur privé. Pour ce faire, la condition de diplôme est supprimée, la durée de l'expérience professionnelle est

portée à cinq ans, sans période de référence, et elle est élargie à tous les domaines professionnels. »

L'imprécision de ces lignes ne laisse pas d'inquiéter. S'il s'agit de recruter des professeurs des disciplines générales, elles annoncent la mise en œuvre d'une technique de déqualification des enseignants. S'il s'agit de recruter des professeurs pour les disciplines professionnelles des séries professionnelles et technologiques, la mention « *la condition de diplôme est supprimée* » paraît imprudente, car pourquoi se priver de la garantie que constituent les diplômes de qualification de leurs métiers (CAP, BEP, BT, BTS, etc.)? Nous proposons quant à nous (*supra*, p. 26) de recruter ces professeurs au niveau des établissements, avec des contrats transposés du CDI.

4.5. — Donner du temps à la relève

Pour donner du temps à la formation de la relève, des recrutements contractuels non suivis de titularisation nous paraîtrait une bonne solution. On pourrait recruter, par exemple :

— pour toutes les disciplines : des personnes qui avaient été lauréates d'un concours externe de l'enseignement secondaire (CAPES, CAPET, agrégation), mais qui ont été rayées des cadres de la fonction publique pour suivre entre temps une autre carrière ;

— pour enseigner les sciences : des personnes de plus de 50 ans, sans emploi, qui ont reçu

une formation supérieure scientifique dans une CPGE puis une grande école ;

— pour enseigner les lettres et les sciences humaines : des personnes de plus de 50 ans, sans emploi, qui ont obtenu avant 1980 une licence de la discipline correspondante ;

— pour enseigner les langues : des allophones titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur (même peu élevé) acquis en France ou dans le pays de la langue concernée.

Le recrutement de seniors offrirait en effet l'avantage qu'*on ne compromettrait pas l'avenir* : leur départ prévisible à court terme permettrait de préparer pour la suite un recrutement juvénile aux modalités renouvelées, et surtout *étalé dans le temps*, et donc sans rupture du niveau de compétence.

Ces recrutements exceptionnels devraient être menés à l'échelle des établissements et hors du cadre des corps de la fonction publique, sous des régimes de droit privé transposés du CDI. Car pour persuader des personnes éventuellement expérimentées de se reconvertir, il faut pouvoir leur proposer autre chose que des salaires de débutant et des établissements trop éloignés de leur domicile. Cela demanderait aussi, concrètement, que l'Éducation nationale se comporte comme n'importe quel DRH et assure à ses offres d'emploi une véritable publicité — et qu'elle organise des formations intensives pour réactualiser les savoirs de ces nouveaux personnels.

■ 5. REDÉFINIR LES MISSIONS DES IUFM, ÉVALUER LEUR ACTION

Les propositions que nous venons de faire aboutissent à redessiner les missions des IUFM. Selon nous, elles doivent :

a) *pour les professeurs d'école, en formation initiale* : recruter par concours des étudiants licenciés, parachever leur formation disciplinaire polyvalente, assurer leur formation professionnelle et les conduire avec succès au concours de recrutement de professeur des écoles en trois semestres de scolarité (cf. pp. 68-72) ;

b) *pour les professeurs de lycées et collèges, en formation initiale ou en actions ponctuelles* :

— assurer la formation pédagogique des lauréats des professorats de l'enseignement secondaire, en un an (cf. pp. 74-75, 77-78) ;

— organiser des formations intensives (écoles d'été, semaines de formation continue, semestres...) autant que de besoin pour faciliter la politique de l'État en matière de recrutement ; par exemple, pour les propositions que nous avons faites, assurer des formations :

• pour les néo-recrutés sous des contrats de type CDI, originaires des milieux professionnels (cf. recrutement de professionnels pour les matières techniques des lycées professionnels ou technologiques — cf. p. 26) ;

• pour les anciens enseignants réintégrés (cf. réintégration des titulaires d'un professorat radiés pour avoir suivi une autre carrière, p. 83) et pour les titulaires en congé de reconversion

disciplinaire (cf. reconversion des professeurs en sous emploi, p. 82);

- pour les néo-recrutés sous des contrats de type CDI dans les disciplines générales (cf. recrutements exceptionnels de seniors ou d'allophones qualifiés pour affronter le choc démographique, p. 83);

c) pour tous les enseignants, en formation continue ou en fonction de veille :

- organiser des stages de réactualisation des savoirs disciplinaires, en relation (si besoin est) avec leurs universités d'accueil,

- proposer des stages de comptes rendus de techniques pédagogiques innovantes (après évaluation de leurs résultats),

- documenter des fonds-papier et des banques de données virtuelles en libre accès, sur les thèmes de la pédagogie et de la didactique, afin de servir de conservatoire des techniques d'apprentissage et de diffuseur des pratiques innovantes.

On aurait raison de ne voir là qu'une banale liste de services publics. C'est que « l'intégration » des IUFM, sous forme d'écoles, « au sein des universités » (cf. loi du 23 avril 2005, art. 45) nous paraît le moment de mettre fin à leurs années de jeunesse (pour ainsi dire), années animées d'un militantisme combatif, et guidées par la tentation, naturelle dans les institutions jeunes, d'assurer leur promotion, d'asseoir leur autorité et d'agrandir leur empire — au-delà même des besoins du service public. L'heure du militantisme nous paraît passée : ce que les IUFM ne cessent de pourfendre sous le nom de « pédagogie traditionnelle » appartient désormais à une époque révolue, contre laquelle les attaques elles-mêmes deviennent archaïques. Ce sont les défis d'aujourd'hui qu'il convient de relever.

L'intégration des IUFM dans les universités doit être l'occasion de recentrer leur activité sur ce que les universités ne savent pas faire et qui est le cœur de leur propre métier : former efficacement les professeurs des écoles, assurer sérieusement la formation didactique et pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire, et la formation continue. Ils doivent laisser aux autres acteurs du système ce qui relève de leurs responsabilités respectives : la transmission des savoirs disciplinaires universitaires (l'université s'en charge), l'évaluation des professeurs stagiaires en vue de leur titularisation (c'est la responsabilité de l'inspection), le

pilotage de la politique scolaire et la réforme du modèle social (le pays remet ce soin aux pouvoirs législatif et exécutif, et aux partenaires sociaux).

Si les modèles des divers pays européens sont peu exportables, chaque système éducatif étant le fruit d'une longue histoire, nous pourrions cependant imiter la relation que nos voisins entretiennent avec leurs institutions de formation des enseignants. Nos IUFM s'attribuent le pouvoir de tout évaluer (les stagiaires à l'heure de leur titularisation, les pédagogies des uns et des autres, la valeur des savoirs universitaires... et jusqu'aux circulaires ministérielles), mais ne sont évalués eux-mêmes par personne; un de leurs thuriféraires, professeur en Sciences de l'éducation, dénonce publiquement « le modèle dominant, tyrannique de l'évaluation par les résultats », et plaide pour une évaluation fondée sur une « rationalité éthico-politique » qui a pour objets prioritaires « une plus-value, mais aussi une plus-valeur »¹³. Pendant ce temps, le reste de l'Europe évalue ses propres établissements de formation des enseignants en orientant leur évaluation externe sur des questions objectives (voir Tableau 57), et en y incluant l'évaluation interne de chaque établissement par tous ses acteurs :

[L'évaluation externe] peut porter sur les résultats de l'évaluation interne, sur le programme, les méthodes d'enseignement (manière dont le contenu est enseigné) ou les pratiques d'évaluation des étudiants. Elle peut aussi concerner l'équilibre entre la formation professionnelle et la formation générale, le système de placement pour les stages pédagogiques, les partenariats potentiels avec les écoles ou la gestion des ressources humaines de l'établissement (par exemple, le profil de qualification des formateurs ou leur formation professionnelle continue). D'autres aspects importants pouvant faire l'objet d'une évaluation sont le nombre d'étudiants par enseignant, les résultats des étudiants, leurs attitudes et leur motivation, leur avis sur l'enseignement qu'ils reçoivent et l'infrastructure générale de l'établissement (par exemple, bibliothèque, équipements TIC, laboratoires, etc.). (L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe, Eurydice, mars 2006, p. 20.)

Dans plusieurs pays, ces évaluations conditionnent la réaccréditation et le financement des établissements (voir Tableau 58). À l'arbitraire et aux dangers de nos critères « éthico-politiques », nos voisins européens opposent les simples moyens de la démocratie.

13. AEF, dépêche n°65358, « IUFM des Pays-de-la-Loire : un observatoire pour évaluer les pratiques de formation », 23 mai 2006.

Tableau 57 — Évaluation externe et interne de la formation initiale des enseignants, dans quelques pays d'Europe

Objet de l'évaluation externe de la formation	BE fr	BE de	BE nl	DE	ES	FR	IT	NL	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SC
Procédure d'évaluation interne	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Contenu du programme de formation dispensé par l'établissement	●	●	●	●	●	○		●	●	●
Méthodes d'enseignement	●	●	●	●	●			●	●	●
Pratiques d'évaluation des étudiants	●	●	●	●	●			●	●	●
Équilibre entre formation professionnelle et générale	●	●	●	●		○		●	●	●
Stages en milieu scolaire	●	●	●	○		●		●	●	●
Partenariats avec les écoles	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Gestion des ressources humaines	●	●	●	○	●	●		●	●	●
Nombre d'étudiants par formateur	●		●	○		●		●	●	●
Résultats des étudiants	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Attitude des étudiants (motivation)	●		●	●		○			●	●
Avis des étudiants concernant la formation reçue	●	●	●	●	●	○		●	●	●
Infrastructures (bibliothèques, ordinateurs, etc.)	●	●	●	○	●	●		●	●	●
Acteurs participant à l'évaluation interne	BE Fr	BE De	BE NI	DE	ES	FR	IT	NL	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SC
Direction	●	●	●	●	●			○	●	●
Personnel enseignant	●	●	●	●	●			●	●	●
Étudiants	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Experts agissant à la demande de la direction ou du CA	○			○			○		○	●
Experts soutenant le personnel enseignant	○	○		○	●		○		●	●
Objet de l'évaluation interne de la formation	BE fr	BE de	BE nl	DE	ES	FR	IT	NL	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SC
Contenu du programme de formation	●	●	●	●	●			●		●
Méthodes d'enseignement	●	●	●	●	●		○	●		●
Pratiques d'évaluation des étudiants	●	●	●	●	●		○	●		●
Équilibre entre formation générale et professionnelle	●	●	●	●				●		●
Stages en milieu scolaire	●	●	●	○						●
Partenariats avec les écoles	●	●	●	○	●			●		●
Gestion des ressources humaines	●	●	●	●	●			●		
Nombre d'étudiants par formateur	●		●	●			●	●		●
Résultats des étudiants	●	●	●	●	●		●	●		●
Attitude des étudiants (motivation)	●	●	●	○				●		●
Avis des étudiants sur la formation reçue	●	●	●	●	●		●	●		●
Infrastructures	●	●	●	○	●		●	●		●

Légende : ● obligatoire ● recommandé ○ facultatif ■ Pas de réglementation ou non mentionné dans les règlements.

Abréviations : BE fr, Belgique, Communauté francophone; BE de, Belgique, Communauté germanophone; BE nl, Belgique, Communauté flamande; DE, Allemagne; ES, Espagne; FR, France; IT, Italie; NL, Pays-Bas; UK-ENG, Angleterre; UK-WLS, Pays de Galles; UK-NIR, Irlande du Nord; UK-SCT, Écosse.

Source : Eurydice, *L'assurance qualité des enseignants en Europe*, mars 2006, figures 2.4., 3.2., 3.4.

Tableau 58 — Conséquences de l'évaluation externe et interne sur les établissements de formation initiale des enseignants, dans quelques pays d'Europe

	BE fr	BE de	BE nl	DE	ES	FR	IT	NL	UK-ENG/WLS	UK-NIR	UK-SC
Conséquences de l'évaluation externe											
Impact sur la (ré)accréditation			●		●			●	●		●
Impact sur le financement		●	●	○		○		●	●		●
Réalisation d'un plan d'amélioration par l'établissement en cas de mauvais résultats		●	●	○	●	○		●	●	●	
Nouvelle évaluation en cas de mauvais résultat		●	●	○		○		●	●	●	●
Conséquence de l'évaluation interne											
Réalisation d'un plan d'amélioration par l'établissement	○	●		○	●		○				●

Légende : ● obligatoire ○ recommandé ou facultatif ■ Pas de réglementation ou non mentionné dans les règlements.

Source : ibid., figure 4.1

ANNEXES

RÉSUMÉ DES PROPOSITIONS

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Contenus

- Recentrer la pédagogie les horaires, et les contenus des programmes sur la transmission des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, calculer) et l'apprentissage de la langue française — p. 9.

COLLÈGE

Contenus

- Accroître les horaires des disciplines fondamentales et revoir leurs programmes — p. 36.

Orientation

- Réintroduire une orientation des élèves prenant effet avant la fin de la Troisième — pp. 19-20.
- Organiser en 6^e et 5^e la visite de lycées professionnels et de CFA, proposer aux collégiens des stages d'été alliant dépaysement et découverte d'activités pratiques, afin d'améliorer l'image des métiers pratiques et techniques — p. 24.

FORMATION PROFESSIONNELLE COURTE

Contenus

- Redéployer les diplômes d'enseignement professionnel qui permettent d'entrer dans l'emploi à un bas niveau de qualification (CAP, BEP) — p. 22.
- Poursuivre le rééquilibrage entre formation professionnelle scolaire et formation par apprentissage, pp. 26-27.

Structures

- Faire siéger dans les conseils d'établissement des lycées professionnels les branches professionnelles concernées, pour assurer une plus grande adéquation entre la formation professionnelle et les besoins du marché de l'emploi — p. 25.
- Adapter en temps réel la carte des formations à l'évolution des bassins d'emploi, en associant les Régions et les Conseils généraux à la décision d'ouvrir et de fermer les formations — p. 25.

Infrastructures

- Investir dans les capacités d'accueil et l'équipement des filières professionnelles — p. 25.
- Construire des internats pour les lycées professionnels afin de permettre aux élèves une plus grande liberté dans leur choix de formation — p. 25.

- Réduire la taille des lycées professionnels pour permettre un encadrement plus personnalisé — p. 25.
- Séparer les lycées professionnels des grands lycées généraux afin de revaloriser leur image — p. 25.

Corps enseignant

- Pour enseigner les spécialités pratiques ou techniques, recruter des personnes ayant acquis une expérience professionnelle dans le secteur privé. Plutôt que de recruter par des « troisièmes concours » (p. 24), utiliser des « professeurs associés » (p. 26), et surtout mener des recrutements à l'échelle de chaque lycée, sous un statut transposé du CDI (p. 26), en s'appuyant sur la garantie présentée par les diplômes professionnels : CAP, BEP, BT, BTS (p. 83).
- Pour les enseignants de ces spécialités actuellement titulaires, ménager périodiquement des stages pratiques en entreprise — p. 26.

LYCÉES GÉNÉRAUX ET TECHNOLOGIQUES

Contenus

- Dans les programmes et la pédagogie, redonner une place importante aux contenus culturels (en français, histoire, philosophie) et aux procédures de raisonnement (dans les matières scientifiques) — p. 36.
- Réorganiser les filières du lycée en les recentrant sur les matières essentielles pour la poursuite d'étude et en limitant les options — pp. 42-43.

Orientation

- En fin de Seconde, orienter les élèves selon leurs projets professionnels afin que la filière S cesse d'être un « choix par défaut » — p. 41.
- Tenter de rééquilibrer les filières du baccalauréat général entre S, ES et L pour éviter l'extinction des filières de lettres et sciences humaines — p. 42.
- Améliorer l'information destinée aux lycéens sur les débouchés des filières universitaires (en particulier les débouchés autres que l'enseignement et la recherche) grâce aux sites numériques des universités et de l'ONISEP — p. 47.

BACCALAURÉAT

- Modifier les coefficients des épreuves en privilégiant les disciplines importantes pour la poursuite d'études — p. 42.
- Réduire le nombre des épreuves d'examen en évaluant les matières mineures par contrôle continu — p. 56.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, TOUS NIVEAUX

Orientation

- Sensibiliser tous les futurs professeurs et conseillers d'orientation psychologues à la question de l'insertion professionnelle des élèves en incluant dans leur formation un stage d'un mois dans une entreprise privée (dont au moins deux semaines en PME) — pp. 24-25.
- Améliorer les compétences des conseillers d'orientation psychologues en matière d'orientation professionnelle et d'information sur les métiers (en infléchissant leur formation initiale et grâce à leur formation continue) — p. 25.

Contenus — réforme des licences

- Séparer deux phases de la formation universitaire : un premier cycle conçu comme un moment d'acculturation, des second et troisième cycles plus orientés vers la recherche — pp. 46,50.
- Élaborer un « programme pédagogique national » pour chaque licence, pour rendre les licences plus attractives en les encadrant par des cahiers des charges explicites, sur le modèle de ceux des DUT (nomination de la formation, volume horaire global, composition disciplinaire, formes d'enseignement) — pp. 49-50.
- Augmenter le volume d'enseignement des licences — pp. 50-51.
- Améliorer l'encadrement pédagogique des licences (groupes moins nombreux, tutorat, programmes de travail personnalisés, exercices plus nombreux, contrôle continu...) — p. 51.
- Mettre en place l'évaluation interne (évaluation des enseignements par les enseignants) pour ajuster au mieux les modalités de l'encadrement pédagogique — p. 51.
- Limiter les redoublements — p. 51.

Contenus — professionnalisation des formations supérieures

- Poursuivre la création de licences professionnelles et de masters professionnels (ex-DESS), en y associant les branches professionnelles et les ministères concernés — p. 53.
- Créer des licences lettres-sciences-langue vivante pour la formation des futurs professeurs des écoles — p. 67.
- Restituer aux universités la préparation aux concours du professorat des lycées et collèges — pp. 74-75.
- Intégrer plus lisiblement la préparation des concours administratifs aux cursus universitaires, moderniser la maquette de ces concours en y insérant des épreuves spécifiques aux secteurs d'activité vers lesquels ils dirigent — p. 54.
- Intégrer plusieurs mois de stage ou de salariat obligatoires dans tous les cursus, en premier semestre du master 1 — p. 55.
- Développer les doctorats sous le régime des Conventions Industrielles de Formation par la Recherche (CIFRE) — p. 58.
- Imiter à l'université diverses recettes appliquées dans les grandes écoles : stages à l'étranger, enseignement des langues vivantes (p. 34), création d'associations d'anciens étudiants afin de mettre en place des réseaux favorisant l'insertion professionnelle (pp. 34 et 55).

Orientation

- Instaurer une enquête publique annuelle sur l'insertion professionnelle des jeunes selon leurs diplômes — p. 47.
- Mieux informer les étudiants : faire publier par les universités les taux de réussite de leurs étudiants aux examens de chaque année de la licence, dans toutes les disciplines, en référence aux séries, options et âges d'obtention du baccalauréat ; leur faire publier conjointement des données concernant l'accès de leurs diplômés à l'emploi, par secteurs d'activité et catégories professionnelles — p. 47.
- Instaurer une orientation sélective des étudiants à l'entrée de l'université, en fonction de leurs résultats dans l'enseignement secondaire — p. 47.
- Permettre à chaque UFR, d'élaborer des modalités de recrutement différentes en fonction des offres de formation qui lui sont propres ; intégrer des experts de la carte des formations dans ces commissions d'orientation — p. 47.
- Contrôler les flux d'étudiants entrants selon les débouchés prévisibles, en prenant en compte les résultats de l'université en matière d'insertion professionnelle de ses diplômés, et les prévisions d'emploi des branches professionnelles et des employeurs publics — p. 48.

- Réserver l'accès des Sections de Techniciens Supérieurs aux bacheliers technologiques et professionnels — p. 48.
- Donner priorité aux bacheliers technologiques à l'entrée dans les Instituts Universitaires de Technologie, et en tout état de cause leur réserver au moins la moitié des places d'entrants — p. 48.

Structures

- Inciter les entreprises à développer la formation par apprentissage au niveau supérieur — p. 53.
- Développer des partenariats avec les Régions et les acteurs économiques locaux pour la création et le suivi des diplômes, et pour l'insertion professionnelle des diplômés et des non-diplômés — p. 58.
- Créer un cadre réglementaire pour permettre aux universités et entreprises d'assumer ensemble l'élaboration d'un master professionnel — p. 54.
- Moderniser les procédures d'homologation officielle des diplômes de l'enseignement supérieur privé (ou d'éventuels Campus d'entreprises) en prenant pour critères le respect de « programmes pédagogiques nationaux » des licences, licences professionnelles, DUT... — pp. 54 et 59.

Infrastructures

- Mettre à niveau les équipements mobiliers et immobiliers des universités (salles de cours, laboratoires de langue, salles de bibliothèque, salles informatiques, salles de travail, bureaux d'enseignants, logements d'étudiants) — p. 51.

Financement des universités

- Redistribuer la dépense globale d'éducation en réduisant les coûts des lycées et des IUFM pour mieux doter les universités — pp. 56-57.
- Affecter directement aux universités les crédits et les emplois afférents aux formations que les enseignants des universités dispensent dans le cadre de la préparation aux concours de recrutement des professeurs des lycées et collèges — p. 57.
- Augmenter les droits de scolarité universitaires et élargir leur assise — p. 57.
- Revoir les normes de financement des universités, en les conditionnant au nombre d'étudiants et de mètres carrés (*cf.* SANRÉMO), mais aussi au taux d'insertion professionnelle de leurs diplômés, et à l'évaluation scientifique de leurs travaux de recherche — p. 55.
- Permettre aux universités de bénéficier du mécénat de fondations — p. 57.

Financement des étudiants

- Réformer l'aide sociale aux étudiants : les bourses sur critères sociaux seront suspendues quand les résultats d'un semestre seront insuffisants, leur montant sera calculé pour qu'elles soient, toutes aides confondues, inférieures au RMI (pour éviter les « étudiants-fantômes ») — p. 58.
- Pour l'année L3 et les années suivantes, remplacer les bourses sur critères sociaux par un système de prêt de longue durée offert par l'État, et ouvert à tous — p. 58.
- Développer les bourses au mérite, en les conditionnant à des projets professionnels précis : elles seront attribuées aux néo-bacheliers lauréats d'une mention « Bien » ou « Très bien » (p. 49), et, suite à des concours de bourses organisés en fin de L2, à de futurs professeurs des écoles (p. 67) et à de futurs professeurs des lycées et collèges (p. 78).

Corps enseignants

- Maintenir les emplois d'enseignants chercheurs (maîtres de conférence et professeurs) au moins à la hauteur des départs en retraite — p. 51.
- Donner à nouveau un nombre significatif de postes aux concours de l'agrégation externe pour pourvoir aux besoins des STS, des CPGE et des licences — pp. 51 et 76-78.
- Définir des procédures de recrutement, d'évaluation et d'avancement de carrière qui fassent plus de place aux activités d'enseignement — p. 52.

- Lister la participation à la formation initiale ou continue des enseignants parmi les critères de l'évaluation des activités pédagogiques des enseignants chercheurs des universités — p. 54.
- Accroître le nombre d'années sabbatiques — p. 52.
- Réexaminer les obligations de service en modulant les services d'enseignement selon l'importance des recherches engagées — p. 52.
- Permettre aux universités de recruter, sous le régime du CDD ou du CDI, des personnels enseignants, administratifs ou techniques venus du monde professionnel — p. 53.

Gouvernance universitaire

- Confier la direction d'une université (à un administrateur nommé ou) à un président élu parmi les universitaires n'appartenant pas à cette université. Mandat présidentiel reconductible une fois — p. 58.
- Donner des mandats électoraux synchrones au président de l'université et aux conseils — p. 58.
- Les conseils sont présidés par des personnalités différentes du président de l'université, et statuent à la majorité absolue — p. 58.
- Des représentants des Régions ou des branches professionnelles siègent au Conseil d'administration ou dans un Conseil de perfectionnement — p. 58.

FORMATION DE TOUS LES PERSONNELS ENSEIGNANTS

- Les mois de stages communs à tous les étudiants au sortir de la licence sont faits, pour les futurs enseignants, d'un mois dans une entreprise privée (dont au moins deux semaines en PME), deux semaines dans un organisme de service public, et 10 jours en école primaire, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel — p. 65.

FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

Voir Schéma 3, p. 68.

- Créer des L3 pluridisciplinaires Lettres-sciences-langue vivante (dite L3 d'« enseignement général ») pour la formation des professeurs des écoles — p. 67.
- Créer un concours d'entrée dans les IUFM selon un programme et des modalités fixés au plan national par un arrêté ; les épreuves vérifient que le futur professeur des écoles possède les savoirs qu'il sera chargé de transmettre ; ces concours sont organisés par chaque IUFM ou par leurs regroupements académiques en septembre suivant l'obtention de la licence — pp. 68-69.
- Doter annuellement le concours d'entrée de chaque IUFM (par un arrêté) d'un nombre de postes conforme non pas aux « capacités d'accueil » de l'IUFM, mais aux besoins de l'emploi — p. 68.
- La scolarité en IUFM dure trois semestres. La formation est moins discursive et plus pratique (multiplication des stages, des séances d'observation et d'analyse de la pratique ; suppression du « mémoire professionnel »). Les enseignements donnés aux stagiaires sont clairement distingués sur le plan de la méthode ; la didactique est confiée à des formateurs venus du terrain et appelés à y retourner. L'accent est mis davantage sur les missions fondamentales (apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, de la résolution de problème ; remédiation concernant ces disciplines) et sur l'initiation aux missions sociales. Le stagiaire est également instruit en philosophie et histoire de l'éducation, en psychologie de l'enfant, en histoire des techniques d'apprentissage, et concernant le fonctionnement de l'institution scolaire — pp. 70-72.

- La scolarité se termine par le Concours de recrutement de professeur des écoles. La maquette de ce concours est revue (renforcement des coefficients de français et de mathématiques, introduction d'exercices portant sur la langue française, introduction d'une épreuve de philosophie et histoire de l'éducation, remplacement de « l'entretien professionnel » par une épreuve de didactique de la lecture et de l'écriture) — p. 72.
- Le lauréat du concours est affecté dans une école comme fonctionnaire-stagiaire. Sa titularisation est prononcée (ou non) au terme d'une année d'enseignement par l'Inspecteur d'Académie chargé de son suivi — p. 72.

FORMATION DES PROFESSEURS CERTIFIÉS DES LYCÉES ET COLLÈGES

Voir Schéma 4, p. 75.

- Le prérequis de l'inscription aux concours externes du CAPES (CAPET, CAPEPS) est le master 1 — p. 74.
- L'année de préparation au CAPES (CAPET, CAPEPS) est organisée et assurée par les universités — p. 74.
- Modifier la maquette des CAPES : remplacer l'épreuve « sur dossier » par une épreuve orale ne reposant pas sur la fiction d'une situation pédagogique ni sur l'examen d'outils pédagogiques — p. 74.
- Les lauréats du CAPES (CAPET, CAPEPS) suivent une année de formation pédagogique en IUFM. Cette formation est moins discursive et plus pratique (suppression du « mémoire professionnel », multiplication des journées d'observation de classe) ; la didactique de la discipline et enseignée par des formateurs issus du terrain et appelés à y retourner. Le stagiaire est également instruit en philosophie et histoire de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en histoire des techniques d'apprentissage de sa discipline, et concernant le fonctionnement de l'institution scolaire — pp. 74-75.
- À l'issue de cette année, le professeur certifié-stagiaire est affecté dans un établissement ; sa titularisation est prononcée (ou non) au terme d'une année d'enseignement sur avis de l'Inspecteur Pédagogique Régional chargé de son suivi — p. 75.

FORMATION DES PROFESSEURS AGRÉGÉS DU SECONDAIRE

Voir Schéma 4, p. 75.

- Le prérequis de l'inscription aux concours externes de l'agrégation de l'enseignement secondaire est le master 2 — p. 74.
- Les lauréats de l'agrégation qui se destinent à l'enseignement secondaire suivent une année de formation pédagogique en IUFM. Cette année est semblable à l'année homologue des lauréats des CAPES, à cette réserve près que leur stage en responsabilité a lieu en lycée, qu'ils connaissent plusieurs journées d'observation de classe en collège, et que leur stage de pratique accompagnée peut avoir lieu en STS — p. 78.
- À l'issue de cette année, le professeur agrégé-stagiaire est affecté dans un établissement ; sa titularisation est prononcée (ou non) sur inspection par un IGEN — p. 78.
- Les lauréats de l'agrégation qui entreprennent une thèse ne suivent pas d'année de formation pédagogique ; leur monitorat peut avoir lieu en université ou en CPGE ; leur titularisation est prononcée (ou non) au terme d'une année d'enseignement sur inspection par un IGEN ; supprimer les CIES — p. 78.

MESURES POUR RENDRE SON ATTRACTIVITÉ AU MÉTIER DE PROFESSEUR

- Revaloriser les salaires des professeurs certifiés et agrégés ; faire que les candidats reçus au concours choisissent leur académie d'affectation qui est à la fois leur lieu de stage et leur lieu de début de carrière ; organiser un concours de bourses à la fin du L2 pour encourager les vocations — p. 78.

MESURES POUR FAIRE FACE À LA PÉNURIE ANNONCÉE DANS LES EMPLOIS DE PROFESSEUR

- S'abstenir de : ouvrir démesurément les concours de recrutement, recruter des maîtres-auxiliaires puis les titulariser par des concours déqualifiés, recourir à la bi-disciplinarité, dilater les concours internes sans changer leur maquette, dilater les « troisièmes concours ». Inciter à la reconversion disciplinaire (mi-temps sabbatiques, promotion indiciaire) les professeurs titulaires en sous-emploi du fait de la désaffectation de leur discipline ou du reflux démographique ; réintégrer les anciens lauréats des concours externes radiés pour avoir suivi une autre carrière ; recruter sous un statut transposé du CDI des seniors qualifiés, afin de pouvoir étaler dans le temps les recrutements de jeunes professeurs — pp. 82-83.

INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE FORMATION DES MAÎTRES

- Rendre public le coût des IUFM – p. 56.
- Redéfinir leurs missions — pp. 83-84.
- Faire procéder à leur évaluation externe et interne selon les procédures utilisées dans d'autres pays européens (Belgique, Pays-Bas, Grande-Bretagne) — pp. 85-86.

TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

NB. Les filières du bac sont présentées séparément, en fin de liste.

AEF	Agence Éducation Formation
AES	Administration Économique et Sociale
BAC	Baccalauréat
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
BMA	Brevet des Métiers d'Art
BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
BP	Brevet Professionnel
BT	Brevet de Technicien
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPEPS	Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CAPET	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
CAPLP	Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CDUS	Conférence des Doyens et Directeurs des UFR Scientifiques des Universités Françaises
CEREQ	Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications
CFA	Centre de Formation d'Apprentis
CFG	Certificat de Formation Générale
CIES	Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
COP	Conseiller d'Orientation Psychologue
CP	Cours Préparatoire
CPE	Conseiller Principal d'Éducation
CPGE	Classes Préparatoires aux Grandes Écoles
CRPE	Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles
DARES	Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
DECf	Diplôme d'Études Comptables et Financières
DEP	Direction de l'Évaluation et de la Prospective
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DEUST	Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques
DMA	Diplôme des Métiers d'Art
DNAP	Diplôme National d'Arts Plastiques
DNB	Diplôme National du Brevet
DNTS	Diplôme National de Technologie Spécialisé
DPECF	Diplôme Préparatoire aux Études Comptables et Financières
DRT	Diplôme de Recherche Technologique
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
ENA	École Nationale de l'Administration
ENNA	École Normale Nationale d'Apprentissage
ENS	École Normale Supérieure
FSDIE	Fonds de Solidarité et Développement des Initiatives Étudiantes

FSU	Fédération Syndicale Unitaire
IATOS	Ingénieurs, Administratifs, Techniciens et Ouvriers de Service
IEP	Institut d'Études Politiques
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
IGAENR	Inspection Générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche
INALCO	Institut National des Langues et Civilisations Orientales
INP	Institut National Polytechnique
IPEMF	Instituteur Professeur des Écoles Maître Formateur
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IUP	Institut Universitaire Professionnalisé
IUT	Institut Universitaire de Technologie
L1	Première année de la licence ; précédemment nommée « première année de DEUG »
L2	Deuxième année de la licence ; précédemment nommée « deuxième année de DEUG »
L3	Troisième année de la licence ; précédemment nommée « année de licence »\$
LMD	Licence, Master, Doctorat
Master 1	Première année du master ; précédemment nommée « maîtrise »
Master 2	Deuxième année du master ; précédemment nommée « DEA »
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MENESR	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MOREA	Module de Repréparation d'Examen en Alternance
PEGC	Professeur d'Enseignement Général de Collège
PCEM	Premier Cycle des Études Médicales
PLP	Professeur de Lycée Professionnel
PRAG	Professeur Agrégé (en poste dans un établissement universitaire)
QCM	Questionnaire à Choix Multiples
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SES	Section d'Éducation Spécialisée (maintenant SEGPA)
SHS	Sciences Humaines et Sociales
STAPS	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
STS	Section de Techniciens Supérieurs
TD	Travaux Dirigés
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TP	Travaux Pratiques
TZR	Titulaire sur Zone de Remplacement
UFR	Unité de Formation et de Recherche
UNL	Union Nationale Lycéenne

Filières du bac

L	Littéraire
ES	Sciences Économiques et Sociales
S	Scientifique
STI	Sciences et Technologies de l'Ingénieur
STL	Sciences et Technologies de Laboratoire
STT	Sciences et Technologies Tertiaires
SMS	Sciences Médico-Sociales
STAE	Sciences et Technologie de l'Agronomie et de l'Environnement
STPA	Sciences et Technologies du Produit Agroalimentaire
F11	Technique de la Musique et de la Danse
F12	Arts Appliqués

Comme tout chômage, celui des jeunes est d'abord la conséquence de la conjoncture économique, de l'organisation du marché du travail et des données démographiques. Mais notre politique d'éducation nationale et d'enseignement supérieur complique et aggrave les données du problème en ajoutant à ces causes majeures les effets de ses propres dysfonctionnements. Rationaliser les parcours de formation initiale semble donc indispensable.

Après un premier tour d'horizon de la situation, cette étude présente les éléments d'un « état des lieux », en proposant chemin faisant des mesures techniques pour les formations professionnelles courtes, l'université, et la formation aux métiers de l'enseignement — car c'est par des mesures techniques que se règlent et se dérèglent les institutions.

Cependant, le dérèglement de notre système scolaire et universitaire a atteint un tel point que les changements à mener ne sont plus seulement une question de technique mais de vision.

Ne restons pas prisonniers de nos habitudes de pensée.

De la diplomation à l'emploi

Pour un renouveau de la politique scolaire et universitaire



Marie-Christine BELLOSTA

Conseillère auprès de la Fondation pour l'innovation politique, elle est maître de conférences en littérature française à l'École normale supérieure (Paris). Elle enseigne depuis 1976, et sa carrière lui a donné une expérience variée : en lycée, en université, en formation continue des maîtres. Elle publie ici un diagnostic et des analyses qui visent à relayer, en les étayant par des chiffres ou des comparaisons internationales, les observations de terrain faites par de nombreux enseignants. Les propositions qu'elle avance reflètent des débats menés à la Fondation pour l'innovation politique.