

Daniel Bloch

# Que reste-t-il des années Blanquer ?

Tribunes



Juillet - Août 2023

L'auteur remercie **ToutEduC** qui publie ces tribunes...qui n'engagent que leur  
auteur



## Sommaire

Premier chapitre. L'École primaire	Page 5
Second chapitre. Le Collège	Page 9
Troisième chapitre. L'enseignement professionnel	Page 13
Quatrième chapitre. Au-delà du baccalauréat	Page 21
Cinquième chapitre. La conduite du système éducatif.	Page 29

À sa nomination comme ministre de l'Éducation nationale, en 2017, Jean-Michel Blanquer avait déclaré qu'il engagerait prioritairement deux chantiers, l'un portant sur l'école primaire et l'autre sur l'enseignement professionnel. Quel est le bilan de son action dans ces deux domaines ? Quels résultats aussi pour le Collège, un Collège que son successeur, Pap Ndiaye avait, dès son entrée en fonction, qualifié d' "homme malade du système éducatif", ce qui impliquait sans doute de sa part que son prédécesseur l'aurait par trop négligé, et qui sous-entendait aussi, à contrario, que du côté de l'école primaire et de l'enseignement professionnel, le nécessaire aurait été fait, et qu'il n'y avait qu'à attendre pour en récolter les fruits. Il nous faudra également évoquer la question des lycées, pour lesquels son successeur n'a pu que constater les innombrables difficultés auxquelles ont conduit la réforme des études lycéennes et du baccalauréat général, déstructurés. Sans compter les relations entre les enseignements secondaires et supérieurs, altérées. Il ne s'agit en aucune manière ici d'être exhaustif, l'objectif étant de ne traiter que de ce qui nous apparaît comme essentiel pour l'avenir de l'École. Des choix qui ne seront pas nécessairement partagés.

Entendons-nous bien : les remarques critiques formulées dans ces tribunes « engagées » l'ont été pour tenter de désigner des points de blocage, avec l'objectif de contribuer à les surmonter. Ce qui nous a conduit à passer sous silence diverses avancées à porter, en positif, au bilan du quinquennat au cours duquel Jean-Michel Blanquer a eu la charge de l'Éducation nationale. Pour le premier degré, pour ne s'en tenir qu'à lui, la plus significative est sans doute celle liée à la politique conduite en matière d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Elle mérite d'être signalée.

## Premier chapitre : l'École primaire

La priorité à l'école primaire était bienvenue. Tout d'abord parce que la France se situait - en termes de compétences acquises par les élèves - en queue du peloton européen, mais aussi en queue de peloton pour ses taux d'encadrement.

### Le dédoublement de classes

Au cœur de l'action engagée dès la rentrée 2017 par Jean-Michel Blanquer, figurait la division par deux des effectifs des classes du Cours préparatoire (CP), dès lors qu'elles relevaient des réseaux d'éducation prioritaire (REP), ces réseaux regroupant des écoles et des collèges ayant les plus fortes proportions d'élèves relevant de milieux défavorisés. Ces dédoublements ont ensuite été étendus, d'abord à la première année du cours élémentaire (CE1) et ensuite à la grande section de maternelle (GS). Or les résultats de cette politique apparaissent aujourd'hui comme d'une ampleur bien décevante<sup>1 2</sup>.

### Des résultats décevants

Tout d'abord, il s'est agi d'une opération engagée sans une formation préalable suffisante des enseignants concernés aux pratiques pédagogiques nouvelles susceptibles de prendre appui sur cette réduction des effectifs. Ici se pose la question, insuffisamment prise en compte, des modes d'implantation des réformes et plus généralement des conditions à réaliser pour leur donner le maximum de chances de réussite. Pour bien faire comprendre ce dont il s'agit, nous prendrons un exemple lié à une expérience conduite à Grenoble puis à Lyon, autour de l'année 2005, une expérience centrée sur les premiers apprentissages dans ce même cycle, s'étendant de la grande section de maternelle jusqu'au CE1, une expérience impliquant notamment un enseignement explicite et structuré axé sur le développement du langage oral et sur l'acquisition du principe alphabétique. Avec, ce qui est essentiel, des périodes d'enseignement en petits groupes de niveau mettant à profit l'existence, en zone d'enseignement prioritaire, de postes d'enseignants en nombre supérieur à celui des classes concernées. Cette expérience, intitulée PARLER, réussit pleinement à Grenoble, où au terme de ces trois années, les élèves de quartiers difficiles ont été hissés au niveau de compétences moyen national où tous les types de classes sont réunis. Mais elle échoue à Lyon. Une première conclusion à retenir aurait consisté à en dénier l'intérêt, au motif que les résultats n'en ont pas été reproductibles. Une différence essentielle cependant : encadrée à Grenoble par une équipe de recherche universitaire, elle l'a été à Lyon selon le mode standard. L'Inspection générale dans son analyse des résultats de ces deux expériences<sup>3</sup> met en avant ce qui, pour elle, est à l'origine des

---

<sup>1</sup> Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants, DEPP, ministère de l'Éducation nationale, septembre 2021. Voir également : Évaluations Repères 2022 de début de CP et de CE1, DEPP, *Note d'Information* n° 23.01, janvier 2023

<sup>2</sup> *Bilan des mesures éducatives du quinquennat - Sénat* ([senat.fr](http://senat.fr))

<sup>3</sup> Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, 2012 <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-mise-en-oeuvre-du-fonctionnement-et-des-resultats-des-dispositifs-parler-et-roll-10910>

différences des résultats observés : à Grenoble, les enseignants – même s'ils sont désignés et non pas volontaires pour y participer, ce qui aurait constitué un biais – le font avec enthousiasme, un enthousiasme issu des contacts fréquents avec les universitaires en charge de son implantation et de son évaluation, alors que cette implantation, à Lyon, s'était effectuée « as usual ». L'Inspection générale en avait alors déduit que cette expérience n'était pas généralisable, l'enthousiasme n'étant pas exportable. Sans une participation active des enseignants à leur définition et à leur mise en place, les réformes, aussi pertinentes seraient-elles, sont condamnées à échouer. On ne peut se satisfaire de fournir le seul mode d'emploi. Une deuxième remarque se rapporte au champ d'application, trop restreint, de cette réforme. En effet, compte tenu du nombre d'élèves en sérieuses difficultés dans des classes hors REP, mais aussi de ce que tous les élèves en REP ne sont pas en grandes difficultés, quatre sur cinq élèves en difficultés présents dans toutes nos écoles passent ainsi entre les mailles du filet. Se pose aussi la question de l'efficacité des moyens engagés pour ces dédoublements : la méthode alternative consistant à prendre en charge, en très petits groupes, quelques heures chaque semaine, les élèves les plus en difficultés, sous condition de disposer de « Plus d'enseignants que de classes » a été trop vite jetée aux orties pour notamment récupérer les emplois liés à ce dispositif et les redéployer, ces emplois s'ajoutant à ceux liés à la baisse de la démographie scolaire. À moyens constants, le nombre d'élèves pris en charge aurait ainsi pu être 3 ou 4 fois plus important et les progrès de ce fait plus conséquents<sup>4</sup> <sup>i5</sup>.

### **Une mise en place selon un chronologie discutable.**

On ne peut aussi que s'étonner de la chronologie adoptée pour la réduction de la taille des classes : initiée en CP, suivie en CE1 puis, en marche arrière, introduite en grande section de maternelle. Il eût évidemment fallu – comme à Grenoble - commencer par la grande section de maternelle, poursuivre en CP puis enfin en CE1, afin d'être en état de mesurer, dans de meilleurs délais, les effets de ces réductions dès lors qu'elles auraient porté sur trois années successives. Et alors apporter plus rapidement les corrections méthodologiques, si nécessaire. Mais, en outre, fallait-il la décliner au niveau de ce cycle de trois années? La recherche établit qu'il eût mieux valu commencer plus tôt, avant d'avoir à faire face à des difficultés de toutes sortes davantage ancrées, plus difficiles à surmonter. Ce qui aurait été le cas avec un cycle – toujours de trois années - engagé de façon plus précoce, s'étendant par exemple de la moyenne section jusqu'au CP, en disposant ainsi de trois années, construites en cohérence, préparatoire, à tous égards, et pas seulement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, aux deux années du cours élémentaire et aux deux années du cours moyen. On notera ici que ce type de méthode, dès lors qu'elle s'applique sur une année seulement, comme elle a pu l'être au niveau de crèches, mais sans continuité avec l'École maternelle, n'a pu donner que de médiocres résultats.

---

<sup>4</sup> Daniel Bloch, École et démocratie. Pour remettre en route l'ascenseur économique et social. Presses universitaires de Grenoble, 2010.

<sup>5</sup> Daniel Bloch. Contre l'échec scolaire, agir dès la petite enfance, Terra Nova, 2010.

### **Le recrutement et la formation des enseignants**

On doit également mentionner ici la question du mode de recrutement et de formation de enseignants, lui aussi en échec. Les candidats au concours d'entrée doivent, depuis 2022, être titulaires du master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Ce qui nécessite cinq années d'études au-delà du baccalauréat, dont trois pour la licence et deux pour la MEEF. En 2022 par exemple, pour les emplois de professeur des Écoles, il y eu 6582 candidats admis pour « seulement » 14112 candidats présents. Pour certains, un ratio entre le nombre de candidats et le nombre de places trop faible. Pourtant, pour la moitié des candidats, ceux qui échouent, il y a ainsi deux années de formation en Master ainsi perdues, coûteuses pour eux-mêmes comme pour les finances publiques. Un mode de recrutement et de formation trop tardif auquel son successeur souhaitait, avec raison, mettre fin.

### **Le calendrier scolaire.**

On pourrait également traiter dans ce bilan « engagé » la question du calendrier scolaire, et de l'organisation de la semaine, réduite à quatre jours de scolarité, en 2008, sous l'égide de Xavier Darcos, alors qu'auparavant celle-ci en comportait quatre et demie. Avec 144 jours de classe par an, les écoliers français travaillent depuis lors 40 jours par an de moins que les autres enfants européens. Mais bien davantage d'heures chaque jour. Une réforme que l'historien Antoine Prost, en juin 2008, décrivait comme un forfait accompli dans l'indifférence générale, comme un Munich pédagogique. Vincent Peillon, en 2013, décide de revenir progressivement à une situation pédagogiquement plus correcte. D'ailleurs, précédemment, en 2010, auditionné à l'Assemblée nationale, Jean-Michel Blanquer, alors directeur en charge des questions scolaires au ministère, avait violemment critiqué la semaine de quatre jours pour laquelle *"le monde des adultes s'est entendu sur le monde des enfants"*. C'est pourtant le même, une fois Ministre, qui décide, par décret de juin 2017, de s'en remettre aux autorités locales pour fixer les règles en la matière. Un raz-de-marée : la semaine de quatre jours, avec ses longues vacances et ses journées épuisantes - et pas seulement pour les élèves - se généralise, sans que personne – ou presque ne s'en indigne. D'abord au détriment des enfants des familles défavorisées.



## Second chapitre : le Collège

Pap Ndiaye, successeur de Jean-Michel Blanquer, avait porté sur le Collège un jugement sans appel. Le Collège lui apparaissait comme l'« homme malade du système éducatif ». Notre Collège est-il véritablement mal-en-point ? Et en quoi et pourquoi la politique menée en la matière par Jean-Michel Blanquer aurait-elle échoué ?

### **Une détérioration du niveau des « moins bons élèves »**

Afin de répondre à la première question, il est pertinent de comparer les compétences de nos élèves, à la sortie du collège, avec celle des élèves des collèges des autres pays de l'Union européenne, ce que permet le dispositif PISA de l'OCDE. Il apparaît alors que notre pays se situe en milieu de classement. Rappelons qu'il se situe aux tout derniers rangs à la sortie de l'École primaire : une belle remontée à porter au crédit du Collège, qui ne serait donc pas si malade que cela. Il nous faut pourtant affiner cette première analyse : cette position médiane, stable depuis le début des années 2000, résulte d'un double mouvement : d'un côté, l'élévation du niveau des « meilleurs » élèves, et de l'autre la détérioration du niveau des moins « bons »<sup>6</sup> d'entre eux, de ces élèves qui sont pour l'essentiel issus de milieux défavorisés. Avec des conséquences, économiques mais tout autant sociales, dévastatrices. À cet égard, le collège est en effet mal-en-point : 20% des élèves, sont, à l'issue du collège, loin d'avoir les compétences que l'on pourrait en attendre, avec pour conséquence, en ce qui les concerne, des probabilités de poursuite d'études réussies jusqu'à un baccalauréat extrêmement réduites. Même si ces perspectives sont plus favorables dès lors qu'il s'agit de préparer un CAP, moins exigeant. Mais trop nombreux sont ceux qui demeurent au bord du chemin.

### **Devoirs faits**

La mise en place par Jean-Michel Blanquer, d'un dispositif permettant à des collégiens de repartir du Collège, « Devoirs faits » se heurte malheureusement au sentiment d'impuissance des intervenants face aux élèves en grandes difficultés<sup>7</sup>. Même s'il est utile pour les autres. On ne saurait, par ailleurs, faire grief à Jean-Michel Blanquer d'avoir tenté de développer les classes de grec et de latin, bilingues ou internationales. Même si l'on n'y retrouve guère d'élèves issus de milieux défavorisés. La question du Collège n'a pas été au cœur des réflexions conduites rue de Grenelle : par exemple, sur les 336 rapports commandés à l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) et achevés au cours de l'année

---

<sup>6</sup> Daniel Bloch, *L'enseignement professionnel : une priorité*. Terra Nova, décembre 2018.

<sup>7</sup> *Devoirs faits*. IGEN-IGAENR-Note-2019-055-Devoirs-faits\_1216935 (1).pdf

scolaire 2021-2022, un seul – non publié- se rapporte au Collège, et il ne permet pas de tracer l'état des lieux.

### **Les quatrièmes et troisièmes à option technologique ou professionnelle**

La question des élèves en difficulté au collège n'est pas nouvelle. C'est ainsi qu'en 1987 avaient été créées des 4èmes et 3èmes à option technologique en collège et des 4èmes et 3èmes à option professionnelle en lycée professionnel afin de mettre fin aux sorties en fin de cinquième. Avec des effectifs réduits : pas plus de 18 élèves par classe. Et, pour les élèves de ces classes optionnelles, tous volontaires, rassemblant 15 % des effectifs de 3<sup>ème</sup>, le statut de collégien. Comment l'objectif 80 % au niveau du baccalauréat aurait-il pu être atteint, alors que 30 % des élèves étaient, de fait, exclus du Collège, sans la moindre chance d'atteindre le baccalauréat ? Les 4èmes et 3èmes technologiques sont supprimées en 1996 par François Bayrou, trop coûteuses, et les 4èmes et 3èmes professionnelles, fermées en 1999 par Ségolène Royal, au nom de la mixité sociale. Il n'en restera plus en 2003 dans l'enseignement public. Coïncidence ou non, le niveau des élèves, en fin de 3<sup>ème</sup> qui s'était amélioré en même temps que ces classes optionnelles étaient introduites, s'effondre, cependant que des structures « sauvages » se créent, au sein des collèges, sur initiatives locales, ces structures rassemblant les élèves les plus en difficultés.

### **Les troisièmes de découverte professionnelle.**

En 2002, Jean- Luc Mélenchon, encore ministre délégué à l'enseignement, se prononçait pour la réintroduction des classes de 4èmes et 3èmes technologiques dans les Lycées des métiers, rassemblant formations technologiques et professionnelles, mais aussi des classes de 3èmes de découverte professionnelle en lycée professionnel<sup>8</sup>. Il s'agissait, pour lui – qui avait enseigné en lycée professionnel - de prendre appui sur les professeurs de lycée professionnel afin de proposer aux élèves un mode pédagogique alternatif, tout en maintenant l'objectif d'un tronc commun de savoirs fondamentaux, sanctionné par le même brevet d'études de fin de collège. ». Ni l'usine à 14 ans, ni la pensée unique. Ces propositions lui valent d'être traité par certains sociologues de « social-traitre ». Pour lui, le « Collège unique » ne l'est que par le fait qu'il impose un modèle pédagogique dominant et des contenus calés sur ceux des lycées d'enseignement général. Ce qui, pour certains élèves, constitue un véritable supplice. Il n'aura cependant pas le temps de mettre son projet en exécution.

Il faudra attendre 2005<sup>9</sup>, et le résultat d'expérimentations probantes, pour que ces troisièmes de découverte professionnelle se développent, lentement, dans l'enseignement public<sup>10</sup>, mais plus rapidement dans l'enseignement privé. L'enseignement agricole n'avait jamais de son côté fermé ses 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> de découverte professionnelle. Elles n'accueillent ainsi aujourd'hui,

---

<sup>8</sup> Manifeste pour une école globale. La République sociale, L'Harmattan, 2002.

<sup>9</sup> Daniel Bloch, Daniel Bloch, Découverte professionnelle en classe de troisième, Office national d'information sur les emplois et les professions, juin 2005.

<sup>10</sup> Daniel Bloch. Une histoire engagée de l'enseignement professionnel, Presses universitaires de Grenoble, 2022.

ensemble, qu'environ 45 000 élèves - à peine plus de 5% des élèves de troisième - alors qu'existe une importante demande non satisfaite.

### **La controverse à propos des troisièmes de découverte professionnelle**

Ces classes de découverte professionnelle constituent-elles des éléments – provisoires - de solution, des éléments d'une médecine d'urgence ? Sans doute, sous condition de revenir aux origines : il ne s'agit pas pour ces classes de préparer directement à un métier, et ce dès 14 ans - un marqueur de droite – comme en était sans doute l'intention de Jean-Michel Blanquer, en modifiant leur intitulé, lorsqu'elles deviennent, en 2019, des 3<sup>ème</sup> prépa-métiers - mais bien de mettre en avant des démarches pédagogiques alternatives – du type de celles que proposait Jean-Luc Mélenchon en 2002. Pour certains, leur existence pose question. Ainsi, dans son avis du 8 juin 2016, le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) avait affirmé que ces classes étaient « *stigmatisantes* » et appelait en conséquence à les « *fermer d'urgence* ». Sans que l'on sache sur quelles observations concrètes avait reposé cet avis. L'Inspection générale, tout au contraire, dans un rapport remis en 2015 au ministre de l'Éducation nationale en avait souligné les résultats, conforme à ce qu'attendait d'elles Jean-Luc Mélenchon en 2002. La stigmatisation élèves en grandes difficultés était celle qu'ils subissaient au collège, avant d'accéder en 3<sup>ème</sup> de découverte professionnelle. Pas dans cette classe.

*« La majorité des élèves rencontrés est satisfaite de leur passage en 3ème préprofessionnelle. Tous ont vécu difficilement les années au collège. Pour certains, l'entrée au collège a correspondu à une fracture : jusque-là le parcours scolaire était plutôt bien vécu mais les difficultés liées à l'entrée en classe de sixième n'ont pas été surmontées alors que, pour d'autres, les soucis sont apparus progressivement. Mais dans tous les cas, on observe une mise à l'écart de l'élève, un sentiment de dévalorisation amplifié par certaines remarques ou attitudes d'enseignants, et l'apparition de comportements déviants (absences, perturbations de cours). Les élèves ne souhaitaient plus rester au collège et ont accueillis ce dispositif avec intérêt. La classe de 3eme PP (Prépa-pro) crée une véritable rupture (accentuée par une implantation en lycée professionnel) avec leur ancien environnement : cela leur permet concrètement de prendre conscience d'entrer dans un nouveau dispositif et de prendre un nouveau départ. Les élèves sont très lucides sur leurs parcours et leurs changements. Ils expliquent comment la bienveillance des enseignants leur permet d'oser dire leurs difficultés, même importantes ou anciennes, et qu'en comblant ainsi leurs manques, ils comprennent mieux et reprennent goût à avoir envie de réussir. Un élève d'une classe de 3<sup>ème</sup> préprofessionnelle installée en collège interroge les inspecteurs généraux : « pourquoi n'étaient-ils [les enseignants] pas comme cela en quatrième ? ».*

S'il n'existe malheureusement pas de suivi, au niveau national, des trajectoires de ces élèves au-delà de la classe de troisième – preuve du manque d'intérêt qu'elles suscitent - les

quelques études longitudinales, comme celle conduite à Clermont-Ferrand<sup>11</sup> avec un suivi sur 6 ans d'une cohorte d'élèves - témoignent également de leur réussite<sup>12</sup>, avec, pour la majorité des élèves, des poursuites d'études jusqu'au baccalauréat professionnel, alors que d'autres, moins nombreux, s'orientent vers un CAP, et même pour quelques-uns vers un baccalauréat technologique. Jusqu'au BTS parfois.

Un témoignage éclairant portant sur le fonctionnement même de ces classes est fourni par l'académie de Nice<sup>13</sup> :

*« Le choix académique de les implanter seulement en lycée professionnel permet de s'appuyer sur l'expertise des PLP [les professeurs de lycée professionnel] et de recourir aux plateaux techniques des établissements pour la découverte professionnelle. Les taux de pression généralement élevés pour entrer dans ces classes ne permettent pas d'y accueillir tous les élèves qui y trouveraient un bénéfice [...]. Les équipes pédagogiques y sont globalement stables, investies et volontaires. Les professeurs qui accueillent ces élèves, après la classe de troisième, en CAP et en BacPro, notent la plus-value apportée par ce dispositif. Les élèves sont remobilisés et bien préparés à leur poursuite d'études dans la voie professionnelle. Au regard de la fragilité des élèves accueillis dans ces classes, les taux de passage vers les 2<sup>nd</sup>e professionnelles dénotent une orientation ambitieuse. Quelques élèves, ayant retrouvé confiance en eux, s'orientent en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique. Les élèves qui se sont orientés en seconde professionnelle ont été affectés dans une spécialité conforme à leur premier choix, à près de 90 %. On note des taux plus faibles, voisins de 55% pour les CAP, compte tenu du nombre réduit de classes de CAP dans l'académie ».* Satisfaction des élèves, mais aussi des enseignants. Certes, ces classes ne sont pas des modèles de mixité sociale. Elles peuvent en raison de cela, faire l'objet d'un anathème, tel celui lancé par le CNESECO. Pourtant ces classes conduisent nombre de ceux qui ont pu y accéder à une meilleure intégration sociale pour le reste de leur vie.

Une réforme de l'enseignement professionnel est en cours. Elle conduira à la fermeture de formations pour lesquelles l'accès des diplômés à un emploi est le plus difficile. Et donc à des professeurs de lycée professionnel en excédant dans leur discipline. Une aubaine : mettre à profit leurs compétences pour donner un second souffle aux 3èmes de découverte professionnelle. Et ainsi fournir une seconde chance aux élèves, au sein de l'Éducation nationale. Sans avoir à chercher ailleurs.

---

<sup>11</sup> Stéphane Frugier. Le parcours des élèves de 3<sup>ème</sup> prépa-pro entrés en 2012 et suivis sur six ans.  
[file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/le\\_parcours\\_des\\_eleves\\_une\\_approche\\_par\\_l\\_analyse\\_de\\_sequences%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/le_parcours_des_eleves_une_approche_par_l_analyse_de_sequences%20(1).pdf)

<sup>12</sup> Daniel Bloch, Réformer le Collège et réformer l'enseignement professionnel ? Oui, mais de façon cohérente. Les Cahiers pédagogiques, mars 2023

<sup>13</sup> <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/3pep/wp-content/uploads/sites/14/2017/12/Recteur-Bloch-Note-3-PPro-Juin-2016.pdf>

## **Troisième chapitre : l'enseignement professionnel**

Dès sa nomination comme ministre de l'Éducation nationale, en mai 2017, Jean-Michel Blanquer annonce qu'il engagera un grand plan de « transformation de la voie professionnelle » dont il entend bien « retrouver l'attractivité et développer l'efficacité ». Cinq années plus tard, un constat – implicite - d'échec est dressé par le Président de la République qui, de fait, reprend le dossier en main. Ici, comme pour l'enseignement primaire, de bonnes intentions mais de mauvaises solutions.

### **Une insertion professionnelle des diplômés des lycées professionnels globalement insatisfaisante**

Chacun s'accorde sur le fait que l'enseignement professionnel secondaire doit être profondément remanié, compte tenu – mais pas seulement - des trop faibles taux d'emploi des lycéens qui en sont issus : alors que la moitié des sortants 2021 au niveau du CAP étaient, six mois plus tard, en poursuite d'études, seulement un quart (24 %) de ceux immédiatement disponibles sur le marché du travail avaient un emploi : un taux en forte baisse par rapport à ce qu'il était en 2017, soit 31,9 %. Le paysage n'est guère plus favorable pour le baccalauréat professionnel où 37 % seulement des sortants de 2021 présents sur le marché du travail en emploi six mois plus tard. Là encore un taux en baisse : en 2017, il était de 47,7 %. On ne peut donc que constater : de 2017 à 2021, les conditions d'accès à l'emploi des sortants des lycées professionnels se sont dégradées, alors que les réformes engagées en 2017 auraient dû apporter leurs premiers fruits. Certes, la politique conduite par Jean-Michel Blanquer en matière d'enseignement professionnel n'est pas, en elle-même, responsable de cette dégradation. Mais elle n'a pas réussi à l'enrayer. Les réformes portées par Jean-Michel Blanquer, à la marge, n'ont traité qu'à la marge le cœur du problème. Il eut fallu des mesures d'une tout autre ampleur. Si les taux d'insertion des diplômés dans les métiers « en tension » demeurent encore convenables, il ne peut être affirmé que ces diplômés possèdent le niveau de compétences souhaité. Chacun fait avec ce qu'il peut. La solution ne se trouve pas dans la seule augmentation du nombre de classes liées à ces métiers en tension et la fermeture de celles pour lesquelles le taux d'emploi est insuffisant, même s'il faut en faire usage. On notera « à la décharge » des lycées professionnels, un recrutement, particulièrement en CAP, d'élèves de troisième qui étaient, pour 40 % d'entre eux, des élèves des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) ou issus des Unités Localisées pour l'Insertion Scolaire (ULIS). Un public peu présent dans les CFA. Le lycée professionnel constitue le réceptacle de nombreux élèves en difficultés, des difficultés dont il ne porte pas la responsabilité. Il réussit pourtant à mettre la tête hors de l'eau d'une proportion notable d'entre eux.

### **Une insertion professionnelle plus favorable pour les diplômés issus des CFA**

On ne peut traiter des formations en lycées professionnels sans faire simultanément référence à celles assurées par les Centres de Formation d'Apprentis (CFA). Parmi les sortants des CFA

présents sur le marché du travail, six mois après leur sortie de 2021, 58 % sont en position d'emploi pour les formations conduisant au CAP, un taux en baisse par rapport à ce qu'il était en 2017 (62,8 %). Une situation qui ne peut être qualifiée non plus de satisfaisante, d'autant qu'un tiers des apprentis rompent leur contrat en cours de route. Le taux d'emploi, pour les formations en CFA conduisant au baccalauréat professionnel<sup>14</sup>, est nettement meilleur : il atteint 75,8 % , un taux en hausse depuis 2017. On notera cependant qu'il s'agit de bacheliers issus de formations peu fournies et très sélectives : alors que les classes préparant au baccalauréat professionnel accueillent 510 000 élèves en lycées professionnels, les CFA n'en forment que 65 000.

### **Une attractivité en légère baisse.**

Les mesures prises au cours du quinquennat Blanquer, inefficaces en matière d'accès à l'emploi, n'ont pas non plus contribué à améliorer l'attractivité de l'enseignement professionnel, alors qu'il s'agissait aussi d'un de ses objectifs affichés. Le taux de passage en lycée professionnel, sous statut scolaire, à l'issue de la troisième générale, non seulement ne progresse pas, mais recule, de 22,9 % en 2017 à 22,5% en 2021. Une baisse d'attractivité affectant essentiellement le baccalauréat professionnel. Et les lycées professionnels perdent 35 000 élèves.

### **Une dégradation de la « valeur marchande » des diplômes**

Si les taux de redoublement ont diminué et si les taux de réussite aux examens ont progressé, personne n'est dupe : ces évolutions ne traduisent en rien une « amélioration » du niveau des diplômés. Cette « amélioration » a conduit à réduire le taux de « sortants sans qualifications » qui, à 7,8 % est l'un des plus faibles de l'Union européenne. Un artifice : non seulement l'accès à l'emploi est devenu plus difficile, mais les « valeurs marchandes » du CAP et du baccalauréat professionnel se sont dégradées. Ainsi, 40 % des actifs sortis depuis un à quatre ans d'une formation au CAP - qu'elle ait pris place en CFA ou en lycée professionnel - se trouvent être en position d'ouvrier ou d'employé non qualifiés, pour l'exercice desquels un diplôme est, en principe, inutile. Il en est de même pour le baccalauréat professionnel qui initialement fournissait au marché du travail les techniciens dont il avait besoin, et qui lui aussi interrogeait dès lors que 43 % ont, désormais, seulement un emploi d'ouvrier ou d'employé qualifié et même, pour 35 % d'entre eux un emploi d'ouvrier ou d'employé non qualifié.

### **Des réformes en rafale, mais inefficaces**

Entrons dans les détails de la réforme Blanquer et l'une de ses mesures-phares, la refonte des secondes professionnelles, désormais constituées par familles de métiers. Ce qui permet de donner du temps de réflexion aux élèves, avant qu'ils aient à se décider pour une orientation vers un métier particulier. Une contrepartie cependant : un degré de professionnalisation du baccalauréat professionnel, de ce fait, amenuisé en raison du caractère nécessairement plus

---

<sup>14</sup> Les taux d'emploi sont extraits des diverses éditions annuelles des Repères et références statistiques de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale.

généraliste de ces classes. Jean-Michel Blanquer fait par ailleurs bénéficier les élèves d'un certain nombre d'enseignements en demi-classes, tant pour le CAP que pour le baccalauréat professionnel. Sans qu'une plus-value suffisante ait pu en résulter, alors que le coût de cette mesure est important. Et l'on doit noter aussi l'introduction d'un « chef d'œuvre », à réaliser au cours de la préparation du CAP comme du baccalauréat professionnel : pour de nombreuses spécialités, et plus particulièrement au niveau du baccalauréat professionnel, il a été bien difficile d'imaginer ce en quoi ce chef d'œuvre pouvait consister. On notera aussi l'introduction de cours en co-intervention où interviennent à la fois un professeur d'une discipline professionnelle et un professeur de l'enseignement général, de français ou de mathématiques. À charge, pour les élèves, de faire la synthèse de leurs enseignements... Des mesures qui ont leurs coûts, mais considérées – sans doute à raison - , par les enseignants, comme de simples gadgets. Jean-Michel Blanquer s'était également proposé de démultiplier les classes-passerelles, situées entre le baccalauréat professionnel et l'entrée en section de technicien supérieur (STS), passerelles instituées afin d'améliorer les taux de réussite au BTS. Elles n'accueillent aujourd'hui que moins d'un pour cent des 180 000 bacheliers...Il exige l'institution d' Unités de formation par apprentissage (UFA) dans chaque lycée professionnel, afin notamment de mixer les publics et les voies de formation. Les apprentis en lycée étaient 40 000 en 2016. Ils ne seront que 10 000 de plus en 2017. Une goutte d'eau, alors que, sur cette période de cinq années, le nombre d'apprentis s'est accru de près de 450 000.

### **Les formations générales sacrifiées**

Mais là n'est pas l'essentiel : ces mesures – dont certaines ainsi très coûteuses et d'une médiocre efficacité - ont été financées– et même au-delà - par la réduction des horaires d'enseignement dont bénéficiaient les élèves. Ainsi, au CAP, la moitié des heures d'enseignement général disparaissent. Ce sera un tiers pour le baccalauréat professionnel, où les élèves perdent, sur l'ensemble de leur scolarité, l'équivalent de dix semaines de cours, alors qu'il s'agissait d'élèves, à leur arrivée, en grandes difficultés dans les disciplines générales. Comme s'il existait encore des compétences professionnelles susceptibles d'être inculquées en l'absence de culture générale. À contresens, et une étrange conception de l'égalité républicaine.

### **Pour les CFA, un financement en « open bar »**

Les six dernières années ont été marquées par un développement massif – et très coûteux lui aussi - des formations en apprentissage, en faible progression pour le CAP comme pour le baccalauréat professionnel, mais d'une exceptionnelle ampleur pour les formations d'un niveau supérieur à celui du baccalauréat. Suivant la Cour des Comptes, le coût annuel moyen par contrat d'apprentissage s'élève à 19 200 € alors que le coût annuel, en lycée professionnel, est évalué à 12 680 € et celui d'un étudiant dans l'enseignement supérieur à 11 580 €. Le différentiel, par élève ou étudiant est ainsi proche de 7000 €, par année de formation. D'où un surcoût, en « faveur » du million d'apprentis, voisin de sept milliards d'euros.

Chacun s'accorde aujourd'hui sur le fait que l'apprentissage ne saurait plus longtemps être financé selon un mode « open bar », avec une croissance des dépenses non maîtrisée, et pour des formations trop souvent d'intérêt discutable. Comme l'a souligné récemment la Cour des Comptes<sup>15</sup>, les objectifs visés par la réforme de 2018 [ Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel ] sont essentiellement d'ordre quantitatif, sans préoccupation suffisante quant à l'utilité de la dépense. Les modalités de financement des organismes de formation favorisent le développement de formations tertiaires dans l'enseignement supérieur sans prise en compte des besoins prioritaires de l'économie. L'apprentissage ne bénéficie pas en majorité aux jeunes rencontrant le plus de difficultés pour s'insérer sur le marché du travail. Il s'agit ainsi, pour la Cour des Comptes, de mieux cibler, à l'avenir, la dépense publique vers des publics prioritaires, de renforcer les exigences en matière de qualité des formations et de lutte contre la fraude, d'instaurer un pilotage stratégique des priorités intégrant l'enjeu de soutenabilité financière.

Remarquons, de plus, que les magistrats de la Cour des Comptes semblent avoir omis de noter que les années en apprentissage sont prises en considération, dès lors qu'il s'agit de faire valoir les droits à la retraite. Les élèves de l'enseignement professionnel ne peuvent, en ce qui les concerne, faire valider leurs années de formation, et devront travailler ainsi par exemple deux années de plus, s'ils ont préparé un CAP, ou trois années s'il s'est agi du baccalauréat professionnel. En outre, les apprentis sont exonérés de la totalité ou de la plus grande part des cotisations sociales. Avec une retraite au taux moyen de 1 500 € par mois, et rapportée au million d'apprentis, c'est ainsi une enveloppe de quinze milliards, pour une seule année de formation en apprentissage – évidemment pas à la seule charge du régime général de la sécurité sociale - qu'il sera nécessaire d'avoir à l'esprit. Le Conseil d'orientation des retraites n'a pas, semble-t-il, pris la mesure des effets de cette explosion du nombre d'apprentis. Il est vrai que ses effets ne se feront sentir que bien au-delà de l'année 2030. Face à cette montée en puissance non maîtrisée de l'apprentissage, on aurait souhaité un meilleur défenseur de l'enseignement professionnel que Jean-Michel Blanquer.

### **Esquisse des éléments d'une remise en forme de l'enseignement professionnel**

Quelle pourraient être, en conséquence, les éléments structurant d'une réforme de l'enseignement professionnel économiquement plus efficace et socialement plus juste, focalisée sur les publics les moins favorisés ? Nous en avons proposé trois, les deux premiers concernent le CAP et le baccalauréat professionnel. Le troisième, portant sur les formations post-baccalauréat, sera traité au chapitre suivant<sup>16</sup>. Ils impliquent la transformation du CAP 2 ans, en un CAP 3 ans, le retour à un baccalauréat professionnel 4 ans et la création d'un bachelor professionnel 3ans. Retrouvant ainsi les durées de formation du début des années 2000, rongées par le temps, puisqu'ainsi, au terme du parcours incluant le baccalauréat 4 ans

---

<sup>15</sup> Recentrer le soutien public à la formation professionnelle et à l'apprentissage, Cour des Comptes, juillet 2023. *Cour des comptes -formation-professionnelle-apprentissage.pdf*

<sup>16</sup> Daniel Bloch. Un nouveau souffle pour l'enseignement professionnel. Terra Nova, juin 2022. <https://tnova.fr/societe/enseignement-superieur-recherche/un-nouveau-souffle-pour-lenseignement-professionnel/>

et le bachelier professionnel 3 ans, les titulaires de ce dernier diplôme auront 21 ans, l'âge où leurs prédécesseurs, au début de années 2000, pouvaient obtenir le BTS. Il n'y a pas d'autres solutions aux problèmes rencontrés que celle qui consiste à prolonger la voie professionnelle afin qu'elle constitue une filière complète, avec sa propre cohérence. Nous y reviendrons.

### **Un CAP en trois ans et un CAP en un an.**

Pour le CAP, il s'agirait, tout d'abord, de prolonger d'une année la durée de préparation du CAP des élèves et apprentis en formation initiale, avec, répartis sur les trois années de formation, un semestre supplémentaire d'enseignement général et un semestre supplémentaire sous forme de périodes de formation en milieux professionnels, rémunérées, avec, en bénéfice, l'acquisition de compétences générales comme professionnelles d'un cran plus élevées. Et ce en retrouvant le même nombre d'années de scolarité qu'au début des années 2000.

Ce dispositif de formation en trois années ne s'appliquerait pas à l'ensemble de ceux qui cherchent à obtenir un CAP : les actuels diplômés peuvent en effet être répartis en deux catégories, avec, pour l'année 2021, sur les 170 000 diplômés, 95 000 de moins de 20 ans, ayant ainsi éventuellement redoublé jusqu'à deux fois. La deuxième catégorie est celle des 20 ans et plus, où l'on retrouve 75 000 diplômés que l'on peut situer hors du champ de la formation initiale, et pour lesquels une formation à temps plein d'une durée de trois ans n'est pas adaptée. Il existe en effet une importante proportion de diplômés du CAP, déjà diplômés, notamment en reconversion. Et pour lesquels une année de formation complémentaire peut être suffisante. Afin d'en évaluer l'amplitude, faute de données nationales, nous nous contenterons de celles relatives à l'académie de Grenoble qui établissent qu'en 2021, 45 % des candidats au CAP étaient déjà diplômés, avec pour la plupart un CAP ou un baccalauréat, voire, pour certains, un diplôme relevant des enseignements supérieurs. Dans certaines spécialités, le nombre de candidats déjà diplômés est supérieur au nombre de candidats visant le CAP comme premier diplôme. C'est notamment le cas pour le CAP d'accompagnement et d'éducation de la petite enfance (AEPE), le premier CAP en nombre d'inscrits, où 71 % des candidats sont déjà diplômés mais où le CAP est nécessaire afin d'accéder aux fonctions d'ATSEM ou de garde d'enfants à domicile. C'est également le cas pour les CAP de peintre en carrosserie (88 %), de tapissier d'ameublement (85 %), de tailleur de pierre (82 %), de boulanger (67 %) ou de menuisier (55 %). Ces taux, extrapolés au niveau national, conduisent à estimer que, sur les 170 000 CAP délivrés en 2020, 75 000 environ l'ont été à des candidats ayant déjà un diplôme et 95 000 à des candidats qui n'en possédaient pas

Si le CAP, dans sa version formation initiale, n'est plus, et de loin, le principal diplôme de l'enseignement professionnel secondaire, son existence demeure indispensable, en raison de l'impossibilité d'envisager, pour certains élèves de trop faible niveau à la sortie de la classe de troisième, des parcours conduisant, au moins directement, à un baccalauréat.

Encore faut-il que les parcours proposés offrent des chances suffisantes d'accès à l'emploi, mais aussi, pour les meilleurs, qu'ils offrent une porte d'accès vers un baccalauréat professionnel, une porte qui pourrait être une première professionnelle d'adaptation, par

analogie aux premières d'adaptation qui, avant la création du baccalauréat professionnel, ouvraient aux titulaires d'un Brevet d'études professionnelles (BEP) une voie d'accès au baccalauréat technologique.

Cependant, le passage de deux à trois ans de la durée de préparation à un CAP renforcé ne suffira pas. S'imposent également d'indispensables aménagements de la carte scolaire, avec notamment la fermeture de formations n'offrant que peu de débouchés, nombreuses dans le secteur tertiaire. Ces fermetures permettraient, en compensation, un redéploiement d'enseignants facilitant la transformation du CAP 2 ans en CAP 3 ans.

Les élèves et apprentis, à l'heure, seront alors diplômés à l'âge de 18 ans, à l'âge des néo-bacheliers généraux, technologiques ou professionnels d'aujourd'hui. Cet objectif – celui d'une formation initiale pour tous jusqu'à 18 ans avait été mis en avant, tant pour la voie générale que pour une voie technique, par la commission Langevin-Wallon dans le cadre de son projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français élaboré de 1944 à 1947, conformément au programme de gouvernement du Conseil national de la Résistance (CNR). Avec, pour une voie professionnelle, un CAP en trois ans débutant en fin de classe de 3<sup>ème</sup>. Il y a de cela près de 80 ans.

### **La mésaventure du baccalauréat professionnel**

Il existe un diplôme professionnel qui a connu une grande mésaventure, l'ayant laissé en triste état, c'est le baccalauréat professionnel, dès lors que sa durée de préparation, a été, en 2009, réduite de 4 à 3 ans, sous couverture d'une amélioration de son attractivité – ici encore un argumentaire de façade. Il n'en a évidemment rien été, cependant que sa « valeur marchande » s'effondrait, tout particulièrement pour les formations du « tertiaire ». Ce qui était prévisible et prévu<sup>17</sup>. Le niveau d'un diplôme ne peut se réduire à la durée de sa préparation.

Le « baccalauréat professionnel 3 ans » avait fait l'objet d'une expérimentation engagée dans le cadre d'une convention conclue, en décembre 2000 entre, d'un côté, le ministre délégué aux enseignements professionnels, Jean-Luc Mélenchon et Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale et, de l'autre, l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM) . Mais pour les seuls élèves sélectionnés à cet effet, et uniquement dans le secteur des sciences et techniques industrielles<sup>18</sup>. Selon l'Inspection générale de l'Éducation nationale, en charge, en 2005, de l'évaluation de ce dispositif expérimental<sup>19</sup>, celui-ci ne saurait être étendu. Il l'a été cependant, dans le cadre de la politique de réduction du nombre d'emplois de la fonction publique conduite au titre de la « Révision générale des politiques publiques ». Une réforme n'ayant été sollicitée, ni par les entreprises, ni par les enseignants. Une généralisation à

---

<sup>17</sup> Daniel Bloch, Bac pro 3 ans : faire mieux avec moins, je n'y crois pas. Dépêche AEF du 10 juin 2008, reprise par l'UNSEN-CGT dans son bulletin de septembre 2008.

[https://educaction7627.fr/IMG/pdf/4p\\_Ens\\_pro\\_sept2008.pdf](https://educaction7627.fr/IMG/pdf/4p_Ens_pro_sept2008.pdf)

<sup>18</sup> Daniel Bloch, Une histoire engagée de l'enseignement professionnel, Préface de Pascal Vivier, Presses universitaires de Grenoble, juin 2022.

<sup>19</sup> [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/054000755.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/054000755.pdf)

laquelle Jean-Luc Mélenchon, alors sénateur, s'oppose vivement <sup>20</sup>. Une réforme qu'il remettra d'ailleurs en cause lors de la campagne présidentielle de 2022. Cette réforme, initiée en classe de seconde, à la rentrée 2009, sera achevée en 2011, une fois atteint le niveau des classes de terminale. Une réforme que Jean-Michel Blanquer a pilotée, dès la fin de l'année 2009, alors qu'il était directeur de la Direction générale des enseignements scolaires (DGESCO). En tant que ministre, il pouvait difficilement se renier.

**Le baccalauréat professionnel : quatre ans pour former les techniciens dont les entreprises ont besoin.**

D'où notre proposition visant à faire en sorte que le baccalauréat professionnel retrouve sa durée de préparation initiale, quatre années, non pas sous la forme qui était la sienne avant 2009, mais avec une architecture nouvelle, incluant deux semestres de formation, rétribués, en entreprise, alors qu'il n'en comportait précédemment que l'équivalent d'un seul, et un semestre supplémentaire en lycée professionnel, au profit des enseignements généraux. Il faut, ici encore, renverser la table.

---

<sup>20</sup> <https://www.aefinfo.fr/depeche/309136-jean-luc-melenchon-refute-la-paternite-du-bac-pro-en-trois-ans-interview>



## Chapitre 4 . Au-delà du baccalauréat

Au cours des dernières décennies, l'enseignement supérieur a, le plus souvent, été glissé dans le portefeuille de « compétences » des ministres de l'Éducation nationale. À quelques exceptions près, notamment de 2007 à 2012, mais également depuis 2017 où un ministère de plein exercice lui est dévolu. Ainsi Jean-Michel Blanquer n'a pas eu autorité sur ce niveau d'enseignement. De fait, la constitution des gouvernements récents a donné lieu à des arbitrages entre d'un côté la nécessité d'assurer la cohérence des politiques éducatives, de l'école préélémentaire aux écoles doctorales, conduisant à un rattachement de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale, et de l'autre, la recherche d'une autonomie susceptible de conduire à un meilleur ancrage de la recherche universitaire dans le dispositif national de recherche et d'innovation. Mais avec des différences également selon que les enseignements supérieurs relèvent d'un secrétaire d'État ayant le plus souvent des difficultés à exister ou d'un ministre délégué, dont le ministre de l'Éducation nationale a du mal à se faire entendre. Najat Vallaud Belkacem, qui avait précédé Jean-Michel Blanquer au ministère de l'Éducation nationale, disposait de compétences étendues à l'enseignement supérieur et de la recherche qui lui ont permis, ce n'est qu'un exemple, de développer les Campus des métiers et des qualifications, conçus comme des hauts-lieux des enseignements professionnels tant secondaires que supérieurs. Jean-Michel Blanquer, qui ne disposait pas de ce levier, a-t-il néanmoins été en état d'éviter les écueils qui pouvaient résulter de cette césure entre le secondaire et le supérieur ?

### **La coordination territoriale de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en échec.**

Difficile à instituer au niveau national, la coordination des politiques ministérielles entre les enseignements scolaires et supérieurs pouvait-elle s'effectuer plus efficacement au niveau régional ? C'est en tout cas ce qui était attendu de la création, en novembre 2019, d'emplois de « recteur délégué à l'enseignement supérieur et à l'innovation » auprès des recteurs des régions académiques. Rappelons que ces régions académiques ont été constituées, en janvier 2016, par regroupement des académies des « Grandes Régions ». Les recteurs des académies constituantes sont alors placés sous la tutelle de l'un d'entre eux, le recteur de région académique, qui seul demeure Chancelier des Universités. Ces recteurs déchus de leurs responsabilités universitaires avaient pourtant démontré leurs capacités à associer les lycées et les établissements d'enseignement supérieur dans des opérations de grande ampleur, lorsqu'il s'est agi, par exemple, de jeter les bases des Campus des métiers et des qualifications : rien ne se serait produit sans eux. Ils s'effacent ainsi au profit d'un dispositif virtuel, « de papier ». Le rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la

recherche (IGÉSR) <sup>21</sup>, de septembre 2022, n'est en effet pas tendre. Les inspecteurs notent ainsi que la Direction générale des enseignements supérieurs et de l'insertion professionnelle (DGESIP) considère que les rectorats de région académique se doivent d'assumer des missions qu'ils sont incapables de mener, sans pour autant être dessaisis du pouvoir décisionnel. Ils ajoutent que les régions académiques apparaissent souvent comme n'ayant que la fonction de « boîte aux lettres » ou de simple « courroie de transmission ». Pour les inspecteurs, au regard des attributions confiées aujourd'hui au niveau régional, la fonction de recteur délégué apparaît surdimensionnée et ne justifie pas ce titre. Les inspecteurs ne peuvent par ailleurs que constater que cette nouvelle organisation aboutit, selon le terme consacré au niveau de la Communauté européenne, à une hausse de la comitologie – pour ne pas employer le mot par trop familier de réunionite. Avec localement, des relations entre le scolaire et le supérieur dégradées. Mais en même temps, le champ de recrutement des Recteurs, initialement effectué parmi les professeurs d'université « habilités à diriger des recherches » s'ouvre en grand aux anciens élèves de l'École Nationale d'Administration. Changement d'époque.

### **Des Campus qui, trop souvent, ne méritent plus leur nom.**

Le rapport de mai 1985 de la Mission nationale Éducation-Entreprises intitulé « Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises » incluait la proposition de création du baccalauréat professionnel, mais avançait simultanément l'idée de fédérer localement les formations technologiques et les formations professionnelles ainsi créées, pour un partage des moyens lourds, une politique commune de formation continue et une organisation collective des stages en entreprise. Il s'agissait également de faire en sorte que ces moyens lourds puissent être utilisés comme des centres de ressources pour les PME/PMI locales. Il a fallu attendre 1999, et le Plan universités 2000 de Claude Allègre, pour que cette proposition reçoive un début de réalisation avec la création de plates-formes technologiques (PFT) placées au niveau national sous la tutelle du ministère de la Recherche. Volontairement implantées de façon majoritaire dans des villes moyennes, la plupart de ces PFT demeurent. Mais peu d'entre elles ont une activité réellement significative<sup>22</sup>.

Jean-Luc Mélenchon, agissant en tant que ministre délégué à l'Enseignement professionnel, crée, en 2001, le label « Lycée des métiers », cette fois-ci dans le cadre du ministère de l'Éducation nationale. Ce lycée doit rassembler des filières de formation préparant à un ensemble de métiers relevant du même secteur d'activité économique. Et des formations de tous niveaux, y compris celles relevant des enseignements supérieurs, avec, bien sûr, des sections de techniciens supérieurs préparant au BTS, mais aussi des formations conduisant à la licence professionnelle que Claude Allègre avait instituées, et dont il voulait contribuer à la réussite. Ces lycées des métiers devaient recevoir de multiples publics, sous statut scolaire ou étudiant, en formation continue ou en apprentissage. Leur mise en place devait prendre appui

---

<sup>21</sup> Les relations entre les administrations centrales, les services déconcentrés et les opérateurs dans le champ de l'enseignement scolaire, de la jeunesse et des sports et de l'enseignement supérieur : stratégies nationales et subsidiarité. [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/287793.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/287793.pdf)

<sup>22</sup> Daniel Bloch. Une histoire engagée de l'enseignement professionnel. Presses universitaires de Grenoble, 2022.

sur un partenariat étroit avec les Régions ainsi qu'avec les différents secteurs professionnels concernés. Après de bons débuts, ce dispositif s'est réduit pour ne plus être désormais qu'une simple signalétique – certes utile, puisqu'elle précise ce que sont les secteurs de formation des 980 lycées professionnels ou polyvalents doté de ce label, sans qu'il ne lui soit associé de valeur ajoutée d'importance significative. Mais ils demeurent. Loin de l'ambition initiale.

Les campus des métiers et des qualifications, quant à eux, résultent d'une rencontre, en 2013, entre Arnaud Montebourg, ministre du Redressement productif, et Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale. L'acte de naissance est discret, puisqu'il faisait seulement l'objet d'une annonce dans l'annexe à la loi du 8 juillet 2013, dite loi pour la «refondation de l'école de la République», sous la forme suivante: «Au-delà de la nécessaire modernisation de la carte des formations, il conviendra de faire émerger des campus des métiers, pôles d'excellence offrant une gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel spécifique. Ces campus pourront accueillir les différentes modalités de formation (statut scolaire, apprentissage, formation continue, validation des acquis de l'expérience) et organiser des poursuites d'études supérieures. Ils devront également veiller aux conditions d'hébergement et de vie sociale de chacun». Le conseil des ministres du 5 mars 2014 précise le cahier des charges: «Ces campus, centrés sur des filières spécifiques, ciblent un secteur d'activité défini en référence à la nouvelle stratégie nationale de filières impulsée par le ministère du Redressement productif. »

Il s'est donc agi ensuite, pour Najat Vallaud-Belkacem, de les mettre en place selon un modèle de gestion de projet, en y associant non seulement la Direction générale des enseignements supérieurs (DGES), mais aussi la Direction générale de la recherche et de l'innovation (DGRl), et en y impliquant également les ministères en charge du travail et de l'emploi comme celui des finances et de l'industrie, permettant alors de lier le développement des campus à celui des grandes filières nationales d'importance stratégique<sup>23</sup>. Ce qui a nécessité de transformer ce qui n'était qu'un simple label en une structure organisée, en dotant notamment chacun des campus d'un directeur opérationnel ayant exercé des activités en entreprise. Un directeur dont on attendait qu'il se comporte en véritable manager, à sa charge de constituer chacun de ces campus tout à la fois à la fois comme des chaînons reliant les enseignements professionnels secondaires et supérieurs mais aussi comme des éléments du développement territorial<sup>24</sup> de sorte qu'ils ont pu être inscrits dans une convention relative aux « Territoires d'innovation pédagogique » signée le 20 septembre 2017 entre l'État et la Caisse des dépôts et consignations, convention qui a largement contribué au développement des Campus qui ont pu en bénéficier.

Jean-Michel Blanquer, qui succède à Najat Vallaud-Belkacem, modifie le mode de pilotage de ces campus, et le confie à la Direction générale des enseignements scolaires et à l'Inspection générale qui, s'en étant considérées toutes deux comme exclues, s'étaient entraînées pour en

---

<sup>23</sup> Daniel Bloch, Campus des métiers et des qualifications : enjeux, mise en œuvre et pilotage, 2017, [http://multimedia.education.gouv.fr/2016\\_guide\\_campus/files/assets/basic-html/page48.html](http://multimedia.education.gouv.fr/2016_guide_campus/files/assets/basic-html/page48.html)

<sup>24</sup> Daniel Bloch. Le déploiement académique et régional des campus des métiers et des qualifications, in : <https://www.education.gouv.fr/les-campus-des-metiers-et-des-qualifications-5075>.

recupérer le pilotage. Le dispositif introduit quatre années plus tôt, dans le cadre de la «Refondation de l'École» se présente alors, sous de nouveaux habits, comme un des éléments du dispositif dit de «Transformation de la voie professionnelle». Sans modification sur le fond. Plus encore, les Campus étaient, publiquement, classés en plusieurs catégories, les plus achevés étant en catégorie 3\*. Un coup de baguette magique les qualifie de Campus d'excellence et les instaure en tant qu' « Harvard [!] » de l'enseignement professionnel. » L'essentiel est ailleurs, et il est tout sauf de nature cosmétique : les Campus initiaux regroupaient, à de rares exceptions près, un nombre limité d'établissements, par exemple un lycée professionnel, un IUT ou une école d'ingénieurs, un CFA, autour de plateaux techniques et d'un centre de recherche, sur un site doté d'équipements sportifs et culturels, de capacités d'hébergement et de restauration... En somme un véritable Campus, pour une forte visibilité. Mais c'est ici que tout change : les Campus sont invités à se transformer en des réseaux d'établissements et de formations s'étendant souvent sur tout le territoire de l'académie régionale. Avec typiquement une centaine d'organismes participant, voire dans certains cas de plusieurs centaines. Un trop plein qui les a vidés de leur substance. Avec des Campus devenus hors les murs, et souvent ne pouvant plus s'appuyer sur une participation effective des enseignements supérieurs à leur gouvernance. L'objectif de continuité des études, du niveau de la seconde (bac – 3) à celui de la licence (bac+3) est oublié. Constituant désormais, pour le plus grand nombre d'entre eux , des réseaux associatifs d'établissements relevant essentiellement du secondaire, les Campus en méritent-ils encore le nom ? Sauf exception de quelques-uns d'entre eux qui ont su résister.

### **Les formations supérieures technologiques courtes, victimes des politiques « en silos »**

Les bacheliers professionnels - comme les bacheliers technologiques - sont les grands perdants de l'organisation en silos des ministères en charge respectivement des enseignements scolaires et supérieurs. Ici encore Jean-Michel Blanquer n'en est pas directement responsable, mais, au cours de son quinquennat, il aurait pu contribuer à réduire les dysfonctionnements qui en résultent. Les baccalauréats technologiques et professionnels ont échappé à la déstructuration qui a frappé le baccalauréat général, ce qui peut permettre, en ce qui les concerne, d'offrir aux collégiens des parcours construits de façon cohérente, de bac – 3 à bac +3, voire à bac + 5. Une possibilité seulement.

Tout d'abord, rien n'a été fait pour réduire les différentiels entre les flux de bacheliers technologiques et professionnels et les capacité d'accueil des formation supérieures susceptibles de les accueillir en premier lieu, essentiellement les IUT, au sein des universités, et les sections de techniciens supérieurs (STS), en lycées. Les données sont claires : en amont 320 000 bacheliers technologiques et professionnels, et en aval 95 000 seulement conduits à un BTS ou à un DUT : nettement moins de la moitié. Depuis l'an 2000 jusqu'à ce jour, la capacité d'accueil en IUT, déjà insuffisante, est demeurée inchangée, alors que celle des STS n'a connu qu'une très faible croissance, à la marge, de 10 000 en première année de formation, alors que, sur la même période, le nombre de bacheliers technologiques et professionnels augmentait de 75 000. Un pilotage - tant du côté des enseignements

supérieurs, en charge du diplôme, que du ministère de l'Éducation nationale, en charge des enseignants - inadapté au contexte économique où l'absence de techniciens supérieurs en nombre suffisant provoque des dommages : il est plus facile aujourd'hui, dans l'industrie, de trouver un ingénieur qu'un technicien supérieur.

Le mode de pilotage des admissions en STS ou en IUT pose également question, dès lors qu'il implique une politique de quotas visant à développer l'accueil des bacheliers professionnels en STS et des bacheliers technologiques en IUT. Même si toutes les places en IUT leur étaient réservées, il n'y aurait pas de solution en vue pour les bacheliers technologiques, puisque les IUT ne peuvent admettre que 55 000 élèves, à comparer aux 140 000 bacheliers technologiques « produits » chaque année. Mais, au nom de quel principe interdirait-on à des bacheliers généraux l'accès à une formation supérieure courte, alors que mille raisons objectives et raisonnables pourraient justifier qu'ils en aient la volonté ? D'un autre côté, si la proportion de bacheliers professionnels à admettre en STS devait augmenter, que ferait-on des bacheliers technologiques ainsi refoulés ? <sup>25</sup>La politique des quotas n'a pas, formellement, à être remise en cause. Mais elle ne peut fonctionner avec les capacités d'accueil en STS ou en IUT telles qu'elles existent aujourd'hui.

### **La licence professionnelle.**

Le modèle européen de l'enseignement supérieur – à l'actif de Claude Allègre - comporte trois niveaux de diplôme, la licence – avec une durée standard de préparation de trois ans, le master et le doctorat. Il devait s'appliquer en France en 2002. Notre pays fut cependant parmi les derniers à le mettre en place. Si la création des licences « universitaires » se fit rapidement, ce ne fut seulement , pour le niveau du master, que depuis 2017 que les règles en furent respectées.

Pour le DUT comme pour le BTS, des diplômes à Bac +2, de nombreuses formations d'initiative locale préexistaient, accueillant pour une année supplémentaire, dans les lycées, des titulaires des BTS, et dans les IUT majoritairement des titulaires d'un DUT. Afin d'y mettre bon ordre, Claude Allègre mit en place, en 1999, une licence à pilotage national, la licence professionnelle, dont la préparation se déroule, de façon très dérogatoire, seulement en une année. Elle vaut licence, mais n'autorise pas, sauf dérogation, l'accès en master. Mais les bacheliers professionnels sont rares en licence professionnelle. Le long combat visant à accorder aux IUT le droit de préparer la licence, en trois ans ne s'est terminé qu'à la rentrée 2021, avec la fusion de la licence professionnelle et du diplôme universitaire de technologie, conduisant à une licence professionnelle intitulée bachelor universitaire de technologie (BUT). Le secteur paramédical s'est également mis en conformité, avec désormais des études conduisant à des diplômes d'infirmier, de pédicure, d'orthoptiste...équivalents à une licence.

---

<sup>25</sup> Tout ceci dans un contexte d'orientation, via Parcoursup, inadapté à ces formations à petits effectifs, dont le remplissage est perturbé par des renoncements de bacheliers ayant obtenu une place en apprentissage, y compris une fois leur admission en IUT ou en STS confirmée, conduisant – un comble – à des classes à effectifs incomplets. Un système plus élaboré devrait pouvoir introduire des coefficients de « surbooking ».

Le BTS, tel qu'il existe actuellement, ne permet donc pas – sauf en quelques cas exceptionnels - à des bacheliers professionnels – y compris aux meilleurs d'entre eux - d'accéder au niveau licence. Plus encore, les programmes des STS sont essentiellement adaptés au profil des bacheliers technologiques. Ici encore, les données sont éclairantes : 180 000 bacheliers dont 135 000 désirent poursuivre leurs études – afin notamment d'accéder plus facilement à un emploi - 80 000 sont admis en STS mais seulement 40 000 en sortiront diplômés, de lycées ou de CFA.

### **Revenir aux fondamentaux**

S'il existait, avant la création du baccalauréat professionnel, en 1985, la possibilité, pour les titulaires d'un brevet d'étude professionnelle (BEP) de poursuivre des études, c'était en vue d'obtenir un baccalauréat technologique, en lycée technologique, via une première d'adaptation. Environ 10 000 d'entre eux parcouraient ce chemin . La possibilité ouverte, avec le baccalauréat professionnel, de poursuivre, au sein-même du lycée professionnel, ou en CFA, des études jusqu'au baccalauréat a fait plus que décupler le nombre de ceux qui, engagés dans la voie du BEP, atteignaient ce niveau de diplôme. Avec un cursus construit en continuité avec leurs acquis, à la différence du cursus les conduisant, en cours de route, vers la voie technologique. La situation est aujourd'hui identique, au niveau des études supérieures, avec des sections de techniciens supérieurs et des programmes le plus souvent construits en continuité avec ceux des divers baccalauréats technologiques. Il est demandé aux bacheliers professionnels de se transformer, l'espace d'un été, en bacheliers technologiques : impossible. D'où le taux d'échec que l'on a signalé.

### **Un bachelor professionnel**

Nous sommes ainsi en face, aujourd'hui, d'une situation analogue à celle rencontrée en 1985, situation qui avait conduit à la création du baccalauréat professionnel. D'où, aujourd'hui, une proposition de même nature : mettre en place – d'abord de façon expérimentale – un dispositif permettant aux bacheliers professionnels d'accéder sans discontinuité à un diplôme du niveau de la licence : c'est le bachelor professionnel, en lycée professionnel. Avec des horaires correspondant aux actuels STS auxquels seraient ajoutés, répartis sur les trois années de formation, un semestre de formation générale en lycée et un semestre sous forme de périodes de formation en milieu professionnel. Les Campus des métiers et des qualifications, qui rassemblent localement des formations secondaires et supérieures, pourraient utilement servir d'appuis pour leur mise en place. Il s'agirait, pour ne donner qu'un exemple, d'un dispositif susceptible de fournir à nos entreprises industrielles les diplômés qui leur font défaut aujourd'hui : des bachelors en génie énergétique, en génie de l'environnement, en génie nucléaire, en génie électrochimique, en génie des systèmes d'information, en génie biologique et médical, en génie civil... Là où sont les besoins, avec le niveau qui convient.

Depuis des décennies, les ministres de l'Éducation nationale se sont engagés à tout faire pour améliorer l'attractivité de l'enseignement professionnel secondaire. Tous en échec. Ce qui nous a conduit à proposer une solution radicale : constituer cet enseignement professionnel

secondaire en maillon d'un système complet susceptible de conduire, en continuité, les collégiens le long d'un parcours incluant le baccalauréat professionnel, un bachelor professionnel puis, à nouveau, pour les « meilleurs », un master à caractère professionnel<sup>26</sup>. Notre économie, et notre démocratie, en sortiraient gagnants. Mais il faut abattre bien des murs.

---

<sup>26</sup> Daniel Bloch, Terra Nova, 2022, <https://tnova.fr/societe/enseignement-superieur-recherche/un-nouveau-souffle-pour-lenseignement-professionnel/>



---

## Chapitre 5. La conduite du système éducatif

On ne peut piloter efficacement le « système éducatif », sans l'appui d'un tableau de bord synthétique permettant de connaître, en « temps réel », l'état de ce qui constitue ce « système », mais aussi sans disposer d'une évaluation « indépendante » des politiques précédemment conduites. L'une et l'autre font actuellement largement défaut, même si les travaux et les observations de la Cour des Comptes peuvent, par moment, s'y substituer. Les récentes discussions – tendues - ayant porté sur la réforme de la voie professionnelle ont permis de convaincre ceux qui en auraient douté à quel point ces deux données sont indispensables : le dialogue en aurait été facilité. Non que l'on ne dispose pas de tableaux Excel bien fournis et des résultats d'évaluations, qui se superposent les unes sur les autres, mais il en manque la synthèse

### **Conflits d'intérêts.**

La Cour des Comptes avait demandé, en décembre 2017, que les fonctions d'évaluation et de conduite des actions menées par l'Éducation nationale soient davantage séparées. Est-il raisonnable de demander à l'Inspection générale de dresser l'état des lieux d'une réforme qu'elle a elle-même inspirée et conduite ? La Cour demandait, également, que soient dissociées, au sein de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), les fonctions statistiques et les études évaluatives et encadré le rôle d'évaluateur de la DGESCO mais aussi de l'Inspection générale, qui de fait sont toutes deux à la fois actrices opérationnelles du système éducatif et opératrices majeures de son évaluation. Il n'en a rien été. Un Conseil d'évaluation de l'École a bien été créé en 2019. Mais il est aujourd'hui loin d'être opérationnel. Et toujours avec des acteurs essentiels du pilotage et de l'évaluation du « système » éducatif qui glissent d'une fonction à une autre. Avec les risques de conflits d'intérêt qui en résultent.

### **Un exemple avec une question d'actualité : pas de classe sans enseignant**

Parmi les nombreuses questions d'importance stratégiques qui se sont posées depuis de longues années aux ministres qui se sont succédé rue de Grenelle, sans jamais qu'une solution concrète ait pu être apportée, figure celle des heures d'enseignement non dispensées aux élèves. Elles se situent au niveau de 10% des heures qui auraient dû leur être consacrés. Le coût : plusieurs milliards d'euros. En 1997, Claude Allègre et Ségolène Royal avaient ainsi mis en place un groupe de travail chargé de mesurer, dans l'année, le nombre effectif d'heures non dispensées puis de proposer des mesures afin que celle-ci soit significativement réduite<sup>1</sup>. Ce groupe de travail avait tout autant pour objectif de calmer les esprits, après des déclarations ministérielles fracassantes sur l'« absentéisme » des enseignants, que de trouver des solutions satisfaisantes au problème de leur remplacement. « Il y a beaucoup d'absentéisme dans l'Éducation nationale, il faut mettre fin à cela. 12 % d'absentéisme, c'est beaucoup trop. Il y a des gens qui considèrent qu'ils ont droit à des congés maladie, pas moi » .

---

M. Allègre avait déclenché un beau tollé syndical, relayé par les organisations de parents d'élèves. Le nombre effectif de journées est en effet distinct du nombre de jours attendus, et cela pour de multiples raisons : enseignants absents pour maladie, afin de participer à des actions de formation continue, convoqués pour participer à des jurys d'examens, ou encore ne pouvant enseigner, les locaux d'enseignement étant occupés pour la tenue d'examens. Ce groupe de travail avait noté que, depuis l'entrée en classe maternelle jusqu'au baccalauréat, l'équivalent d'une année entière de scolarisation n'était pas assuré. Les organisations professionnelles, tout en approuvant les propositions émises, qui disculpaient les enseignants<sup>1</sup>, mirent immédiatement en avant le fait que leur mise en œuvre demandait des décisions. Elles ne vinrent pas. Plusieurs ministres se sont efforcés plus tard, mais sans succès, de reprendre ce dossier, rendu plus lourd encore par Jean-Michel Blanquer, avec l'organisation dès le mois de mars des épreuves de spécialités, à seule fin de permettre une prise en compte des notes attribuées dans Parcoursup, le dispositif d'affectation des bacheliers dans l'enseignement supérieur. Regagner ce temps perdu pour les élèves, c'est la direction dans laquelle s'était engagé son successeur. Selon deux axes : la remise en cause du calendrier du baccalauréat, mais aussi avec diverses mesures s'appuyant principalement sur les moyens de remplacement dégagés dans le cadre du Pacte enseignant.

### **L'École à distance de ses partenaires économiques et sociaux.**

La réforme initiée en 1985 par Jean-Pierre Chevènement, réforme ayant notamment introduit le baccalauréat professionnel – peut-être la plus importante réforme du « système éducatif » conduite à son terme au cours des quarante dernières années – a pris sa source au sein d'une instance de haut-niveau que le ministre avait lui-même mis en place : la Mission Éducation – Entreprises. Elle lui était directement rattachée. Elle lui proposa non seulement d'introduire un nouveau baccalauréat, mais également d'adopter des objectifs ambitieux pour le système éducatif de l'an 2000, comme d'atteindre « 80 % de la classe d'âge au niveau du baccalauréat » ou de doubler à la même échéance le nombre de techniciens et d'ingénieurs diplômés chaque année. Cette Mission, tout au long de ses six mois d'existence, avait engagé, en toute indépendance, des discussions, à haut niveau, avec les principaux partenaires économiques et sociaux de l'Éducation nationale. Ces travaux ont ainsi marqué la loi de programmation budgétaire promulguée en décembre 1985. Comment imaginer, d'ailleurs, qu'une grande réforme de l'Éducation nationale ne soit pas mise en débat à l'Assemblée nationale ou au Sénat ? Comme le rappelait Frédéric Gaussien dans Le Monde du 22 juin 1985 : « Le projet de loi a pu être conduit aussi rapidement grâce à l'important travail de réflexion mené en même temps par la "mission Bloch" sur les relations entre l'école et l'entreprise, qui a permis aux représentants de l'enseignement professionnel et des milieux professionnels d'étudier l'ensemble des problèmes posés. »

Ce dispositif de liaison à haut niveau entre l'Éducation nationale et ses principaux partenaires, économiques, sociaux et territoriaux a longtemps survécu aux alternances politiques. À la Mission nationale éducation-entreprises succédera, sans discontinuité, en 1986, le Haut Comité éducation-économie, lui-même remplacé en 1997 par le Haut-Comité de la formation

---

professionnelle auquel se substitue, en l'an 2000, et pour un temps, le Haut Comité éducation-économie-emploi, puis enfin, en 2013, le Conseil national éducation-économie<sup>i</sup>. Pour ne donner qu'un exemple, ce dernier conseil comportait des représentants des employeurs, des grandes organisations syndicales au niveau confédéral, mais aussi des syndicats de l'Éducation nationale elle-même, des chefs d'entreprise et des présidents de conseil régional ainsi que les directeurs des grandes administrations de l'État concernés. Au plus haut niveau possible À titre d'exemple, pour les cinq chefs d'entreprises, nommés à titre individuels, ce furent Jean-Louis Beffa, président d'honneur et administrateur de Saint-Gobain, Philippe Berna, président du Comité Richelieu, Xavier Huillard, président-directeur général de Vinci, Henri Lachmann, président du conseil de surveillance de Schneider Electric, Muriel Pénicaut, alors directrice générale des ressources humaines du groupe Danone. Avec comme premier président Jean-Cyril Spinetta, ancien président-directeur général d'Air France-KLM. Le bon fonctionnement de ce type d'instance – indépendante par nature - exige une proximité forte avec le ministre en charge de l'Éducation nationale et son soutien de tous les jours, faute de quoi l'administration centrale les laisse dépérir car empiétant sur les compétences qu'elle estime, très légitimement, détenir. Ce Conseil, créé en 2013, sera dissous en 2019. Sans successeur. La relation École – Entreprises ne peut se limiter à quelques grands-messes. Et pourtant des débats dans ce type d'instance, sur la réforme de la voie professionnelle, sur le recrutement des enseignants, sur l'équilibre et l'identité des divers baccalauréats, généraux, technologiques et professionnels, sur les niveaux de compétence attendus à chaque niveau de diplôme, sur leur durée de préparation, ou encore sur la complémentarité à construire entre les voies scolaires et par apprentissage auraient certainement été bien utiles.



