

Pour une alternance partenariale entre école et entreprise¹ dans l'enseignement professionnel

*Groupe de travail de l'association IESF
Inspecteurs de l'Education Sans Frontière*

Françoise GUILLET
Jean-Raymond MASSON
Jacques PERRIN
Jean-Philippe VERDU

Décembre 2023

¹ A noter que tout au long de ce rapport, le terme école peut signifier un lycée professionnel, un lycée polyvalent ou encore un CFA, tandis qu'entreprise s'entend comme toute organisation ou structure publique ou privée proposant un accueil pour élèves et/ou apprentis.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Résumé..... | 4 |
| Introduction | 11 |
| 1. Les politiques à l'œuvre dans l'enseignement professionnel..... | 12 |
| a. Les développements limités de l'apprentissage aux niveaux CAP et bac pro | 12 |
| b. Des changements en cours dans les lycées professionnels..... | 14 |
| c. La persistance du décrochage | 15 |
| d. Les 12 mesures de la réforme des lycées professionnels, mai 2023 | 15 |
| 2. Les grandes tendances en Europe..... | 17 |
| a. Les changements institutionnels | 17 |
| b. Le développement de la formation en situation de travail au sein de l'enseignement secondaire professionnel..... | 18 |
| c. L'importance croissante des compétences générales et transversales..... | 18 |
| d. L'essor des approches « formatives » dans les processus d'évaluation et de certification..... | 19 |
| e. Le renforcement des liens avec l'enseignement supérieur | 20 |
| 3. Quelques indicateurs pour situer la France par rapport à ses voisins | 20 |
| a. La scolarisation dans l'enseignement secondaire professionnel et taux d'insertion..... | 20 |
| b. Les données de l'emploi..... | 21 |
| c. L'âge des élèves et la durée des formations..... | 21 |
| 4. Les difficultés de mise en œuvre d'une alternance partenariale | 22 |
| a. Différents modèles d'alternance et des typologies convergentes..... | 23 |
| b. Le cahier des charges des PFMP des baccalauréats professionnels..... | 24 |
| c. Les réalités du « terrain », une enquête sur les PFMP du bac pro aéronautique en 2011..... | 26 |
| d. Une situation problématique selon un rapport de l'IGESR sur les PFMP | 27 |
| e. Une série d'entretiens auprès d'acteurs de l'enseignement professionnel | 29 |
| f. Les difficultés de mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance dans l'apprentissage..... | 32 |
| g. La question des tuteurs, maillon faible de la pédagogie de l'alternance | 32 |
| h. La question des référentiels des diplômes et du travail des CPC..... | 33 |
| i. Les Campus des métiers et des qualifications (CMQ)..... | 35 |
| j. La « coloration » des diplômes..... | 36 |
| 5. Opportunités, perspectives et interrogations | 37 |
| a. L'amélioration des PFMP, la question des tuteurs | 37 |
| b. La formation des enseignants à une pédagogie de l'alternance | 38 |

| | | |
|---------------------------|--|----|
| c. | Les développements du travail en réseau et des synergies avec les entreprises .. | 39 |
| d. | Les référentiels des diplômes, leur lisibilité, les blocs de compétences et les compétences transversales | 40 |
| e. | Les « remontées » des DRAFPIC | 41 |
| f. | Des « bonnes pratiques » | 42 |
| 6. | Conclusions | 44 |
| a. | Le bilan..... | 44 |
| b. | Les propositions..... | 45 |
| Annexes..... | | 47 |
| 1. | L’approche finlandaise concernant l’évaluation | 47 |
| 2. | L’approche des Pays-Bas | 50 |
| 3. | Les périodes de formation en milieu professionnel au sein des référentiels | 51 |
| 4. | Les préconisations du rapport de l’IGESR concernant les PFMP | 52 |
| 5. | Les propositions des groupes de travail concernant l’amélioration de la qualité de la formation pendant les PFMP | 54 |
| 6. | Les référentiels des baccalauréats professionnels | 55 |
| 7. | Questionnaire auprès des DRAFPIC/DAFPIC | 58 |
| 8. | Les personnalités rencontrées ou consultées | 59 |
| Sigles et acronymes | | 60 |
| Auteurs du rapport | | 61 |

Résumé

Parmi les sujets des relations école-entreprise qui se jouent dans l'enseignement professionnel, les PFMP (Périodes de Formation en Milieu Professionnel) tiennent un rôle majeur. La réforme en 12 points de l'enseignement professionnel annoncée en mai 2023 aborde le sujet ; elle traite de leur durée, de l'allocation de stage qui sera versée aux élèves concernés ainsi que du soutien que va leur apporter la mise en place d'un bureau des entreprises (BDE) dans chaque lycée professionnel. La circulaire du 25 mai apporte des précisions : il s'agit d'un appui global à la préparation, à la mise en œuvre et au suivi des PFMP et en particulier à la « valorisation pédagogique des compétences acquises lors des temps de formation en milieu professionnel ». Ce sont ces questions que nous nous proposons d'explorer, notamment la coopération qui s'y noue entre enseignants, tuteurs et stagiaires, les compétences qui s'y développent et la pédagogie qui est censée en assurer la réussite. C'est ainsi que le document - ici résumé - entend contribuer à la réforme en cours de la voie professionnelle en dressant un état des lieux, en identifiant quelques questions clef et en débouchant sur une série de propositions accompagnant et prolongeant les missions confiées aux BDE.

La question de l'alternance école/entreprise n'est pas nouvelle. Une approche historique des modalités à l'œuvre en matière de formation professionnelle comme d'apprentissage permet de constater que la question est posée de façon pressante depuis plus de trente ans et n'a pas encore trouvé de solution satisfaisante. L'alternance « partenariale » ou « interactive » souhaitée par les politiques et identifiée par les chercheurs reste un idéal que l'on peine à approcher.

On observe en Europe un développement accru de la formation en situation de travail dans tous les pays au détriment du temps passé en classe. Le lieu de travail n'est plus considéré comme un lieu de pratique des connaissances acquises en classe, mais comme un lieu permettant aux apprenants d'acquérir des compétences spécifiques complémentaires à celles enseignées en milieu scolaire. Les compétences transversales ont pris une importance croissante dans les référentiels de certification comme dans les programmes de formation, mais pas au détriment des compétences générales avec lesquelles elles sont imbriquées. L'accent est mis de plus en plus sur des modalités d'évaluation formative mises en œuvre en situation de travail réelle ou simulée, centrées sur le jeune et sur sa participation active.

Sur l'ensemble de ces évolutions, la France se situe dans la moyenne européenne, mais elle apparaît cependant isolée ou distancée par certains pays dans quelques domaines. Tels sont les cas (i) du rôle joué par l'enseignement professionnel dans l'accueil des adultes tel qu'il se pratique au Danemark et en Finlande, (ii) de la réduction substantielle du nombre d'établissements, le plus souvent par fusion de petites structures comme en Finlande ou aux Pays-Bas, alors même que le nombre d'élèves augmentait sensiblement, (iii) de la possibilité donnée à chacun, jeune ou adulte, de s'engager dans un parcours d'apprentissage à la carte à n'importe quel moment dans l'année tout en s'appuyant sur la reconnaissance et la validation des apprentissages antérieurs en Finlande et aux Pays-Bas, (iv) de la réduction du nombre des certifications en même temps que l'élargissement des profils (Finlande, Pays-Bas, Allemagne), (v) de l'augmentation du temps consacré à la formation en milieu de travail au détriment du temps passé en classe, (vi) de l'identification des compétences transversales au sein des référentiels de certification et des programmes dans la majorité des pays, (vii) ou encore de l'implication des employeurs dans les démarches d'évaluation et de certification qui s'est accrue dans de nombreux pays (Finlande, Italie).

Le constat et les difficultés

Les réalités du terrain français montrent bien les limites des modèles proposés au début des années 2000 où la plupart des acteurs s'attendaient à ce que « naturellement » le stage en entreprise apporte la « mise en pratique » des « savoirs théoriques » appris en classe, sans réfléchir aux interactions entre les deux. Et ce malgré l'évolution des référentiels des diplômes dans lesquels tous les enseignants ne voyaient pas une avancée vers la prise en compte du rôle formateur de l'entreprise.

C'est ainsi qu'une enquête de terrain conduite en 2011 auprès d'une classe de terminale bac pro en aéronautique fait apparaître des incompréhensions entre les acteurs faute d'identifier les différences entre leurs objectifs et leurs logiques de fonctionnement, ainsi qu'un manque d'implication dans les relations entre l'apprenant, les enseignants et le tuteur qui limitent les bénéfices que chacun devrait tirer de telle ou telle situation de travail. A noter que de tels constats se retrouvent dans le cadre de l'apprentissage et des relations entre les centres de formation d'apprentis (CFA) et les entreprises d'accueil (à l'exception bien souvent des CFA d'entreprises).

Fixé par la circulaire du 29 mars 2016, le cahier des charges des PFMP se contente de définir les termes d'une alternance « collaborative » ou « juxtapositive » où c'est le lycée qui définit le projet pédagogique et c'est le tuteur ou maître d'apprentissage qui accompagne l'élève et assure la complémentarité des savoirs et des savoir-faire entre les deux organismes. Les conditions établies dans les conventions de PFMP signées avec les entreprises semblent plus ambitieuses ; elles évoquent le rôle « apprenant » de l'entreprise et listent une pluralité d'objectifs et de tâches pouvant être exécutées par les élèves. Mais les références à une véritable pédagogie de l'alternance restent très limitées. On s'en remet au tuteur pour le meilleur ou pour le pire.

En janvier 2021, s'appuyant sur une enquête exhaustive auprès des DDFPT², un rapport de l'inspection générale de l'éducation des sports et de la recherche (IGESR) approfondit l'analyse. Tout en montrant la très grande diversité des situations entre les établissements, il souligne un certain nombre de difficultés : l'annexe pédagogique qui fixe pour chaque stagiaire les objectifs et les conditions de sa mission est très rarement personnalisée ; la recherche de lieu de PFMP est souvent difficile en raison de la faible mobilité des élèves, et les dispositifs institutionnels (type Campus des métiers et des qualifications (CMQ) ou Centre de liaison école entreprise (CLEE)) permettant de faciliter la recherche ne sont que très rarement mobilisés ; la préparation des stagiaires est limitée de même que la sensibilisation des entreprises à leur accueil ; le suivi des élèves pendant la PFMP par les équipes pédagogiques se limite au mieux à une visite d'une durée d'environ une heure au début de la période ainsi qu'une visite destinée à l'évaluation à la fin de celle-ci ; enfin le réinvestissement des acquis dans les enseignements est insuffisant. Le rapport de l'IGESR se termine par une série de préconisations visant à « (1) ajuster le cadre réglementaire, (2) mobiliser les milieux professionnels et les partenariats autour des PFMP, (3) professionnaliser leur prise en charge, (4) former à la pédagogie de l'alternance, (5) placer les PFMP au centre de la transformation de la voie professionnelle, et (6) développer les mobilités à l'international ». Dans ce cadre, il s'agit notamment de réécrire la circulaire afin de fonder le contrat de formation et le projet pédagogique sur les attendus des référentiels en termes d'objectifs, d'activités confiées et de compétences visées, de mobiliser tous les enseignants, et d'assouplir les règles de planification des PFMP par les établissements.

Les principaux enseignements d'une enquête de terrain.

Nous avons mené une série d'entretiens auprès des DDFPT de 8 établissements, ainsi que de 5 inspecteurs de l'éducation nationale (IEN). Nous avons également consulté 4 directeurs régionaux académiques pour la formation professionnelle initiale et continue (DRAFPIC). Les constats recouperont les analyses et les conclusions du rapport de l'IGESR, mais ils permettent aussi d'approfondir l'analyse.

² Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (anciennement chef de travaux)

Il s'agit ainsi de prendre en considération les changements considérables qui se sont produits depuis une trentaine d'années en ce qui concerne les élèves, mais aussi les entreprises et le travail qui s'y accomplit. Les élèves préparant un bac pro ont considérablement rajeuni depuis sa création en 1985 sous le double effet de l'éradication du redoublement au collège et de la réduction de la durée des études de 4 à 3 ans en 2011. Leurs niveaux en mathématiques et en maîtrise du français ont baissé et ils sont plus souvent immatures.

Du côté des entreprises³, les changements technologiques, institutionnels et organisationnels qu'elles ont vécus et qui ont souvent induit des transformations radicales dans la nature et les conditions du « travail » ont amenées celles-ci parfois à reconsidérer l'accueil de lycéens professionnels. C'est ainsi que se manifestent des différences très considérables vis à vis des PFMP entre les secteurs, entre l'industrie et les services, entre les grands groupes, les PME et les très petites entreprises (TPE). La situation est particulièrement difficile du côté des grands groupes industriels qui répugnent et renoncent de plus en plus à accueillir des jeunes de moins de 18 ans, en raison notamment de la dangerosité de certains travaux. Lors de la dernière rentrée scolaire, les DRAFPIIC constataient une aggravation de ce phénomène qui réduit d'autant plus le vivier d'entreprises susceptibles d'accueillir des jeunes en PFMP, sauf à dénaturer ces périodes en transformant les stagiaires en « pousseurs de chariots d'outils ».

Un autre phénomène aggravant réside dans le développement accéléré de la sous-traitance (voire de la sous-traitance de la sous-traitance), conduisant les PFMP à être mises en œuvre dans des PME voire des TPE où les tâches sont très spécialisées, où le contenu du travail s'appauvrit, et où il est difficile de trouver de véritables « tuteurs », d'autant plus du fait du développement récent du télétravail. A cela s'ajoutent les effets de la désindustrialisation qui a sévi dans plusieurs régions et notamment en Île de France pendant de longues années. Ces phénomènes pèsent sur les relations école-entreprise et affectent directement la mise en œuvre des PFMP au point d'amener certains à dénoncer une « paupérisation » des PFMP. Il est en effet difficile d'organiser des PFMP de « qualité » lorsque le travail est essentiellement constitué de tâches répétitives.

Mais le tableau n'est pas partout aussi sombre. Tous les secteurs ne sont pas concernés avec la même intensité. Les services aux collectivités ainsi qu'aux personnes ne semblent pas souffrir de cette paupérisation. Des initiatives intéressantes sont à noter dans la filière « logistique et transport » avec un investissement important de tous les lycées concernés dans le ciblage des entreprises d'accueil et un questionnement croissant des professionnels à l'égard des formations au bac pro. C'est le cas avec la filière « Sécurité Sûreté » qui recouvre la police et la gendarmerie, les pompiers et les entreprises privées de sécurité où l'on observe un investissement plus soutenu des professionnels et une coopération plus intense.

Sous l'autorité des chefs d'établissements, les directeurs délégués à la formation professionnelle et technique⁴ (DDFPT) sont en première ligne sur tous ces sujets. Ils sont les maîtres d'œuvre du chantier des PFMP, en relation avec les entreprises d'accueil et en soutien des équipes pédagogiques qu'ils contribuent à fédérer. Ils préparent les conventions de stage et en suivent l'exécution et interviennent directement auprès des jeunes (ainsi qu'éventuellement auprès des familles) en cas de difficultés. Leur première tâche réside dans le maintien et le renforcement des relations avec les entreprises. Ces contacts sont essentiels pour bien informer les professionnels sur les évolutions au sein du système éducatif. Mais cela consiste aussi à veiller en permanence à la préparation et au bon déroulement des

³ Rappelons ici ce que nous avons indiqué dans l'introduction à savoir qu'entreprise s'entend comme toute organisation ou structure publique ou privée proposant un accueil pour élèves et/ou apprentis

⁴ Anciennement appelés chefs de travaux, ils sont présents dans chacun des lycées professionnels et des lycées polyvalents disposant d'une section d'enseignement professionnel

PFMP pour s'assurer que les activités proposées correspondent bien aux objectifs pédagogiques et que le comportement des élèves est conforme aux exigences du cahier des charges.

Pour ce qui est du suivi pédagogique des PFMP par les enseignants, hors de tout incident, la surprise vient du fait qu'elle semble plus réduite que le laisse entendre le rapport de l'IGESR. « La réalité est très différente de la théorie » comme le dit un DDFPT d'un établissement où « moins de 50% des élèves sont visités ». Au-delà des PFMP, les DDFPT rencontrés mettent en cause la rédaction des référentiels, qui sont beaucoup trop complexes pour constituer des outils de dialogue avec les entreprises, en décalage avec les profils des diplômés et très mal maîtrisés par les enseignants. Quant aux Commissions professionnelles consultatives (CPC) qui en assurent l'élaboration, malgré la réforme de 2018 qui est censée donner un pouvoir accru aux partenaires sociaux, le bilan dressé récemment par le Centre d'études et de recherche sur les emplois et les qualifications (CEREQ)⁵ identifie plusieurs problèmes et en particulier l'absence de véritables débats au sein de certaines CPC.

Dans ce contexte, on comprend que le travail en réseau avec d'autres établissements, la mobilisation des dispositifs académiques école-entreprise et celle des CMQ voire des Opérateurs de compétences (OPCO) ajouterait des tâches supplémentaires à une charge déjà excédentaire pour la plupart des DDFPT, et c'est pourquoi ces actions sont quasiment absentes des réponses au questionnaire de l'IGESR. Par ailleurs, si l'on prend en compte également la rigidité du service des enseignants et les contraintes qui pèsent sur les horaires et les calendriers, ainsi que le manque de moyens, il semble extrêmement difficile dans le contexte actuel de mettre en place une annexe pédagogique individualisée selon les élèves de même qu'assurer pour le suivi des élèves des visites plus fréquentes et régulières et de mobiliser tous les enseignants. Les raisons sont multiples. Cependant, dès lors que certains établissements semblent y parvenir⁶, on se dit que l'objectif n'est pas impossible à atteindre, mais sous quelles conditions ?

Alors même que l'essentiel de la responsabilité de la réussite des PFMP repose sur eux, les tuteurs constituent le maillon faible du processus. Leur participation repose sur l'engagement volontaire de salariés d'une grande diversité de niveaux de qualification et œuvrant dans une grande diversité de formes d'organisation du travail où certaines, imprégnées de taylorisme sont peu réceptives à la pédagogie de l'alternance. Alors que le besoin de tuteurs croît rapidement du fait des développements de l'apprentissage, la systématisation de la sous-traitance conduit à mettre en œuvre des PFMP dans des entreprises plus petites, voire des TPE, où il est plus difficile de trouver des tuteurs. De plus, leur travail n'est pas reconnu comme un métier mais simplement une compétence et la loi ne dit rien sur la valorisation de son exercice, ni en termes de rémunération ni en termes d'évolution professionnelle. Ils doivent donc bénéficier d'une formation leur permettant d'exercer correctement leur mission.

Les perspectives

Comme indiqué plus haut, rien n'est dit spécifiquement sur les contenus de formation et la pédagogie de l'alternance parmi les 12 mesures de la réforme ; cependant la « gratification » des PFMP devrait renforcer la motivation des élèves et les missions données aux bureaux des entreprises (BDE) devraient faire de chacun d'entre eux un élément décisif en vue des chantiers à ouvrir pour la mise en œuvre de cette pédagogie, dans l'intérêt de l'élève et de l'entreprise d'accueil. En outre, il est étonnant de ne trouver dans la liste aucune mesure concernant l'apprentissage alors qu'il semble indispensable que les lycées professionnels continuent à s'y investir du fait des perspectives prometteuses qu'offrent les lycées professionnels de parcours mixtes voie scolaire/apprentissage.

⁵ « Activités des CPC interministérielles », Françoise Kogut-Kubiak, CEREQ Working paper n°21, 2023

⁶ La question posée par l'IGESR était ainsi libellée : « annexe pédagogique adaptée à chaque lieu de PFMP ou à chaque élève » et les réponses indiquaient « systématiquement » dans 12% des cas et « très fréquemment » dans 10%

D'autres développements sont susceptibles de favoriser le développement d'une alternance partenariale. La coloration des diplômes en est un élément particulièrement dynamique, peut-être l'exemple le plus avancé du modèle partenarial de co-construction de la relation formation-emploi. Jusqu'à maintenant, les CMQ se sont très peu mobilisés en faveur des PFMP alors même que la très grande majorité des LP en font partie⁷. Mais une nouvelle dynamique semble se dégager telle qu'elle ressort de recensions d'expériences dans la revue « Avenirs professionnels » de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET). De plus, il apparaît essentiel de renforcer le travail en réseau notamment dans les bassins de formation et/ou dans le cadre des groupements d'établissements pour la formation continue des adultes (GRETA), et de s'inscrire dans les initiatives des régions, ou encore dans une logique de secteur avec les OPCO et les branches professionnelles. Là encore, les BDE devraient y contribuer. Quant aux référentiels, leur réécriture en cours en termes de blocs de compétences devrait en améliorer la lisibilité et contribuer à l'enrichissement de la pédagogie de l'alternance. Cela apparaît bien comme une nouvelle étape de clarification après la mise en unités de certification dans le cadre du contrôle en cours de formation (CCF) introduit au début des années 2000⁸.

Les propositions

Elles ont été établies sur la base de travaux concernant les PFMP relatives aux bacs pros, mais elles sont susceptibles de couvrir également les champs des PFMP des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) et des stages des brevets de technicien supérieur (BTS), ainsi que de l'apprentissage. Elles complètent les préconisations émises par l'IGESR et par les groupes de travail rappelées ci-dessus. Elles s'appuient largement sur les missions qui viennent d'être confiées aux bureaux des entreprises (BDE) mis en place à la rentrée de septembre 2023 dans tous les lycées professionnels et les lycées polyvalents dotés de sections professionnelles ainsi que sur celles inscrites dans le Pacte enseignant qui, au niveau du Lycée professionnel, ont pour objectif de « faire vivre le lien établissement – entreprise (accompagnement des tuteurs de stage, participation aux actions du bureau des entreprises) ».

L'objectif général

- Concevoir et rebâtir les PFMP dans l'optique d'une alternance partenariale entre l'établissement et l'entreprise, où l'élève est l'acteur principal et qui tient compte des différences entre les situations et les types d'entreprises appelés à recevoir des stagiaires en PFMP ; ce faisant, placer les PFMP au centre de la transformation de la voie professionnelle.

Les résultats attendus

- Une PFMP personnalisée par élève au niveau de l'annexe pédagogique et dans le parcours de formation.
- Un processus (préparation, déroulement, évaluation) conduit en partenariat étroit entre l'établissement et l'entreprise.
- Un suivi « au jour le jour » par l'équipe pédagogique.

⁷ Selon un rapport de l'IGESR de 2017.

⁸ Qui sont encore trop souvent, malheureusement, confondues avec des unités capitalisables de contrôle continu.

- Une évaluation rigoureuse en fin de parcours à laquelle contribue l'autoévaluation par l'élève.
- Des enseignants et des tuteurs réellement formés à la pédagogie de l'alternance partenariale
- Des entreprises bien au fait des exigences de la nouvelle approche et de l'intérêt qu'elles ont à y contribuer
- Un pilotage aux niveaux des régions et des secteurs
- Un soutien prioritaire assuré par les CMQ et autres dispositifs de liaison école/entreprise

12 Propositions pour y parvenir⁹

Construire le modèle d'une alternance partenariale

1. Procéder à un inventaire des types et modalités de PFMP actuellement à l'œuvre de façon à identifier les différences considérables entre les secteurs et les régions et à identifier forces et faiblesses ainsi que les « bonnes pratiques »
2. Avec les chercheurs et les praticiens établir, sur la base de cet inventaire, les éléments essentiels d'une véritable co-construction de la formation, s'appuyant sur une instrumentation efficace des interactions entre les acteurs, selon les types d'entreprises, et identifier les scénarios de mise en œuvre.
3. Engager le débat avec les branches et fédérations professionnelles sur les objectifs à atteindre et les moyens nécessaires et parvenir à un consensus avec les partenaires sociaux sur les différents modèles et les outils pédagogiques appropriés appelés à nourrir le dialogue et créer une sorte « d'alchimie » entre les acteurs de terrain.
4. Définir sur ces bases des indicateurs de qualité des PFMP incluant leurs modalités de suivi.

Adapter le système et former les acteurs

5. Inclure dans la formation initiale des enseignants de lycée professionnel la connaissance du monde de l'entreprise et systématiser leur formation continue. Former les enseignants et les tuteurs à la pédagogie partagée et aux outils de communication qu'elle nécessite.
6. Rendre obligatoire la personnalisation des parcours de PFMP par une annexe pédagogique spécifique adaptée à chaque élève précisant les attendus de l'école, de l'entreprise et de l'élève.
7. Favoriser le travail en réseau au niveau régional ; encourager la mutualisation des ressources ; faire des PFMP une priorité pour les CMQ et établir des liens avec les OPCO.
8. Réviser les obligations de service des enseignants de lycée professionnel, assouplir les contraintes réglementaires en particulier celles des horaires hebdomadaires, conférer une plus grande autonomie aux établissements.
9. Abonder les établissements (et les académies) des moyens nécessaires à la mise en œuvre de ces propositions.

Promouvoir un dialogue enrichi avec les partenaires sociaux

⁹ Sans ordre chronologique

- 10.** Transformer les référentiels en outils de dialogue utilisables par tous les formateurs, enseignants et tuteurs ; dans l'immédiat, accompagner chaque référentiel d'une annexe synthétique de « vulgarisation » destinée principalement aux entreprises.
- 11.** Revoir le fonctionnement des CPC pour faciliter la participation effective des partenaires sociaux.

Recréer un Haut-Comité éducation-économie tel qu'il fonctionnait dans les années 1980-90 pour reprendre et conduire tous ces travaux à bonne fin

Introduction

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité du travail entrepris en 2022 sur *la prise en compte par l'Éducation nationale des évolutions de l'apprentissage*¹⁰ par l'association « Inspecteurs de l'Éducation sans frontière » www.iesf-asso.org, (IESF) association composée d'anciens cadres pédagogiques et administratifs issus pour la plupart des corps d'inspection du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche. Avec le lancement du chantier de la réforme des lycées professionnels à l'automne 2022 et les options envisagées concernant la voie scolaire, en particulier celles concernant les périodes de formation en milieu professionnel principalement dans le contexte des baccalauréats professionnels, il a été jugé urgent d'approfondir l'analyse sur les relations qui s'y jouent entre lycées et entreprises. Ce faisant, les auteurs du rapport, membres de l'IESF ont tenté de dépasser les méfiances, voire les querelles qui opposent trop souvent les milieux de l'école à ceux de l'entreprise, en se fixant l'intérêt de l'élève comme objectif principal.

Le travail a été entrepris en janvier 2023, avant même que les groupes de travail mis en place par la ministre Carole Grandjean à l'automne aient rendu leurs conclusions. Il s'est poursuivi jusqu'à l'automne 2023 en intégrant au fur et à mesure les annonces et les décisions concernant la réforme et en particulier: la publication en février de la synthèse des travaux des groupes, les 12 mesures de la réforme annoncée en mai, et enfin le 25 mai la circulaire concernant l'ouverture à la rentrée d'un bureau des entreprises dans chaque lycée professionnel et détaillant ses missions, son organisation et le profil du responsable.

¹⁰ « L'Éducation nationale et la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. La prise en compte par l'Éducation nationale des évolutions de l'apprentissage », IESF Mars 2022

Pour une alternance partenariale entre école et entreprise¹¹ dans l'enseignement professionnel

1. Les politiques à l'œuvre dans l'enseignement professionnel

Presque quarante années après la création des baccalauréats professionnels et à l'issue d'une longue histoire que raconte Daniel Bloch¹² dans laquelle il déplore leur déprofessionnalisation¹³ due à certaines des réformes qui ont jalonné leur existence, la question du renforcement des relations école-entreprise est aujourd'hui une priorité pour l'enseignement professionnel. Elle est au cœur de la réforme de la voie professionnelle, et plus précisément de la réforme des lycées professionnels engagée à l'initiative du Président de la République, qui vise en particulier à renforcer les partenariats avec les branches professionnelles et les entreprises ainsi qu'à proposer une offre de formation adaptée à la réalité économique et aux enjeux d'avenir. Elle doit concerner les deux voies d'accès au bac pro, la voie scolaire et l'apprentissage. Actuellement les lycées professionnels scolarisent 630 000 élèves aux niveaux 3 (CAP) et 4 (bac pro) tandis qu'on compte 354 000 apprentis à ces niveaux dont 3% dans des structures relevant de l'éducation nationale¹⁴.

a. Les développements limités de l'apprentissage aux niveaux CAP et bac pro

L'apprentissage est par définition une forme de rapprochement étroit entre l'école et l'entreprise, et l'éducation nationale s'est largement mobilisée pour sa promotion en conséquence de la loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, mais les développements ont été moins marqués pour les formations de niveau bac (et surtout infra bac). Comme le constate le rapport de l'IESF publié en mars 2022 consacré à ce sujet, certains LP ont vécu difficilement cette concurrence accrue des CFA privés et les développements de l'apprentissage sont parfois apparus comme mettant en cause l'existence d'une voie scolaire qui y perd ses meilleurs éléments, le statut d'apprenti leur apportant un salaire et la promesse d'une meilleure insertion, mais conduisant aussi souvent à des déceptions et des ruptures de contrat¹⁵.

Le rapport met en évidence les forces dont disposent les LP pour contribuer puissamment aux développements de l'apprentissage et en particulier :

- (i) Leur capacité à mettre en œuvre la mixité des parcours entre voie scolaire et apprentissage (permettant notamment aux jeunes de poursuivre leur formation après une rupture éventuelle de contrat d'apprentissage, mais aussi aux décrocheurs de la voie scolaire d'intégrer facilement la voie de l'apprentissage)

¹¹ A noter que tout au long de ce rapport, le terme école peut signifier un lycée professionnel, un lycée polyvalent ou encore un CFA, tandis qu'entreprise s'entend comme toute organisation ou structure publique ou privée proposant un accueil pour élèves et/ou apprentis.

¹² « Une histoire engagée de l'enseignement professionnel ; de 1984 à nos jours » Presses Universitaires de Grenoble juin 2022

¹³ En plus des analyses de Daniel Bloch, les données d'insertion dans l'emploi du CEREQ montrent une réduction sensible de l'écart de performance des baccalauréats professionnels par rapport aux autres baccalauréats entre 1992 et 2017.

¹⁴ Source DEPP Repères et références statistiques 2022.

¹⁵ 38% de rupture de contrat d'apprentissage parmi les moins de 18 ans

- (ii) Leur couverture géographique étendue et leur ancrage territorial dans des réseaux d'établissements au sein des bassins d'emploi et de formation en partenariat avec les acteurs économiques (notamment au sein des Campus des métiers et des qualifications)
- (iii) Les plateaux techniques dont ils disposent grâce au soutien des régions et les relations privilégiées que beaucoup d'entre eux entretiennent avec les branches professionnelles,
- (iv) Sans oublier les dispositifs d'assurance qualité Eduform qui s'ajoutent au système Qualiopi qui couvre tous les CFA mais dont la première mise en œuvre était purement déclarative.

Parmi les propositions adressées au MEN, le rapport de l'IESF propose que le ministère se dote d'une véritable stratégie en matière d'apprentissage avec la fixation d'objectifs quantitatifs et qualitatifs, la mobilisation des établissements et la montée en puissance des rectorats dans le traitement et la coordination des actions de formation initiale, continue et d'apprentissage. Ajoutons l'attention à apporter à la qualité des mixités (des publics et/ou des parcours) et des formes d'alternance mises en place ainsi qu'au suivi des élèves et des apprentis grâce à un identifiant, et la demande de confier à l'Éducation nationale et aux autres ministères certificateurs le contrôle pédagogique de l'ensemble des formations par apprentissage préparant aux titres du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

En août 2022 et après une première étude consacrée aux effets de la loi de 2018 sur le développement de l'apprentissage publiée en juin 2021, l'AFDET approfondit sa réflexion en publiant un rapport¹⁶ comportant plusieurs propositions visant le même objectif d'une stratégie du MEN « *pour un développement circonstancié de l'apprentissage* ». Selon le rapport, une telle démarche se justifie d'abord du fait des multiples atouts tels qu'évoqués ci-dessus dont disposent les LP par rapport aux CFA. Concernant la mixité des parcours, l'AFDET souligne que le choix d'une première année en bac pro selon la voie scolaire suivie de deux années en apprentissage a déjà été mis en œuvre avec succès dans certaines académies notamment dans la région PACA. De tels dispositifs pourraient également se développer dans le cadre d'accords passés entre LP et CFA privés.

Par ailleurs, le boom de l'apprentissage depuis 2018 a aussi montré que les élèves de la voie scolaire s'orientent avant tout vers l'obtention d'un baccalauréat professionnel tandis que l'offre des CFA, faute sans doute dans la majorité des cas de disposer de la qualité et de la diversité nécessaire des compétences des enseignants et des formateurs, se limite le plus souvent à des titres ou certificats professionnels à profil plus spécialisé mais plus étroit, et ne facilite pas la poursuite d'études après le bac, à la différence des LP qui permettent à la fois la préparation à l'emploi et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur après le bac. C'est ainsi que les statistiques révèlent qu'au sein des CFA (au 31 décembre 2021), la part des apprentis engagés dans des formation de niveau 3 et préparant des titres professionnels ou autres certificats avait augmenté depuis 2019 de 75%, mais que pour ceux préparant un CAP ou une mention complémentaire, l'augmentation n'était que de 15% ; au niveau 4 les accroissements étaient de 13% pour le baccalauréat professionnel, 9% pour le brevet professionnel et 64% pour un titre professionnel ou autre certificat.

Dans ce contexte, une stratégie circonstanciée des lycées professionnels en faveur de l'apprentissage semble d'autant plus nécessaire compte tenu des perspectives démographiques qui annoncent une baisse des effectifs de jeunes de 16 à 20 ans dans les prochaines années¹⁷, tandis que les taux de

¹⁶ « *Pour un développement circonstancié de l'apprentissage dans les lycées professionnels, les LEGT et les lycées polyvalents. L'apprentissage dans les lycées. Un état des lieux, des atouts, des difficultés. Neuf propositions* » AFDET Août 2022

¹⁷ Selon la DEPP les effectifs du second degré (secteur public et divisions sous contrat du secteur privé du MENJS) devraient perdre environ 100 000 élèves dans les 5 prochaines années (en passant de 5 650 000 à 5 550 000 entre 2022 et 2027)

poursuite d'études dans l'enseignement supérieur devraient passer de 40 à 48%¹⁸ et qu'avec la loi de 2018, l'apprentissage est devenu un marché, pour les entreprises comme pour les jeunes. Ainsi « *l'apprentissage donne aux entreprises la possibilité d'un choix parmi les jeunes, d'autant que la loi de 2018 leur donne la possibilité d'une période d'essai financée pour partie par l'État, tandis que les jeunes, par le choix d'une entreprise, peuvent s'affranchir des logiques d'affectation prévalant au sein de l'éducation nationale. Une telle sélection a pour conséquence le maintien dans les LP des élèves que les entreprises n'ont pas retenu .., avec le risque que se développe une image négative et même stigmatisante des LP auprès des jeunes et des parents s'il est considéré qu'ils n'accueilleront désormais plus que les jeunes qui n'ont pas été sélectionnés pour des contrats d'apprentissage par des entreprises* » ; et le document ajoute « *ce risque disparaîtra bien sûr si ces lycées proposent également la possibilité de formations en apprentissage* ».

C'est ainsi qu'un développement concerté des deux voies scolaire et apprentissage devrait pouvoir être mis en œuvre par les LP, où la promesse de la gratification des PFMP viendrait relativiser l'attrait d'un contrat d'apprentissage et permettrait un choix raisonné de la part des jeunes. Dans cette perspective, l'AFDET envisage les différentes modalités selon lesquelles les lycées publics et les lycées privés sous contrat peuvent être mobilisés, (i) dans le cadre d'un CFA relevant de la responsabilité du MEN, (ii) en sous-traitance et organisée en unité de formation par alternance (UFA) par le lycée dans le cadre d'une convention avec un CFA privé, ou encore (iii) dans le cadre d'une section d'apprentissage (SA) pour la durée d'une session avec un groupe d'apprentis par exemple, à partir de la demande ponctuelle d'une entreprise. Quant à l'organisation de l'apprentissage au sein du lycée, elle peut prendre la forme d'un groupe spécifique, d'un parcours mixte avec la ou les premières années sous statut scolaire puis la ou les dernières années en apprentissage pour la préparation d'un même diplôme, ou encore de l'organisation d'une mixité des publics avec des élèves et des apprentis dans la même classe pour la préparation d'un même diplôme¹⁹.

b. Des changements en cours dans les lycées professionnels

En même temps, la transformation des lycées professionnels s'est poursuivie. Aux changements majeurs que constituent la mixité des parcours, la mixité des publics et le développement d'approches individualisées, s'ajoutent notamment la mise en place de Campus des métiers et des qualifications (CMQ) dans chaque région (et la labellisation de certains d'entre eux comme CMQ d'excellence), la création de spécialités dans les métiers d'avenir et l'appui sur des équipements haut de gamme, ainsi que des mesures telles que la « coloration » des diplômes qui consiste à adapter la formation d'un diplôme (CAP, bac pro ou BTS) à un champ professionnel particulier sur un territoire donné, en coopération avec les employeurs concernés²⁰, et la poursuite du développement de formations complémentaires d'initiative locale (FCIL)²¹ là encore en relation avec les milieux professionnels. A noter également la réforme des commissions professionnelles consultatives (CPC) suite à la loi de 2018, qui a donné un rôle accru au sein des commissions aux représentants patronaux et syndicaux et qui place chacune des onze commissions en correspondance et en cohérence avec un opérateur de compétences (OPCO). A noter enfin la poursuite du travail d'écriture des référentiels des diplômes en blocs de compétences, facilitant ainsi l'individualisation et la flexibilité des parcours.

¹⁸ Ils seraient déjà de 55% pour bacheliers professionnels en 2021 selon la synthèse des propositions des groupes de travail (janvier 2023)

¹⁹ A ces modalités, on doit ajouter les développements de l'apprentissage au sein des GRETA où les apprentis côtoient des adultes et où pédagogie et andragogie s'enrichissent mutuellement.

²⁰ En 2020 on comptait 136 initiatives de ce type dans les LP concernant 23 baccalauréats professionnels.

²¹ En 2020 on comptait 181 FCIL mises en œuvre dans 217 établissements

c. La persistance du décrochage

Cependant on compte encore 11,5% de décrocheurs aux niveaux 3 (CAP) et 4 (bac pro), c'est à dire 75 000 jeunes. Nombre d'entre eux se sont sans doute retrouvés au sein des « écoles de la deuxième chance » comme ces initiatives qui accompagnent les développements du numérique, l'École 42, la Grande école du numérique, WEB Force 3, mais aussi Simplon, les écoles de production etc...où ils ont peut-être trouvé des approches pédagogiques correspondant mieux à leurs attentes.

Sans jamais faire référence aux transformations en cours des lycées professionnels, un rapport de Terra Nova²² revient sur l'évaluation de la situation de la formation professionnelle et trace de nouvelles pistes à ouvrir d'urgence compte tenu des retards considérables accumulés par la France dans le domaine des « compétences ». Il dénonce entre autres les méfaits de « l'élitisme méritocratique et de l'académisme » et leur contribution aux processus de sélection qui orientent préférentiellement vers l'enseignement professionnel les jeunes issus des milieux populaires. Il souligne l'importance des sorties sans qualification. Pour Terra Nova, il est essentiel de renforcer les compétences générales et/ou transversales ceci incluant les compétences relatives aux technologies de l'information et de la communication. Plus récemment, une note du Conseil économique (CAE)²³ se penche sur les raisons de la baisse de la productivité de la main d'œuvre en France par rapport à l'Allemagne et aux Etats-Unis depuis une quinzaine d'années, et elle pointe en particulier les responsabilités du système éducatif dans la faiblesse des niveaux des jeunes (et des adultes) en mathématiques ainsi qu'en matière de compétences transversales, mais aussi dans l'orientation insuffisante vers les métiers de l'avenir.

Parmi les propositions d'action identifiées par Terra Nova, la plus notable consiste à créer un « contrat emploi-formation universel pour les 17-25 ans » fondé sur la logique du contrat d'engagement jeune²⁴ mais élargi à plusieurs employeurs, couvrant également des missions collectives et incluant des temps de formation donnant lieu à des pédagogies diversifiées incluant le e-learning ; à quoi s'ajoute la deuxième proposition qui vise le développement de groupements d'employeurs notamment au niveau régional, aptes à endosser ces contrats emploi-formation ; ces groupements seraient assortis d'un passeport des compétences basé sur une VAE très simplifiée. Ces propositions sont évidemment cohérentes avec la mise en réseau des LP dans des dispositifs de liaison tels que les comités de liaison école-entreprise (CLEE) ou au sein des CMQ, et elles devraient donner lieu à une concertation avec le ministère de l'éducation nationale (MEN). Il est étonnant de n'y voir aucune référence dans le document de Terra Nova.

d. Les 12 mesures de la réforme des lycées professionnels, mai 2023

Présentées en mai 2023 après une longue phase de concertation avec les parties prenantes, les travaux à l'automne 2022 de quatre groupes de travail²⁵ et la publication en début d'année 2023 d'une

²² « *Le nouvel âge de la formation professionnelle* » (avril 2022)

²³ « *Cap sur le capital humain pour renouer avec la croissance de la productivité* » Note du CAE n° 75 septembre 2022

²⁴ Lancé le 1^{er} mars 2022, le contrat engagement jeune (CEJ) vise les jeunes « en rupture » grâce à des parcours spécifiques inspirés des meilleures pratiques repérées dans l'évaluation du PIC (Plan d'investissement dans les compétences). Grâce notamment à la mobilisation des associations d'insertion, à mi-juin, 65 000 jeunes décrocheurs avaient déjà signé pour ce dispositif, 40 000 via Pôle emploi et 25 000 dans les missions locales.

²⁵ Sur les thèmes de (1) la lutte contre le décrochage (2) la préparation à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur requises par certains métiers, (3) l'amélioration des taux d'accès à l'emploi, et (4) la question de donner des marges de manœuvre aux établissements tout en conservant le caractère national des diplômes

synthèse établie par l'IGESR²⁶, les 12 mesures « *pour faire du lycée professionnel un choix d'avenir pour les jeunes et les entreprises* » sont destinées à gratifier les PFMP, à adapter et diversifier les parcours en fonction des profils des élèves, à encourager les ambitions, à multiplier les possibilités d'accompagnement pour tous les décrocheurs, à faciliter l'accès à la poursuite d'études en STS, à mieux accompagner l'insertion professionnelle (notamment avec le dispositif 1 jeune 1 mentor), en adaptant l'offre de formation en réponse aux grandes transitions de notre économie (notamment en créant des formations « insérantes », en accélérant la transformation des formations proposées par les LP, en rénovant les plateaux techniques, et en formant les enseignants, grâce au plan France 2030²⁷ et aux régions, ainsi qu'en développant des formations courtes et complémentaires après diplôme). Elles visent aussi à valoriser l'engagement des professeurs, à repenser la formation de l'équipe éducative et à favoriser une approche pédagogique autour du projet de l'élève (en prolongement de l'expérimentation ProFan). Depuis la rentrée 2023, la création d'un Bureau des Entreprises BDE pour chaque lycée devrait faciliter les relations école entreprise, en même que 80 nouvelles formations d'avenir devraient accueillir 1050 élèves.

La surprise vient de l'absence de référence à l'apprentissage dans ce plan consacré à préparer « le lycée professionnel de demain ». Qu'on n'y trouve pas de mesure spécifique à l'apprentissage parmi les 12 peut se comprendre ; nombreux en effet sont les LP qui ont entrepris de le développer sous l'effet des mesures nationales prises suite à la réforme de 2018 et des politiques volontaristes engagées par certaines académies. Mais les rapports évoqués ci-dessus de l'IESF et de l'AFDET ont bien montré les difficultés rencontrées et les limites de ces développements aux niveaux 3 (CAP) et 4 (bac pro)²⁸, dans le contexte concurrentiel introduit par la loi et qui semble menacer l'avenir des LP. En même temps les rapports ont mis en évidence les atouts majeurs que détiennent les LP dans leur capacité à sécuriser les parcours de formation des élèves entre voie scolaire et apprentissage ainsi qu'à mettre en œuvre la mixité des publics. Enfin ils ont tous deux identifié des mesures susceptibles de favoriser une intégration de l'apprentissage au sein d'un développement harmonieux des LP et ont appelé à la définition d'une stratégie nationale du MEN en faveur de l'apprentissage.

La synthèse des propositions des groupes de travail évoquait pourtant la nécessaire « diversification des modalités de formation » en réponse à la diversité des profils d'élèves et de leurs besoins et se référait précisément au développement de l'apprentissage. Considérant les différences d'âge des élèves entre l'entrée en seconde bac pro (15 ans pour 75% d'entre eux) et la signature d'un contrat d'apprentissage (18 ans) le document indiquait que « la plupart des élèves sortant du collège débutent une formation de bac pro dans la voie scolaire ». Il rappelait également la capacité supérieure de la filière apprentissage à insérer les diplômés dans l'emploi. C'est ainsi qu'il semblait logique de trouver des références à l'apprentissage au sein du document ministériel accompagnant les 12 mesures, notamment à propos de l'adaptation du parcours au profil de l'élève et de la préparation à l'insertion professionnelle. Face à cette absence, on en reste aux initiatives locales et régionales et aux difficultés qu'elles rencontrent comme le constatent les DRAFPIC que nous avons interrogés²⁹.

²⁶ « *La réforme des lycées professionnels. Synthèse des propositions des groupes de travail* ». N°22-23 122A janvier 2023

²⁷ Le plan d'investissement de 54 milliards d'euros lancé en 2020 dont l'un des leviers consiste dans « le soutien à l'émergence de talents et la construction des formations de demain » et qui entend « sécuriser la formation de près d'un million de nouveaux talents aux métiers d'avenir d'ici 2030 »

²⁸ Au contraire des constats opérés sur les niveaux des BTS et de l'ensemble de l'enseignement supérieur

²⁹ Au moyen d'un questionnaire présenté en annexe 5

2. Les grandes tendances en Europe³⁰

a. Les changements institutionnels

En raison notamment de la place grandissante prise par les compétences générales et transversales au sein de l'enseignement professionnel, ainsi que des mesures prises pour faciliter l'accès de ses diplômés à l'enseignement supérieur, les frontières se sont quelque peu brouillées entre enseignement général et enseignement professionnel. Néanmoins, les deux systèmes restent deux entités distinctes et leurs relations n'ont pas fondamentalement changé depuis 25 ans, même si dans certains pays les deux voies coexistent dans les mêmes établissements³¹, et que l'on voit des initiatives permettant à des élèves d'emprunter des parcours mixtes combinant les deux (Norvège, Finlande où la double certification est possible, Autriche où il en va de même au prix d'une année supplémentaire). Les objectifs restent spécifiques, l'enseignement professionnel débouche sur l'obtention de compétences professionnelles. Les deux voies relèvent de lois distinctes.

Les rapprochements entre formation professionnelle initiale (FPI) et continue (FPC) sont beaucoup plus conséquents. Il arrive que la même loi gouverne les développements de l'enseignement professionnel y compris de l'apprentissage, et de la formation des adultes comme en Finlande. Dans la plupart des pays, l'enseignement professionnel joue un rôle important dans les développements de la FPC et ses établissements accueillent une large proportion de jeunes adultes de 20-24 ans et parfois au-delà (plus 60% au Danemark et en Finlande).

Ces changements ont souvent été assurés en même temps qu'une réduction substantielle du nombre d'établissements, le plus souvent par fusion de petites structures. En Finlande on est passé de 221 à 82 entre 2000 et 2020 tandis que les effectifs d'élèves augmentaient de 136 000 à 208 000. Aux Pays-Bas, la réduction a été drastique passant de plus de 300 en 1990 à environ 80³² dès le début des années 2000 en même temps que le nombre d'élèves passait de 200 000 à près de 300 000 (500 000 aujourd'hui)³³. Corrélativement, ces établissements de taille plus conséquente ont reçu une autonomie croissante dans la mise en œuvre des programmes (même si les curriculums restent définis au plan national), ainsi que dans l'élaboration de certains modules bâtis en fonction des besoins spécifiques au niveau régional. Ceci a permis d'introduire des évaluations individualisées et des programmes de formation à la carte (Pays-Bas, Finlande où il est possible de s'engager dans un parcours d'apprentissage à n'importe quel moment dans l'année) y compris des programmes limités à certains modules en fonction des besoins, tout en s'appuyant sur la reconnaissance et la validation des apprentissages antérieurs. Dans ces pays, le défi est d'assurer une bonne combinaison entre l'autonomie, le suivi et l'évaluation, aux plans national et/ou régional afin d'assurer l'efficacité de l'ensemble.

L'individualisation et la flexibilisation des programmes et des parcours se sont également appuyées sur une autre tendance observée dans un certain nombre de pays, celle de la réduction du nombre des certifications en même temps que de l'élargissement des profils de compétences et de qualifications ; ces changements ont été permis grâce à l'identification croissante de modules communs au sein de programmes visant des certifications distinctes et à leur regroupement dans des familles. Ainsi on est

³⁰ Voir les annexes 1 « L'approche finlandaise » et 2 « L'approche des Pays -Bas »

³¹ De même en France avec les lycées polyvalents

³² la tendance s'est renversée depuis avec la création de centres de formation par les municipalités

³³ En 2021 on comptait en France 2 607 lycées professionnels (toutes catégories confondues) qui scolarisaient 659 000 élèves

passé de 348 à 324 entre 2010 et 2019 en Allemagne tandis qu'en Finlande, dans la même période, le nombre de certifications de la FPI était passé de 351 à 164. Aux Pays-Bas la réduction était de 675 en 2012 à 473 en 2021³⁴.

Quant au rôle des partenaires sociaux dans ces changements et dans les nouvelles configurations, il est resté majeur sauf aux Pays-Bas où l'autonomie renforcée des grands centres régionaux de formation s'est accompagnée d'un amoindrissement de leur influence.

b. Le développement de la formation en situation de travail au sein de l'enseignement secondaire professionnel

Un développement accru de la formation en situation de travail (FEST) s'observe dans tous les pays mais selon des dispositifs variés, allant de l'intégration au sein du processus de formation sans qu'on puisse la référer à une phase particulière comme en Allemagne, à une division des rôles entre l'établissement de formation et les lieux, entreprise, atelier ou laboratoire dédié au sein de l'établissement. En règle générale, on observe une augmentation du temps consacré à la FEST au détriment du temps passé en classe. Le lieu de travail n'est plus considéré comme un lieu de pratique des connaissances acquises en classe, mais plutôt comme un lieu permettant aux apprenants d'acquérir des compétences spécifiques complémentaires à celles enseignées en milieu scolaire.

Selon une enquête spécifique conduite auprès de chefs d'établissement et d'enseignants dans dix pays³⁵, la France se situe dans la moyenne de ceux où la place des apprentissages en situation de travail a augmenté depuis 2010, mais derrière la Finlande, les Pays-Bas, la Roumanie et l'Italie. Quant à l'appui dans les enseignements sur des cas concrets liés à des processus de travail, la France se trouve également dans la moyenne, loin derrière les Pays-Bas, l'Autriche ou l'Italie. En revanche elle se positionne dans le peloton de tête des pays où la prise en compte des besoins des entreprises a le plus augmenté, à un niveau comparable à ceux de la Slovénie, de la Finlande, des Pays-Bas ou de l'Italie. Enfin, elle est plutôt en-dessous de la moyenne des pays où le rôle de la classe a diminué, nettement distancée par la Finlande, les Pays-Bas, l'Italie et la Slovénie.

c. L'importance croissante des compétences générales et transversales

Il est difficile de séparer les compétences générales et transversales tellement elles sont imbriquées dans des définitions et des dispositifs variables. En revanche il est clair que leur importance conjointe s'est accrue dans la plupart des pays. Ainsi on observe le renforcement de la composante d'enseignement général au sein des programmes de formation, soit dans le cadre d'enseignements distincts, soit de leur intégration au sein de curriculums professionnels. Cependant, l'accent mis sur les compétences générales ne s'exerce pas au détriment des apprentissages en situation de travail ; il se développe dans le contexte d'approches pédagogiques de plus en plus individualisées et flexibles et d'une combinaison de contextes d'apprentissage sur le lieu du travail ou au sein de l'établissement de formation et où il importe d'assurer une collaboration efficace entre formateurs et tuteurs.

De même les compétences transversales se retrouvent au sein des référentiels de certification et des programmes dans la majorité des pays. Là encore, ce mouvement donne lieu à une grande variété de dispositions, ces compétences figurant comme des éléments distincts, le plus souvent au sein des

³⁴ Selon le rapport de l'AFDET sur le dispositif français des certifications, on comptait 178 spécialités de CAP, 96 de Bac pro, 49 de brevets professionnels, 115 de BTS et 24 de DUT soit au total, 322 de spécialités aux niveaux bac ou infra bac et 139 à bac + 2

³⁵ Il s'agit ici de l'Autriche, de l'Estonie, de la Finlande, de la France, de la Hongrie, de l'Italie, des Pays-Bas, de la Pologne, de la Roumanie et de la Slovénie.

enseignements généraux, mais aussi moins souvent au sein des contenus professionnels, ou encore résultant d'approches pédagogiques diverses. L'exemple en est donné en Allemagne avec le programme cadre du système dual où on ne trouve aucune décomposition des apprentissages entre général et professionnel, ainsi qu'entre théorique et pratique. En règle générale, de même que pour les compétences générales (maths et langues) l'accent mis sur les compétences transversales (résolution de problèmes, travail en équipe, communication) accompagne la démarche visant à éviter une spécialisation trop précoce et la création de formations cul-de-sac, mais aussi à promouvoir la formation tout au long de la vie et la poursuite d'études. Cependant les définitions et les frontières sont mouvantes.

d. L'essor des approches « formatives » dans les processus d'évaluation et de certification

L'accent est mis de plus en plus sur des modalités d'évaluation formative, dans le contexte d'approches centrées sur l'élève et sur sa participation active, même si l'évaluation sommative est toujours largement utilisée, particulièrement en ce qui concerne les compétences générales. L'évaluation formative s'exerce de plus en plus dans des environnements de travail. Dans certains pays comme la Finlande, l'évaluation formative est un élément de la mesure de la performance des établissements au sein des dispositifs d'assurance qualité et le travail est assuré par un organisme central indépendant. On observe également un développement de l'auto-évaluation par les étudiants au sein des dispositifs d'évaluation formative. Par ailleurs on note le développement d'approches modulaires et plus flexibles, en particulier en France avec les blocs de compétences, mais aussi en Finlande avec les nouveaux *core curricula* dotés d'objectifs et de sous objectifs pour chaque unité de performance, également en Roumanie ou en Pologne.

Ces approches répondent à des exigences parfois difficiles à concilier entre fiabilité (telle qu'assurée par des examens nationaux standardisés) et validité ou authenticité (qui engendre le besoin de s'appuyer sur des démonstrations concrètes en situation de travail). En ce qui concerne les compétences générales, la tendance est à l'externalisation et la standardisation des examens, tandis que la croissance de l'intérêt porté aux compétences transversales appelle surtout des modalités d'évaluation formative mises en œuvre en situation de travail réelle ou simulée. Cependant la multiplication des objectifs visés et des dispositifs mis en place peut entraîner des tensions. C'est ainsi qu'aux Pays-Bas l'évaluation formative est jugée insuffisamment prise en compte par rapport au rôle de l'évaluation sommative. C'est aussi le cas en Autriche (dans la voie scolaire), où l'évaluation en situation de travail est maintenant obligatoire, mais à partir de portfolios d'utilisation sporadique (renforcement prévu avec un nouveau système de qualité en 2021).

Ainsi, même si les examens écrits restent très répandus, de plus en plus de pays expérimentent ou développent des méthodes visant à évaluer les savoirs pratiques, lors des examens finaux, sous la forme de démonstrations concrètes ou de projets, dans des environnements de travail où sont impliqués les employeurs ou d'autres représentants du monde du travail, mais le plus souvent dans des environnements simulant les situations de travail au sein des établissements. Néanmoins, l'implication des employeurs dans les démarches d'évaluation s'est accrue dans de nombreux pays. En Finlande, l'évaluation finale des compétences professionnelles est effectuée dans 94% des cas par un binôme composé d'un enseignant et d'un représentant d'entreprise, nommés tous deux par l'établissement, et l'apprenant est également impliqué dans la discussion. En Italie, ce rôle est tenu par le tuteur et son jugement est ensuite validé par l'établissement. Enfin, mais plus récemment, et surtout pendant et depuis la pandémie du COVID 19, on fait souvent appel à des outils numériques et des évaluations à distance.

e. Le renforcement des liens avec l'enseignement supérieur

Liée à la demande croissante de qualifications de niveau supérieur, la possibilité de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur a été un des arguments utilisés dans la plupart des pays pour inciter les jeunes à choisir la voie professionnelle au moment de l'entrée au lycée. Cet objectif a conduit au renforcement des liens avec l'enseignement supérieur notamment en favorisant l'accès des sortants de la FPI aux filières universitaires. Ces réformes ont entraîné l'enrichissement des programmes (au niveau secondaire) par des modules spécifiques, l'allongement des études, ou le développement de parcours à double finalité.

Plusieurs approches ont facilité la poursuite d'études des diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (ESP), telles que l'expansion des systèmes d'apprentissage au niveau supérieur comme en Allemagne avec le développement des « études duales » jusqu'aux niveaux 6 et 7 du CEC (cadre européen des certifications). Aux Pays-Bas, un programme de formation professionnelle de deux ans a été introduit en 2013 au sein des universités de sciences appliquées (UAS) ; destiné aux diplômés de l'ESP, il leur permet d'accéder au niveau « bachelor » (niveau 5) en deux ans au lieu de quatre. En Finlande, l'accès aux sortants de l'ESP aux universités de sciences appliquées a été ouvert au début des années 2000 puis facilité ultérieurement avec l'objectif de constituer la voie privilégiée de leur accès à l'enseignement supérieur.

3. Quelques indicateurs pour situer la France par rapport à ses voisins

a. La scolarisation dans l'enseignement secondaire professionnel et taux d'insertion.

Tel qu'on pouvait l'évaluer en 2017 (sur la base de données rassemblées par le CEDEFOP et datant pour la plupart de 2015) en comparaison avec les pays européens, l'enseignement professionnel français montrait quelques différences notables. Bénéficiant d'un financement public en-dessous de la moyenne européenne, notamment vis à vis de la Suède, des Pays-Bas, de l'Autriche et de l'Allemagne, il scolarisait 43% de l'ensemble des élèves des lycées, un ratio légèrement inférieur à la moyenne européenne, voisin de ceux observés en Suède, au Danemark ou au Royaume-Uni, mais nettement inférieur à ceux constatés aux Pays-Bas, en Autriche et en Italie. La part de la formation assurée en entreprise se situait très en-dessous des scores atteints en Autriche, au Royaume-Uni, et surtout en Allemagne et au Danemark. Particulièrement préoccupant, le taux d'emploi des sortants de la formation professionnelle initiale (FPI) se révélait inférieur au résultat atteint pour les sortants de l'enseignement général, alors qu'il leur était supérieur dans la grande majorité des pays et même très supérieur en Allemagne, au Danemark, en Autriche ou aux Pays-Bas. On observait le même écart vis à vis de ces pays en ce qui concerne la proportion de NEETs (en anglais « *neither in employment nor in education or training* » ou en français « ni en emploi, ni en études, ni en formation ») parmi les 18-24 ans ou encore le taux d'emploi des 20-34 ans.

Trois ans plus tard, on note quelques changements significatifs³⁶. Par rapport aux données de 2015, le financement public consacré à la FPI est resté stable en France et en Allemagne tandis qu'il a augmenté légèrement aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Norvège, et diminué en Suède et en Finlande (où il reste cependant en tête de tous les pays). La part des lycéens en formation professionnelle initiale (FPI) s'est maintenue ou a légèrement diminué en France (de 3% entre 2005 et 2019), en Allemagne, en Autriche ou au Pays-Bas, tandis qu'elle a diminué plus notablement au Danemark (où l'on constate l'échec de la politique de revalorisation de l'enseignement professionnel engagée en 2014) et surtout en Suède, et qu'elle a augmenté sensiblement au Royaume-Uni (sans doute du fait de l'introduction

³⁶ "On the way to 2020 : data for vocational education and training policies, indicator overviews 2019 update" CEDEFOP 2020

des T-Levels). En Finlande elle a baissé de 42% à 40% entre 2016 et 2019 après avoir augmenté de 5% entre 2005 et 2016). En ce qui concerne la part de la FPI assurée en entreprise l'écart reste conséquent entre la France (24%), et ses voisins allemands (87%), danois (100%), autrichiens (47%) et britanniques (49%) ; à noter que cette formation « en situation de travail » ou en apprentissage s'est fortement accrue en Norvège (de 33 à 67%).

b. Les données de l'emploi

Les données sur l'emploi des sortants de la FPI parmi les 20-34 ans montrent dans cette période une dynamique positive dans toute l'Europe. L'amélioration est particulièrement marquée en Europe centrale et orientale mais aussi aux Pays-Bas de 84% en 2015 à 88% en 2018, en Finlande de 76 à 80%, en Espagne de 70 à 76%. La France n'est pas en reste, elle passe de 70,5 à 74% mais reste au 26^e rang (sur 28) suivie de l'Italie et de la Grèce. Cependant, un changement notable concerne l'écart entre les taux d'emploi des sortants de la FPI et ceux des sortants des filières générales au niveau de la fin d'études secondaires. La France se distingue avec un écart devenu positif, signe d'un taux d'emploi sensiblement amélioré pour les sortants de la filière professionnelle tandis qu'il aurait stagné pour les filières générales³⁷. Avec 5,7%, ce « bonus » se situe à un niveau légèrement inférieur à la moyenne européenne (6,6%) et reste comparable à celui de la Finlande ; mais il continue d'être nettement inférieur à ceux atteints au Danemark, en Norvège, en Belgique ou en Suisse, et surtout en Allemagne où il a même augmenté et atteint 23%. A noter les augmentations considérables de ce bonus observées en Italie, en Espagne, en Belgique, en Croatie, en Lituanie et en Slovénie, tandis qu'il diminuait sensiblement aux Pays-Bas et en République tchèque, qu'il devenait négatif en Estonie et même qu'il restait négatif au Royaume-Uni.

Quant à la part des diplômés du supérieur dans l'emploi parmi les 15-64 ans, avec 30% et moins, en Allemagne et en Italie celle-ci se situe au bas de l'échelle, à l'opposé de la Belgique, de la Finlande, de la France et du Royaume-Uni où ce taux atteint 45% et plus, le Danemark et les Pays-Bas se situant entre ces deux extrêmes. Ce constat est à rapprocher des données sur la « surqualification » des diplômés du supérieur en relation avec l'emploi occupé tels qu'elles apparaissent dans « *L'index européen des compétences* »³⁸ et où les meilleurs scores (ceux qui montraient de faibles taux de surqualification) étaient atteints par l'Allemagne, les Pays-Bas ou la Finlande tandis qu'ils étaient nettement moins bons en France ou au Royaume-Uni.

En 1995, on compte au sein de l'Union européenne 20% des 25-34 ans qualifiés au niveau de l'enseignement supérieur tandis qu'ils sont 42% en 2019. En même temps les marchés de l'emploi sont de plus en plus confrontés à des pénuries de main d'œuvre qualifiée ainsi qu'à des phénomènes de surqualification.

Quant aux NEETS, la situation s'est sensiblement améliorée au sein de l'Europe, leur taux parmi les 18-24 ans passant de 15,8 à 13,7%. Cette baisse s'observe en France, mais à un niveau moindre, de 16,3% à 15,2%, tandis qu'elle atteint trois points en Finlande (de 14,6 à 11,6%) en Italie (de 28 à 25%), en Espagne (de 20 à 16%) et près de quatre points dans la quasi-totalité des pays ayant accédé à l'Union européenne depuis l'an 2000.

c. L'âge des élèves et la durée des formations.

³⁷ Ce résultat est confirmé par l'enquête faite par le CEREQ en 2020 sur la « Génération 2017 » et qui constate que « les bacheliers généraux et technologiques accusent un déficit de 10 points dans la fréquence des trajectoires dominées par l'emploi à durée indéterminée par rapport aux titulaires du bac pro » CEREQ BREF 433

³⁸ CEDEFOP 2018

En France, sauf redoublement, et ce dernier a été largement éradiqué depuis 15 ou 20 ans, les élèves accèdent à l'enseignement secondaire professionnel (ESP) à 15 ou même 14 ans, pour des formations de 2 ans pour le CAP (CEC 3) ou 3 ans pour le bac pro (CEC 4) en situation scolaire ou à 16 ans en apprentissage ; cette durée de 3 ans est identique à celle des filières générale et technologique.

En comparaison, l'accès à l'ESP à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire se fait à 16 ans en Norvège (11^e année d'école) et en Pologne (9^e année), ou à 15 ans en Italie (9^e année) et à 17 ans en Finlande (10^e année). Il est plus diversifié en Allemagne ou en Autriche où l'on rentre dans le système dual à 15 ans (9^e année), ou bien à 16 ans (10^e année) dans l'ESP en mode scolaire. Aux Pays-Bas l'entrée s'effectue à 17 ans (13^e année), précédée pour une partie des élèves par un enseignement préprofessionnel de 4 ans qui démarre à 13 ans (9^e année). Une situation analogue prévaut au Royaume-Uni où l'enseignement professionnel (scolaire ou en apprentissage) démarre à 15 ans (10^e année) ou à 17 ans (12^e année) selon les cas.

La durée des formations débouchant sur le niveau 4 du CEC diffère également selon les pays et peut être plus longue que celle qui prévaut pour la filière générale. C'est ainsi qu'elle lui est supérieure d'un an aux Pays-Bas, en Norvège ou en Pologne, et aussi en Autriche pour les programmes qui conduisent à la double certification.

C'est ainsi qu'en comparaison avec les autres pays, les jeunes français sont parmi les plus jeunes à accéder à l'enseignement secondaire professionnel, ainsi que sans enseignement préprofessionnel préalable et pour des durées d'études parmi les plus courtes.

4. Les difficultés de mise en œuvre d'une alternance partenariale

Dans la section 2 de ce rapport, « Les politiques à l'œuvre dans l'enseignement professionnel, la priorité au renforcement des relations école-entreprise » nous avons présenté les orientations et les initiatives prises par le MEN depuis 2018 et en particulier les 12 mesures de la réforme des lycées professionnels. Dans ce contexte, la ministre Carole Grandjean s'adressait le 18 octobre dernier à un panel d'entreprises pour leur demander de s'engager dans la transformation de la voie professionnelle. Il est en effet nécessaire de rappeler les responsabilités qui incombent aux entreprises. C'est ce que fait Florence Duquesne dans un document récent du CEREQ³⁹, en rappelant que « la formation professionnelle initiale ne peut pas être envisagée comme une réponse universelle indépendante des logiques de recrutement et de stabilisation de la main-d'œuvre, très segmentée par âge et à fort ancrage sectoriel. Les entreprises ne peuvent s'en remettre au système de formation initiale supposé s'adapter à leurs besoins sans s'interroger sur les logiques dont elles sont porteuses. Quid de leur responsabilité de co-formatrices de compétences ? »

Un détour historique s'impose afin de bien comprendre les données du problème. Dans un autre article publié récemment⁴⁰, Damien Brochier identifie différents modèles de relations école – entreprises. Après avoir rappelé les mérites du modèle « séquentiel » du partage des rôles entre les acteurs du système éducatif et ceux du monde des entreprises en ce qui concerne la définition des référentiels des diplômes dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives (CPC), il montre comment la nature des interactions entre ces deux mondes a changé depuis la fin des années 1960, avec l'intensification des mesures visant à rapprocher l'école et l'entreprise et la « lente maturation d'un modèle partenarial ». Trois dimensions caractérisent ce modèle : le partage entre les acteurs de l'enjeu de contribuer collectivement à la professionnalisation (des élèves et des étudiants), leur coopération au sein de dispositifs tels que les Campus des métiers et des qualifications (CMQ) afin

³⁹ CEREQ Études n° 48 (2023) : « L'entreprise face à l'enjeu compétences : ce que nous enseignent les travaux du CEREQ »

⁴⁰ Les relations école – entreprises entre partage des tâches et co-construction. CEREQ Bref, N° 436, mars 2023
<https://www.cereq.fr/les-relations-ecole-entreprises-entre-partage-des-taches-et-co-construction>

de répondre au mieux aux problématiques d'évolutions des métiers par l'adaptation des formations diplômantes, et enfin la « co-construction » de la relation formation-emploi dans un dialogue durable entre les acteurs grâce notamment à la multiplication « d'acteurs d'interface ». Il s'agit en particulier des tuteurs ou maîtres d'apprentissage et de leurs interactions avec les enseignants référents à l'occasion des périodes de formation en entreprise des élèves, stagiaires apprentis. Damien Brochier voit dans ces dispositions « une approche intégrative des formations en alternance qui bat en brèche la représentation commune d'une juxtaposition de deux temps séparés, l'un centré sur l'apprentissage de la théorie à l'école et l'autre centré sur l'apprentissage pratique réalisé sur le lieu du travail ».

On ne peut qu'adhérer à cette analyse et à l'identification de ce modèle partenarial. Mais un examen approfondi de la réalité des stages en entreprise, qu'il s'agisse de l'apprentissage ou des périodes de formation en milieu professionnel des baccalauréats professionnels (PFMP), montre qu'on en est le plus souvent très éloigné et que dans certains cas on a même reculé. Les raisons résident en partie dans la difficulté que mentionne Damien Brochier à ce que « la société française reconnaisse comme légitime que l'école puisse durablement *co-éduquer* avec l'entreprise, au contraire de ce qui se passe en Allemagne ».

a. Différents modèles d'alternance et des typologies convergentes

De longue date, des chercheurs⁴¹ se sont penchés sur ces questions de la coopération entre école (ou centre de formation) et entreprise, notamment à propos de la formation continue des adultes, mais aussi de la formation des jeunes en alternance (stage ou en apprentissage). Ils ont distingué plusieurs approches. L'alternance « juxtapositive », où les activités de formation au sein de l'établissement et les stages en entreprise fonctionnent en parallèle, sans que ces derniers ne soient exploités en retour et où les effets de professionnalisation sont laissés au hasard des situations de stage ; l'alternance « applicative » où les activités de stages sont conçues essentiellement comme l'application de savoirs et de compétences acquise au sein du lycée ; enfin l'alternance « interactive ou intégrée » où les périodes en entreprises sont préparées à l'avance au sein des établissements et où les expériences acquises pendant les stages rétroagissent en retour avec les activités de formation. Dans cette approche telle que définie par Le Boterf⁴² et qui rejoint le modèle partenarial identifié par Brochier, « les apprentissages de « ressources » (connaissances, savoir-faire, modes de raisonnement ...) sont mis en relation avec des situations dans lesquelles ils peuvent être utilisés. Les mises en situation réelles de travail sont suivies de moments de structuration des apprentissages auxquels elles donnent lieu ». A cette typologie, d'autres chercheurs ont ajouté l'alternance « associative ou complémentaire » où les acteurs des deux organisations définissent ensemble des objectifs de formation, mais où les liens restent insuffisants pour construire efficacement de véritables dispositifs partagés de formation et d'évaluation ; ce dernier modèle se situant en position intermédiaire entre l'alternance applicative et l'alternance intégrée.

De son côté, partant du principe général circulaire, tâche/ obstacle / objectif/ formation/ investissement, Philippe Meirieu⁴³ (2006) distingue quatre types : l'alternance « implicite »⁴⁴, celle qui nourrit un projet d'apprendre de l'activité de chacun au sein d'un environnement professionnel, scolaire ou encore culturel ; l'alternance « aléatoire » au sein de laquelle deux activités doivent théoriquement se compléter, mais où rien n'est fait pour savoir si elles permettent ou non la poursuite

⁴¹ G. Malglaive (1975), D. Grootaers, F. Antoine et F. Tilman (1988), P. Meireu (2006), G. Le Boterf (2008).

⁴² *Des cursus professionnalisants ou par compétences : enjeux, craintes et modalités*. Actualité de la formation permanente N°209, 2007 <http://www.guyleboterf-conseil.com/Approcheparcompetencesuniversites.pdf>. (Précisons que Le Boterf se contente des modèles juxtapositif, applicatif et interactif.

⁴³ www.meirieu.com%2FDICTIONNAIRE%2Falternance (in Le Café pédagogique)

des mêmes objectifs dans la même temporalité ; l'alternance « juxtapositive » (déjà évoquée plus haut), où l'on se donne des objectifs communs, mais où l'on se contente de juxtaposer des acquisitions empiriques et des acquisitions théoriques, sans que cela suffise à produire des savoirs complexes articulant obstacles et ressources ; et enfin l'alternance « interactive » (que l'on retrouve comme précédemment) qui suppose un projet mobilisant ensemble les deux éléments de l'alternance et faisant collaborer les formés avec les formateurs « théoriques » et les formateurs « de terrain ».

Pour Griffiths et Guile⁴⁵ qui ont théorisé ce modèle interactif ou partenarial⁴⁶ depuis plus de vingt ans, le but de l'expérience de travail est de développer la réflexivité de l'alternant sur ses propres démarches en le stimulant par tous les aspects du milieu professionnel. L'objectif est de développer des « pratiques connectées » entre les acteurs concernés au sein de l'établissement et de l'entreprise en vue de favoriser l'acquisition de compétences poly-contextuelles par le stagiaire ou l'apprenti. Ce dernier établit ainsi des liens entre l'enseignement formel à l'école et l'apprentissage informel en milieu de travail. Le potentiel d'apprentissage au sein de l'entreprise est ainsi exploité par les interactions avec l'ensemble du personnel, par la participation à des résolutions de problèmes tant techniques qu'organisationnels et par la réflexion (le pourquoi et le comment) sur ces résolutions. Il s'agit d'un partenariat pédagogique entre les mondes de l'entreprise et de la formation afin de créer des environnements d'apprentissage. Cet environnement d'apprentissage est un processus de médiation dans lequel l'alternant s'engage et participe.

b. Le cahier des charges des PFMP des baccalauréats professionnels.

Depuis leur apparition en 1985 pour les premières sessions du baccalauréat professionnel, les PFMP ont évolué et leurs objectifs ont été précisés. A l'examen de la circulaire du 29 mars 2016⁴⁷, il semble qu'on se situe peu ou prou entre l'alternance applicative et l'alternance associative. La circulaire se prévaut d'une alternance « collaborative » qui associe l'équipe éducative, le milieu professionnel et l'élève, mais la « collaboration » ainsi visée semble loin de celle proposée par le modèle interactif.

En effet, la circulaire précise que c'est bien l'établissement d'enseignement qui définit le projet pédagogique, même s'il le fait approuver par l'organisme d'accueil. Quant au suivi, chaque enseignant est désigné comme enseignant référent pour l'encadrement d'un élève, et la charge correspondante est comptabilisée dans le service du professeur pour deux heures par semaine, dans la limite de trois semaines par séquence de stage⁴⁸. Et la convention type relative aux PFMP, actualisée en septembre 2023, précise les conditions du suivi tout en assouplissant les objectifs. Dans son article 18 consacré à l'encadrement et au suivi de la PFMP, elle indique : « Les conditions dans lesquelles l'enseignant référent et le tuteur dans l'entreprise d'accueil assurent l'encadrement et le suivi du stagiaire figurent dans l'annexe pédagogique jointe à la présente convention. L'encadrement et le suivi comporte à minima :

- Une prise de contact d'un professeur référent avec l'élève et le tuteur au cours de la première partie du stage
- Un suivi régulier d'un professeur référent avec élève et tuteur

⁴⁵ A connective model of learning: the implications for work process knowledge. T. Griffiths, University college, London et D. Guile, Institute of education, University of London. European Educational Research Journal, Volume 2, Number 1, 2003, p. 56-73 <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eeerj.2003.2.1.10>

⁴⁶ Un inspecteur général avait coutume de parler d'alternance « copulative »

⁴⁷ En référence à la circulaire du 29 mars 2006 portant sur « *organisation et accompagnement des périodes de formation en milieu professionnel* »

⁴⁸ Selon les termes du décret n°92-1189 du 6 novembre 1992

- L'évaluation du stage.

L'encadrement et le suivi donnent lieu a minima à une rencontre entre professeur référent, élève et tuteur »

Le rôle du tuteur, « essentiel pour la qualité de la formation », consiste à « accompagner et conseiller l'élève, veiller à sa bonne intégration, confier à l'élève les activités prévues dans la convention et participer à l'acquisition des compétences nécessaires à l'accomplissement de celles-ci ;(...) instaurer avec l'enseignant référent le dialogue nécessaire au suivi de l'élève et lui signaler les difficultés susceptibles de mettre en échec le bon déroulement de la période, (...) apporter à l'élève l'aide nécessaire à la valorisation de la période,(...) répondre aux sollicitations de l'enseignant référent sur le déroulement de la période, participer, avec l'enseignant, en présence de l'élève à son évaluation formative et réunir, le cas échéant , les conditions matérielles nécessaires à la situation de l'évaluation certificative à laquelle elle participe ». Les fonctions du tuteur sont donc considérables, mais dans le cadre d'un projet dont celui-ci n'est pas censé avoir participé activement à l'élaboration.

Des précisions sont données au sein du cahier des charges des PFMP tel qu'il figure au sein des référentiels des baccalauréats professionnels⁴⁹. On y voit bien que l'entreprise est « apprenante » et qu'il ne s'agit pas seulement d'y appliquer des savoirs et savoir-faire déjà acquis au lycée. Ainsi « l'élève ou le stagiaire est amené à s'intégrer dans une équipe, à participer aux activités de l'entreprise et à réaliser des tâches sous la responsabilité du tuteur ou maître d'apprentissage en étroite collaboration avec l'équipe pédagogique du centre de formation, le tuteur étant lui-même chargé « d'assurer la complémentarité des savoirs et des savoir-faire entre l'organisme de formation et l'entreprise d'accueil ». Cependant, le suivi de l'élève pendant la PFMP, de même que la recherche et le choix des lieux d'accueil, « relèvent de la responsabilité de l'équipe pédagogique de l'établissement de formation, coordonné par le DDFTP ». Mais on se demande comment l'équipe pédagogique va pouvoir assumer la responsabilité du suivi si elle se contente des minima fixés par la circulaire, et on voit bien que l'essentiel va reposer sur le tuteur ou maître d'apprentissage et sur le seul enseignant référent.

La liste des objectifs et des situations pertinentes est impressionnante, mais rien n'est dit sur la pédagogie mise en œuvre, sur les interactions entre le jeune, le tuteur et l'enseignant référent, sur la co-construction d'un projet individuel répondant aux besoins du jeune et de l'entreprise d'accueil, sur la rétroaction dans les activités de formation ; et la participation des professionnels à l'évaluation certificative n'y est pas jugée indispensable. Enfin, les compétences de nature transversales (résolution de problèmes, communication, apprendre à apprendre ...) ne sont pas mentionnées.

Bien sûr, ces textes émanent du ministère de l'éducation nationale et ne sont évidemment pas destinés à réglementer les activités des tuteurs. Ces derniers œuvrent au sein de leur entreprise, selon les responsabilités qui leur sont confiées et libres de leur interprétation, quand bien même ils auraient reçu une formation adéquate de la part de l'éducation nationale. Il manque sans doute un document qui serait négocié entre le MEN et les partenaires sociaux, où les rôles complémentaires des uns et des autres seraient spécifiés et les objectifs de co-construction et d'interaction explicités. Dans cette absence, on reste dans un « aléatoire » susceptible du « bien comme du pire » comme l'exprimait le directeur délégué à la formation professionnelle et technique (DDFTP) d'un lycée professionnel intervenant lors d'un récent colloque de l'AFDET (Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique) ⁵⁰.

⁴⁹ Voir en annexe 3 pour plus de détails la présentation des PFMP pour le bac pro rénové tout récemment « Maintenance et efficacité énergétique »

⁵⁰ Colloque national AFDET 2023 « Voie professionnelle, Voie d'avenir pour les jeunes » 11 mai 2023 à Marseille

c. Les réalités du « terrain », une enquête sur les PFMP du bac pro aéronautique en 2011

Pour Philippe Meirieu dans le document cité datant de 2006, l'alternance aléatoire était à l'époque le modèle de fonctionnement de la plupart des formations professionnelles « en alternance ». Selon lui, « dans l'immense majorité des cas, on s'intéressait, d'une manière très générale, à ce que les champs de la formation « théorique » et du « stage » soient du même ordre, mais une fois qu'on avait trouvé un stage qui correspondait au champ d'activités professionnelles, on laissait les choses se développer « naturellement ». Dès lors, les développements « naturels » pouvaient laisser voir des insuffisances et un large éventail de difficultés.

Mais quelques années plus tard, on retrouvait des problèmes analogues. C'est ainsi qu'une enquête de terrain menée en 2011 auprès d'une classe de terminale bac pro en aéronautique⁵¹ donne la parole aux acteurs directs de la formation en alternance (enseignants, coordonnateurs de formation, chefs de travaux, inspecteur pédagogique) et décrit une situation très éloignée des objectifs décrits ci-dessus. D'autres études empiriques⁵² viennent corroborer les résultats de cette enquête.

Le constat général est celui d'une série de difficultés qui nuisent à la qualité et à l'efficacité de ces périodes en entreprise :

- Différences entre les attentes, les objectifs et les logiques de chacun des deux acteurs (école et entreprise) pouvant entraîner des incompréhensions voire des oppositions dans les situations de formation des stagiaires
- Insuffisances des relations interpersonnelles entre les acteurs, se limitant souvent à des questions d'ordre administratif.
- Manque d'investissement et d'implication dans les relations entre l'apprenant, les enseignants et le tuteur qui limitent les bénéfices que l'apprenant devrait tirer de telle ou telle situation de travail.

A cela s'ajoute le manque de préparation, pour les jeunes quant à la recherche d'une entreprise d'accueil, pour les enseignants insuffisamment formés à la connaissance du fonctionnement des entreprises et pas plus à la pédagogie de l'alternance, et pour les professionnels quant à la préparation, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des PFMP.

Les maîtres d'apprentissage évoquent la faiblesse des liens de communication entre le centre de formation et l'entreprise. Les « visites » des enseignants sont trop courtes et n'interviennent pas toujours à bon escient. Ils déplorent les limites de ces échanges tout en exprimant le besoin d'informations précises sur le centre de formation et en particulier sur le diplôme préparé, les objectifs, le programme, les compétences à acquérir, les activités à proposer ...

⁵¹ Enquête conduite par Jean-Philippe Verdu et Michaël Huchette dans le cadre du laboratoire STEF (sciences techniques éducation formation) des ENS de Cachan et de Lyon. Elle a été conduite auprès de classes de seconde et de première sous statut scolaire, ainsi qu'en terminale avec une demi-classe sous statut scolaire et l'autre demi-classe sous statut d'apprentissage. Voir en particulier « *Analyse des difficultés perçues par des enseignants dans les dispositifs de formation en alternance* » présentée par Jean Philippe Verdu lors du deuxième colloque international « Apprentissage et développement professionnel » 7 et 8 juin 2012 à Nantes

⁵² Adigüzel, O.C. (2004). L'enseignement professionnel et sa relation avec le milieu du travail en France et en Turquie : le cas du génie civil. Hardy, M. & Ménard, L. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. Huchette, M. & Thienpont, M. (2010). Stages en sections industrielles de techniciens supérieurs sous statut scolaire : représentations des enseignants et logiques de mises en œuvre. Région Rhône-Alpes (2003). Les périodes de formation en entreprise. Pratiques d'encadrement des lycéens.

Les enseignants n'accordent pas suffisamment d'importance aux visites en entreprise, pas toujours convaincus de la capacité formatrice de l'entreprise et faisant parfois état de contradictions entre les connaissances théoriques apportées au sein de l'établissement et les conditions de mise en œuvre dans les sites de production.

De leur côté, les apprenants dénoncent également l'insuffisance des relations entre les deux entités qui provoque chez certains une sorte de malaise : le sentiment d'être lâchés dans l'entreprise lié au constat du peu de contacts entre leurs deux référents. En conséquence, ils deviennent, munis de leurs livrets, les vecteurs de la communication entre les maîtres d'apprentissage et les enseignants, ce qui peut créer des tensions et renforcer les incompréhensions.

Pour les inspecteurs pédagogiques, l'alternance doit sortir du schéma traditionnel de la division des rôles où l'école est faite pour apprendre et l'entreprise pour appliquer ce qui a été appris. Les enseignants doivent réellement se pencher sur le monde de l'entreprise et sur la dimension des savoirs au travail, et aussi comprendre l'importance de leurs visites des élèves et de leur participation à la définition des activités en entreprise au sein de leurs obligations de service. De l'autre côté, l'entreprise doit prendre conscience de son rôle formateur et générer un encadrement efficace des alternants par les tuteurs. Tout doit être fait pour un rapprochement étroit et organisé entre l'école et l'entreprise. Un intense travail collaboratif et interactif de co-éducation entre les enseignants et les tuteurs est indispensable à la réussite des périodes de formation en entreprise dans le contexte de la voie scolaire comme dans celle de l'apprentissage.

d. Une situation problématique selon un rapport de l'IGESR sur les PFMP

Publié en janvier 2021 sur la base d'une enquête exhaustive conduite auprès de l'ensemble des établissements proposant des formations professionnelles de niveau 3 et 4 un rapport de l'inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche (IGESR)⁵³ montre que la situation ne s'est pas sensiblement améliorée par rapport au travail de terrain de 2011 présenté ci-dessus. Il pointe des limites et des insuffisances en ce qui concerne la coopération et la complémentarité des approches entre les lycées et les entreprises d'accueil, à tous les niveaux, y compris à celui de la recherche des stages. Même si le MEN a créé avec Eduform un label qualité de la formation professionnelle, il n'existe pas actuellement de référentiel concernant les PFMP.

Globalement, les freins à leur bonne mise en œuvre résident dans la faible mobilité des élèves, le défaut de compétences sociales et de savoir-être et leur manque d'implication. Moins directement liées aux élèves, la réglementation trop rigide du travail des élèves mineurs et la faiblesse du réseau des transports sont considérées comme des éléments pénalisant. Viennent ensuite la faiblesse du vivier de lieux d'accueil et l'absence de partenariats avec les milieux professionnels. Les apports des PFMP pour les élèves sont en premier lieu, l'acquisition ou la consolidation de compétences métier, puis le développement de compétences « sociales » et la construction d'un projet professionnel.

Plus précisément, l'annexe pédagogique qui permet de fixer le cadre de la PFMP (environnement, mission et activités proposées au stagiaire) est très rarement personnalisée ou différenciée selon les élèves (43% jamais et 20% rarement). Par ailleurs la mise en œuvre soulève des difficultés dans certains secteurs industriels en raison des travaux réputés dangereux (obligation d'obtenir une dérogation

⁵³ Rapport remis au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : « *La qualité de formation durant les périodes de formation en milieu professionnel* » 2020-162 – janvier 2021.

<https://www.education.gouv.fr/la-qualite-de-la-formation-durant-les-periodes-de-formation-en-milieu-professionnel-308415>

L'enquête, volontairement anonyme, basée sur un questionnaire de 70 questions posées aux DDFPT (Directeurs délégués aux formations professionnelles et techniques) a recueilli des réponses de la part de 730 établissements, plus de 52% des LP publics et 21% des LP sous contrat, 89% des lycées polyvalents publics et 11% des LPO privés.

pour les mineurs), mais aussi dans l'hôtellerie-restauration et alimentation du fait des horaires de travail.

La recherche des lieux de PFMP, rencontre des obstacles qui tiennent à la faible mobilité des élèves, à des environnements socio-économiques souvent limités, ainsi qu'aux caractéristiques des jeunes (l'âge, puis le comportement social, le handicap, le genre...). À noter que les dispositifs (institutionnels ou professionnels) mis en place pour favoriser la recherche de lieux de PFMP sont très peu mobilisés : offres de stage Onisep ou sites de branches (jamais mobilisés dans 85% des réponses), pôles de stages de l'académie (jamais mobilisés dans 90% des réponses), CMQ (85% de jamais), comités locaux école-entreprise (90% de jamais). Plus généralement, les partenaires professionnels sont très peu impliqués. La participation à des événements, des salons professionnels ou des forums n'est mentionnée comme fréquente (voire systématique) que dans environ un quart des réponses. C'est ainsi que la recherche s'appuie surtout sur des bases de données et des fichiers spécifiques à l'établissement (systématiquement dans plus de 90% des cas et fréquemment dans plus de 15%). Au total, les lieux d'accueil des PFMP des spécialités relevant du secteur des services sont très divers, fréquemment dans les grandes entreprises et les PME, tandis que ceux concernant la production, l'hôtellerie-restauration et l'alimentation sont surtout des TPE et des artisans, et que ceux relevant du secteur sanitaire et social sont plutôt des collectivités publiques et des associations.

La préparation des élèves aux PFMP est limitée et variable. Une formation spécifique est organisée systématiquement seulement dans 40% des cas et selon une grande variété d'approches. Elle concerne en priorité les compétences professionnelles à mobiliser, puis les règles de sécurité et de santé à respecter, et moins fréquemment l'intégration des élèves dans l'entreprise. Ces actions (ainsi que le retour d'expérience *debriefing* post PFMP) ont rarement lieu pendant les heures de co-intervention⁵⁴ alors que cela pourrait renforcer l'efficacité de l'équipe pédagogique. De façon générale, la sensibilisation des milieux professionnels à l'accueil des bacs pro est faible (quand elle a lieu, elle prend la forme de guides de présentation et/ou de rencontres organisées enseignants/tuteurs). Les informations et conseils aux tuteurs ne sont données que dans 50% des cas et l'organisation de rencontres enseignants-tuteurs ne sont systématiques que dans un peu moins de 30% et les rencontres élève-tuteur dans 20%. Toute la préparation repose sur le travail au sein de l'établissement. Là encore, les réseaux et autres dispositifs de liaison entre école et entreprise sont trop peu exploités.

Le suivi consiste essentiellement dans des visites d'un enseignant sur le lieu de PFMP, à des entretiens téléphoniques, au remplissage d'un livret de compétences imprimé. Ce contrôle est généralement assuré par un enseignant de spécialité ou par le professeur référent (la question de l'indemnisation de ce suivi provoque parfois des tensions au sein de l'établissement) car les autres enseignants sont peu ou pas impliqués. Le suivi à distance basé sur les outils numériques est très peu mobilisé (visio, passeport pro numérique...). Aucune auto-évaluation par le jeune n'est programmée. Globalement, les évaluations formative et certificative semblent peu mobilisées dans la régulation de la PFMP. Le compte-rendu écrit ou le rapport de stage sont loin d'être systématiques ; en revanche le *debriefing* oral est plus fréquent. D'une façon générale, le réinvestissement des acquis de PFMP reste limité : 20% dans les enseignements professionnels, moins de 5% dans les enseignements généraux. Ainsi, les PFMP ne contribuent que marginalement à l'apport de sujets pour les sujets d'examen, pour la suggestion de projets et de chefs d'œuvre ou encore pour l'amélioration des liens entre enseignements généraux et professionnels. De même, l'exploitation des liens avec les milieux professionnels ayant accueilli des PFMP ne s'observe que dans 30% des cas.

Le rôle des responsables d'entreprise est considéré comme important (jusqu'à essentiel) dans les activités d'accueil, de suivi et d'évaluation et celui des tuteurs jugé également déterminant dans

⁵⁴ Attention, la « co-intervention » figurant dans les textes du ministère concerne l'intervention de deux enseignants en même temps face à une classe et non d'un enseignant et du tuteur.

l'accueil et le suivi, sans que ces jugements ne soient enrichis par des observations plus détaillées (Mais tel n'était pas l'intention du rapport qui portait essentiellement sur les responsabilités de l'éducation nationale).

Le rapport se conclut sur une série de propositions⁵⁵ visant en particulier à « placer les PFMP au centre de la transformation de la voie professionnelle ; mobiliser les milieux professionnels et les partenariats autour des PFMP ; professionnaliser leur prise en charge ; former à la pédagogie de l'alternance ». A cette fin, la réécriture de la circulaire⁵⁶ doit être envisagée afin notamment de fonder le contrat de formation et le projet pédagogique sur les attendus des référentiels en termes d'activités confiées et de compétences visées, de créer une annexe « tuteur », d'affirmer explicitement une obligation de suivi par tout type d'enseignant, d'éclairer concrètement les déclinaisons possibles du « réinvestissement » des PFMP en formation, et d'assouplir les règles de planification des PFMP par les établissements

e. Une série d'entretiens auprès d'acteurs de l'enseignement professionnel⁵⁷

Nous avons mené une série d'entretiens auprès des DDFPT de 8 établissements⁵⁸ ainsi que de 5 IEN. L'ensemble couvre des formations industrielles et tertiaires, des métiers traditionnels et d'autres relevant de technologies « avancées » des lycées situés à Paris et en province. Les constats recourent les analyses et les conclusions du rapport de l'IGESR, mais ils permettent aussi d'approfondir l'analyse, de la situer dans une perspective historique et d'y ajouter quelques éléments plus récents.

Il est en effet indispensable de bien voir les changements considérables qui se sont produits depuis une trentaine d'années en ce qui concerne les élèves, mais aussi les entreprises et le travail qui s'y accomplit. Comme le constate Daniel Bloch dans son « *histoire engagée de l'enseignement professionnel* », les élèves de la filière du bac pro ont considérablement rajeuni depuis sa création en 1985 sous le double effet de l'éradication du redoublement au collège et de la réduction de la durée des études de 4 à 3 ans en 2011. C'est ainsi que les jeunes arrivent en seconde bac pro à 15 ou même 14 ans, et qu'ils obtiennent le diplôme à 19,1 ans en moyenne (en 2020) contre 21,3 en 1997, plus jeunes que la plupart de leurs voisins européens⁵⁹. En outre, contrairement à leurs aînés qui arrivaient en classe de première bac pro après l'obtention d'un CAP ou d'un BEP ils viennent directement du collège en fin de troisième, avec un niveau à la baisse en maîtrise du français et des mathématiques (si l'on en croit les études PISA) souvent accompagné d'immaturation comportementale. Enfin, ils sont

⁵⁵ Voir en annexe 4

⁵⁶ Circulaire de 2016 sur les PFMP

⁵⁷ Les résultats bruts de ces entretiens figurent dans un fichier distinct sous la forme d'un tableau EXCEL transmis séparément du présent fichier

⁵⁸ A **Paris** les lycées **Diderot** (Bacs pro Microtechniques et Modélisation et Prototypage 3D), **Raspail** (Bacs pro TMSEC (Technicien de maintenance des systèmes énergétiques et climatiques), TISEC (Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques) et TFCA (Technicien du froid et du conditionnement de l'air), et **le lycée des métiers du bois, des décors et accessoires du spectacle Léonard de Vinci** (Bacs pro ERA (Étude, réalisation d'agencement), TBMA (technicien de fabrication bois et matériaux associés, et TMA (technicien menuisier agenceur). Quatre établissements en province, A **Charleville Mézières** le lycée **Simone Veil** (bacs pro ASSP (accompagnement, soins et services à la personne), MCV (commerce et vente), Métiers de l'accueil et AGORA (assistance à la gestion des organisations et de leurs activités. Au **Mans** le lycée **Funay Boucher** (bacs pro ASSP, coiffure, métiers de la sécurité et HPS (hygiène propreté stérilisation). A **Chaumont** le lycée **Charles de Gaulle** (bacs pro dans les métiers du bois et du graphisme). A **Reze les Nantes** le lycée **J.Gouzier** (bac pro coiffure, esthétique, cosmétique, parfumerie, ASSP. A **Rochefort** le lycée **M. Dassault** (bac pro plasturgie, usinage, aéronautique). A **Mamers** le lycée **Perseigne** (commerce et vente, usinage, ASSP).

⁵⁹ Voir plus haut section 4.c

également plus nombreux que leurs aînés et leur population s'est aussi diversifiée du fait de la massification de l'enseignement secondaire. Tout ceci a conduit à reconsidérer les ambitions et les conditions de mise en œuvre des PFMP.

Du côté des entreprises⁶⁰, les changements technologiques, institutionnels et organisationnels qu'elles ont vécus et qui ont souvent induit des transformations radicales dans la nature et les conditions du « travail » ont pu les conduire à reconsidérer leur intérêt et leur comportement face à l'accueil de lycéens professionnels. C'est ainsi que l'on voit se manifester des différences considérables vis-à-vis des PFMP entre les secteurs, l'industrie, les transports, le commerce, l'artisanat et les services aux collectivités, aux entreprises, ou aux personnes, secteurs de la sécurité, entre les grands groupes, les PME et les TPE ; différences déjà identifiées dans le rapport de l'IGESR et qui expliquent en majeure partie la grande diversité des constatations.

La situation est particulièrement difficile du côté des grands groupes industriels qui répugnent et renoncent de plus en plus à accueillir des jeunes de moins de 18 ans. Ces réticences sont devenues de plus en plus fortes au point qu'à l'occasion d'un colloque de l'AFDET le 11 mai 2023 à Marseille un représentant de l'UIMM annonçait clairement qu'il déconseillait aux entreprises adhérentes de prendre des élèves ou des apprentis mineurs en raison des travaux réputés dangereux et de l'obligation d'obtenir des dérogations pour les mineurs, dérogation qui pourtant vont de soi dès lors que le stagiaire en PFMP est toujours accompagné lorsqu'il est confronté à ce type de circonstance. Lors de la dernière rentrée scolaire, les DRAFPIC constataient une aggravation de ce phénomène qui réduit d'autant plus le vivier d'entreprises susceptibles d'accueillir des jeunes en PFMP, sauf à dénaturer ces dernières en transformant les stagiaires en « pousseurs de chariots d'outils ».

Un autre phénomène aggravant réside dans le développement accéléré de la sous-traitance (voire de la sous-traitance de la sous-traitance), conduisant les PFMP à être mises en œuvre dans des PME voire des TPE où les tâches sont très spécialisées, où le contenu du travail s'appauvrit, et où il est difficile de trouver de véritables « tuteurs », d'autant plus du fait du développement récent du télétravail. A cela s'ajoutent l'accélération de la numérisation et des phénomènes d'obsolescence technologique, ainsi que la désindustrialisation qui a sévi dans plusieurs régions et notamment en Île de France pendant de longues années. Par ailleurs, « l'appauvrissement » des contenus du travail n'est pas spécifique à l'industrie, on le rencontre aussi dans un secteur tel que celui de la banque où le travail est de plus en plus routinier et répétitif. Ces phénomènes pèsent sur les relations école-entreprise et affectent directement la mise en œuvre des PFMP au point d'amener certains à dénoncer une « paupérisation » des PFMP engagée depuis plus de vingt ans⁶¹. Il est en effet difficile d'organiser des PFMP de « qualité » lorsque le travail ne l'est pas.

Mais le tableau n'est pas aussi sombre partout. Tous les secteurs ne sont pas concernés avec la même intensité. La nature du secteur professionnel, sans obligatoirement considérer les secteurs dits en tension, influe sur la facilité à disposer de lieux de PFMP : les services aux collectivités et les services aux personnes ne semblent pas souffrir de cette paupérisation. Des initiatives intéressantes sont à noter dans la filière « logistique et transport » avec un investissement important de tous les lycées concernés dans le ciblage des entreprises d'accueil et avec un questionnement croissant des professionnels à l'égard des formations au bac pro. C'est le cas de la filière « Sécurité Sûreté » qui recouvre la police et la gendarmerie, les pompiers et les entreprises privées de sécurité où l'on observe un investissement plus soutenu des professionnels et une coopération plus intense.

⁶⁰ Rappelons ici ce que nous avons indiqué dans l'introduction à savoir qu'entreprise s'entend comme toute organisation ou structure publique ou privée proposant un accueil pour élèves et/ou apprentis

⁶¹ Comme c'était le cas lors du colloque de l'AFDET à Marseille.

Ajoutons cependant que la pratique la plus répandue – dans tous les secteurs - consistant à organiser les PFMP de la classe de première au mois de juin (dans un peu plus de 50% des cas recensés par l'enquête de l'IGESR) n'est pas de nature à faciliter la mise en place des PFMP, ni à mobiliser les équipes pédagogiques dans le suivi de leur déroulement, ni encore à engager le réinvestissement des acquis de la PFMP dans la poursuite de la formation, après les vacances

Sous l'autorité des chefs d'établissements, les DDFPT sont en première ligne sur tous ces sujets. Ils sont les maîtres d'œuvre du chantier des PFMP, en relation avec les entreprises d'accueil et en soutien des équipes pédagogiques, en particulier des enseignants professionnels, qu'ils contribuent à fédérer. Ils préparent les conventions de stage et en suivent l'exécution et interviennent directement auprès des jeunes (ainsi qu'éventuellement auprès des familles) en cas de difficultés. Leur charge de travail s'est considérablement alourdie depuis quinze ou vingt ans tandis que les moyens dont ils disposaient ont diminué, alors même que les élèves sont plus nombreux et que la réglementation se complexifie d'année en année. Certains disent que l'essentiel de leur temps est consacré aux urgences. Leur première tâche réside dans le maintien et le renforcement des relations avec les entreprises. Cela passe par les invitations à des journées « portes ouvertes », la participation des lycées à des salons professionnels, l'accueil dans les établissements de réunions des chambres consulaires, la participation active à des initiatives telles que « les cordées de la réussite » ... Ces contacts sont essentiels pour bien informer les professionnels sur les évolutions au sein du système éducatif, sur la signification des réformes en cours et sur le rôle que les entreprises sont appelées à y jouer. Mais cela consiste aussi, en liaison avec les enseignants référents, à veiller en permanence à la préparation et au bon déroulement des PFMP pour s'assurer que les activités proposées correspondent bien aux objectifs pédagogiques et que le comportement des élèves est conforme aux exigences du cahier des charges.

Rien de cela n'est évident notamment dans le cas des petites entreprises, par exemple dans le secteur de la menuiserie et de l'ameublement, où le patron va accepter un stagiaire en PFMP parce qu'il a un besoin (peut-être momentané) de main d'œuvre ; il signe donc la convention et confie le jeune à un ouvrier – appelons-le « compagnon » - sans nécessairement lui faire part des attendus du cahier des charges ; ainsi la disponibilité du « compagnon » et la compréhension des tâches confiées au stagiaire sont loin d'être assurées tout au long de la période .

D'autres situations délicates surviennent dans certains secteurs d'évolutions rapides où le « marché » des entreprises susceptibles de recevoir des stagiaires préparant un bac pro MP3D s'effondre après avoir suscité de grands espoirs et où il faut trouver « en catastrophe » des solutions de remplacement.

Pour ce qui est du suivi pédagogique des PFMP par les enseignants, hors de tout incident, la surprise vient du fait qu'elle semble plus réduite que le laisse entendre le rapport de l'IGESR. La prise de contact entre l'enseignant responsable aux premiers jours de la PFMP n'est pas systématique ne serait-ce que par téléphone, pas plus que le contact pendant le cours du stage, ni que la visite d'évaluation. « La réalité est très différente de la théorie » comme le dit un DDFPT d'un établissement où « moins de 50% des élèves sont visités » Cela tient aux contraintes des enseignants, par exemple la participation à des jury d'examen où à la conception et la rédaction de situations d'évaluation dans le cadre du contrôle en cours de formation (CCF, mais aussi à la disponibilité des professionnels de l'entreprise.

Au-delà des PFMP, les DDFPT rencontrés mettent en cause la rédaction des référentiels, qui sont beaucoup trop complexes, en décalage avec les profils des diplômés, très difficiles à utiliser au moment des examens, souvent mal maîtrisés par les enseignants et qui ne peuvent constituer des outils de dialogue avec les entreprises. Ils déplorent également le faible niveau des élèves et leur comportements souvent immatures qui appellent des recadrages de la part des DDFPT.

Dans ce contexte, on comprend que le travail en réseau avec d'autres établissements, la mobilisation des dispositifs académiques école-entreprise et celle des CMQ voire des OPCA ajouteraient des tâches

supplémentaires à une charge déjà bien lourde pour la plupart des DDFPT, et c'est pourquoi ces actions sont quasiment absentes des réponses au questionnaire de l'IGESR. Par ailleurs, si l'on prend en compte également la rigidité du service des enseignants et les contraintes qui pèsent sur les horaires et les calendriers, ainsi que le manque de moyens, il semble extrêmement difficile dans le contexte actuel de mettre en place une annexe pédagogique différenciée selon les élèves - ce qui serait la condition première du modèle interactif ou partenarial de Griffiths et Guile - de même qu'assurer pour le suivi des élèves des visites plus fréquentes et régulières et de mobiliser tous les enseignants. Les raisons sont multiples. Cependant, dès lors que certains établissements semblent y parvenir⁶², on se dit que l'objectif n'est pas impossible à atteindre, mais sous quelles conditions. ?

f. Les difficultés de mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance dans l'apprentissage

Le tableau est tout aussi insatisfaisant sinon plus du côté de l'apprentissage, notamment en ce qui concerne les multiples CFA créés à la va-vite en raison de la manne financière dispensée en faveur de l'apprentissage depuis la Loi de 2018. Selon Jean Claude Bellanger, ancien Secrétaire général de l'Association ouvrière des Compagnons du devoir et du Tour de France et qui accompagne aujourd'hui les CFA dans leur développement au sein du cabinet de conseil INDICOM, tout reste à faire pour ajouter une véritable pédagogie de l'alternance. Mis à part les CFA d'entreprise (qui représentent environ 10% de l'ensemble), les CFA ne connaissent pas les entreprises où sont recrutés les jeunes qu'ils sont censés former. Leurs suivis des jeunes pendant les périodes dans l'entreprise ne sont que « des visites de courtoisie ». De fait, la pédagogie de l'alternance nécessite un véritable apprentissage de la part des formateurs des CFA comme de celle des tuteurs ou maîtres d'apprentissage.

Il convient de parvenir à une coopération entre CFA et entreprise où les deux se fixent les mêmes objectifs généraux, en référence aux mêmes référentiels et agissent en parfaite complémentarité entre eux. L'approche traditionnelle où l'apprenti applique dans l'entreprise des leçons apprises au sein du CFA doit être bannie. La liaison entre CFA et entreprise doit être établie « comme une alchimie » à laquelle participe l'apprenti et où s'écrit « son histoire ». Dans cette approche, l'ensemble des compétences sont concernées ; qu'il s'agisse de savoirs généraux, de compétences transversales ou de compétences techniques et professionnelles. Il est donc essentiel que les visites dans les entreprises soient conduites avec soin, et qu'elles ne concernent pas seulement le formateur spécialisé. Pour Jean Claude Bellanger, ces considérations sont également valables pour les lycées professionnels dans le cas des PFMP de la voie scolaire mais aussi pour l'apprentissage. En outre, il estime qu'ils sont mieux armés que les CFA pour conduire cette approche.

g. La question des tuteurs, maillon faible de la pédagogie de l'alternance

Dans une chronique récente intitulée « *Plaidoyer pour la valorisation de la fonction tutorale dans la formation professionnelle en alternance* », Jean-Marie Luttringer⁶³ s'interroge sur la fonction et la reconnaissance des tuteurs en entreprise engagés dans l'alternance en formation : « la qualité de la formation professionnelle en alternance est tributaire de celle de la fonction tutorale au sein de l'entreprise et cette fonction constitue le maillon faible du processus de la pédagogie de la formation en alternance ». Il ajoute que « la fonction tutorale constitue, en effet, le pivot central sans lequel il n'y a pas de formation professionnelle en alternance, dès lors que l'on admet que cette pédagogie n'est pas réductible à la juxtaposition entre « formation sur le tas » dans l'entreprise et cours

⁶² La question posée par l'IGESR était ainsi libellée : « annexe pédagogique adaptée à chaque lieu de PFMP ou à chaque élève » et les réponses indiquaient « systématiquement » dans 12% des cas et « très fréquemment » dans 10% .

⁶³ « Plaidoyer pour la valorisation de la fonction tutorale dans la formation professionnelle en alternance » Jean-Marie Luttringer Conseil. Droit et politique de formation. Chronique 180. 10 Avril 2023. http://www.jml-conseil.fr/wa_files/180_20_20plaidoyer_20_20pour_20les_20tuteurs_20vfvf_.pdf .

théoriques en dehors de celle-ci ». Dans la même veine, Damien Brochier⁶⁴ voit en eux les « acteurs d'interface » indispensables à la co-construction de la relation formation-emploi. Ces questions sont d'autant plus cruciales et d'actualité que les contrats d'apprentissage devraient atteindre en 2023 environ un million auxquels s'ajoutent les contrats de professionnalisation, les conventions de formation concernant les élèves sous statut scolaire et étudiant, et les développements des actions de formation en situation de travail (AFEST) dans les entreprises ; en estimant qu'un tuteur (ou maître d'apprentissage) peut encadrer en moyenne deux alternants, la fonction tutorale devrait atteindre 1,5 million de salariés. Mais en même temps, la recherche des entreprises d'accueil s'est compliquée en raison du développement de la sous-traitance qui a concerné nombre de grandes entreprises industrielles et qui oblige les établissements à tenter d'organiser des PFMP dans des TPE où la recherche de tuteurs disponibles est devenue plus difficile.

A la différence de l'Allemagne où le « Meister », pivot du système dual, est reconnu dans la hiérarchie professionnelle, le tuteur français ne dispose pas d'un tel ancrage. Sa participation repose « sur l'engagement volontaire de salariés d'une grande diversité de niveaux de qualification et œuvrant dans une grande diversité de formes d'organisation du travail où certaines, imprégnées de taylorisme sont peu réceptives à la pédagogie de l'alternance ». Il doit donc « bénéficier d'une formation lui permettant d'exercer correctement sa mission et de suivre les contenus des formations dispensées à l'alternant et des diplômes qui les valident ». Des formations existent, notamment au sein de l'éducation nationale, et elles sont éligibles au financement par les OPCO, mais « aucune statistique ne permet de connaître le nombre de tuteurs en ayant bénéficié ». Certaines formations dédiées peuvent déboucher sur une certification ; « il existe actuellement 5 certifications inscrites au Répertoire spécifique, mais non au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) car la fonction tutorale n'est pas considérée comme un métier, mais comme une compétence complémentaire à un métier ». En outre, « si la loi fixe bien les conditions d'exercice de la fonction tutorale, elle ne dit rien sur la valorisation de son exercice, ni en termes de rémunération ni en termes d'évolution professionnelle ». Une évaluation réalisée en 2018 relative à la négociation de branche montre que « 5 accords seulement sur 90 prévoient des règles ayant pour objet la valorisation de la fonction tutorale ». Jean-Marie Luttringer conclut qu'il est temps de reconnaître l'engagement des tuteurs pour une meilleure qualité d'une pédagogie de l'alternance en garantissant un plan de formation dédié aux tuteurs ainsi qu'une gratification financière et des perspectives d'évolution professionnelle.

h. La question des référentiels des diplômes et du travail des CPC⁶⁵

Il existe sans doute un autre maillon faible dans la chaîne de la pédagogie de l'alternance, c'est celui des référentiels des diplômes qui devraient pourtant constituer un élément décisif du dialogue à engager entre l'établissement de formation et l'entreprise dans la préparation d'une PFMP. C'est bien ce qu'a identifié l'IGESR en exprimant le besoin pour les tuteurs de disposer des attendus des référentiels en termes d'activités confiées et de compétences visées, ou encore l'enquête de terrain de 2011 où les tuteurs déploraient le manque d'informations sur l'établissement de formation et sur le diplôme préparé.

Cependant, au vu des référentiels existants, force est de constater qu'ils sont loin d'être en mesure de contribuer à ce dialogue. Ce sont en effet des documents denses et complexes d'environ une centaine de pages (voire plus) et d'une lecture laborieuse où l'on établit successivement (i) le référentiel des activités professionnelles (RAP) qui fait valoir plusieurs dizaines d'activités détaillées, (ii) le référentiel de compétences (RC), une dizaine de compétences divisées en plusieurs dizaines de sous-

⁶⁴ Voir ci-dessus l'introduction à la section 4

⁶⁵ Voir l'annexe 6

compétences) ainsi que des savoirs associés que l'on croise ensuite avec le référentiel des activités sous forme matricielle, (iii) le référentiel d'évaluation qui comprend la liste constitutive des unités du diplôme, (croisée comme il convient sous forme matricielle avec les compétences), le règlement d'examen et la définition des épreuves, et enfin (iv) la présentation des PFMP.

Ajoutons à cela (i) que la séparation en trois volets, activités, compétences et savoirs associés, évaluation, où les compétences sont souvent exprimées dans des termes voisins des activités, rend difficile une approche globale de la formation, (ii) que les référentiels sont davantage tournés vers la certification des compétences que vers la démarche visant à leur acquisition, (iii) qu'ils mentionnent rarement l'acquisition des compétences transversales et sociales pourtant indispensables à l'insertion dans le monde professionnel, et enfin (iv) que les PFMP sont présentées majoritairement pour spécifier leur déroulement et insuffisamment pour montrer leur indispensable participation à la construction des compétences.

Dans un rapport intitulé « Le rôle et la place des professionnels dans l'élaboration des diplômes professionnels »⁶⁶ le CEREQ avait procédé en 2012 à une analyse critique des référentiels élaborés au sein du MEN. Il constatait que les référentiels étaient censés – selon les documents réglementaires – « s'adresser à un large public et constituer « des repères fondamentaux pour les acteurs sociaux ». Il notait cependant la difficulté de l'exercice dès lors qu'il était indiqué que « les référentiels doivent être proches de la réalité du travail sans s'y enfermer, ouverts à la diversité des activités professionnelles et des entreprises sans être trop généralistes et prendre en compte les diverses finalités des diplômes qui ne s'arrêtent pas à la contribution productive des individus ». Les résultats des travaux des trois groupes montraient bien les difficultés à tenir ces objectifs. L'ingénierie proposée amenait les participants à « s'enfermer dans un travail d'explicitation des prescriptions plutôt que de les engager dans une réflexion sur la qualification », elle demandait aux professionnels de « ne pas aller au-delà d'une description de l'activité professionnelle « observable » pour ne pas investir le domaine des compétences et des savoirs, interdisant de ce fait d'établir de véritables liens entre les tâches et ce qui peut être énoncé comme les ressources pour les réaliser »⁶⁷. Le CEREQ remarquait par ailleurs que les mêmes termes se retrouvaient dans le RAP et le RC dans la rubrique des « résultats attendus » ou des « critères de performance » et se demandait pourquoi dans ces conditions différencier ces 2 parties du référentiel si leurs contenus ne diffèrent en rien en nature ? Enfin il concluait que « dans ces conditions, la nature même du travail demandé aux professionnels ne justifiait pas la présence dans les groupes de titulaires de l'emploi et de leur encadrement de proximité ».

Des changements importants ont été apportés aux CPC avec la réforme des instances de certification⁶⁸ engagée par la loi du 5 septembre 2018 sur la liberté de choisir son avenir professionnel. La loi promeut une nouvelle approche visant une lisibilité accrue des certifications ainsi que leur meilleure concordance avec les besoins des entreprises. Elle confère aux partenaires sociaux un réel pouvoir décisionnel car elles rendent désormais des avis conformes – c'est à dire contraignant et à caractère impératif sur la création, les révisions et les suppressions de diplômes⁶⁹. Le nouveau cadre interministériel mis en œuvre renforce le poids des partenaires sociaux qui disposent de la majorité

⁶⁶ <https://www.cereq.fr/place-et-role-des-professionnels-dans-la-conception-des-diplomes-professionnels>
Publié également dans la collection CPC Études sous le numéro 3/2011

⁶⁷ On retrouve là des analyses qui rejoignent celles concernant les limites actuelles de la mise en œuvre des PFMP

⁶⁸ Voir « *La réforme des instances de certifications* » Françoise Kogut-Kubiak et Claudine Romani . CEREQ Échanges n°17, 2021

⁶⁹ Cependant la définition des modalités d'évaluation des compétences et connaissances en vue de la délivrance des diplômes et titres est laissée aux ministères certificateurs. Voir pour plus de détails « *Les partenaires sociaux dans le paysage des certifications professionnelles* » Pascal Caillaud, CEREQ Essentiels, septembre 2020.

des voix délibératives et qui disposent d'un pouvoir d'initiative. La présidence des CPC est assurée successivement par un représentant du collège syndical et un représentant du collège employeur.

Mais le bilan dressé récemment par le CEREQ⁷⁰ identifie plusieurs problèmes. Le caractère interministériel des CPC amène à ce que des participants ne représentent qu'un des secteurs couverts par la commission tandis que certaines branches ne sont pas représentées. On observe l'absence de véritables débats au sein de certaines CPC ce qui suggère que les enjeux de la rénovation des diplômes se jouent ailleurs, et notamment dans les groupes de travail mis en place par les ministères certificateurs auxquels peu de membres siégeant en CPC participent réellement. Pour la direction compétente au sein du MEN ⁷¹ le groupe de travail, coordonné par un inspecteur général, auditionne des professionnels et travaille à l'écriture du référentiel selon un processus de réunions étalées sur une période de 10 à 12 mois voire plus ce qui rend difficile la mobilisation de professionnels. En outre, pour Françoise Kogut-Kubiak, la question centrale demeure de savoir si les professionnels présents dans ces groupes de travail sont les plus à même de rendre compte des situations réelles de travail traduites ensuite en termes d'activités et de compétences. Selon la CPME, il serait bon d'avoir des échanges avec le ministère en amont des réunions des CPC, notamment dans le cas du renouvellement de certains référentiels au bout de 5 ans.

La création en juin 2023 par la ministre Carole Grandjean d'une équipe interministérielle d'appui aux ministères certificateurs a pour mission d'aider les ministères à revoir leurs titres et diplômes certifiants. La cellule est en particulier chargée d'élaborer les dossiers d'opportunité de rénovation, création ou suppression de diplômes, dossiers qui ensuite sont soumis aux votes des CPC. Cet appui devrait permettre que le calendrier de travail des 11 CPC soit respecté (étude de chaque diplôme tous les cinq ans) et, par le choix de travailler filière par filière, d'aborder l'évolution des besoins d'un secteur d'activités sur l'ensemble des niveaux de formation (pour la mission, niveau V à niveau III).

i. Les Campus des métiers et des qualifications (CMQ)

A un autre niveau de gouvernance du système de l'enseignement professionnel se situent les CMQ que Damien Brochier considère comme relevant de la « lente maturation d'un modèle partenarial » entre le monde de l'éducation et celui des entreprises. Tels qu'ils ont été conçus et mis en place dans les territoires, les CMQ constituent un cadre pertinent pour favoriser la co-construction des parcours et en particulier celle qui se joue au sein des PFMP et de l'apprentissage. Là encore un long chemin reste à parcourir.

Créés par la loi du 8 juillet 2013, les CMQ sont appelés à « valoriser l'enseignement professionnel » en proposant « dans le cadre d'un partenariat renforcé entre l'État et la région, une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel déterminé ». Ils sont également censés permettre la conception de nouveaux parcours de formation entre les différents niveaux, contribuer à la formation tout au long de la vie, construire des parcours d'insertion dans l'emploi ... Un premier bilan était établi en 2017⁷² par quatre inspecteurs généraux. Il concluait dans sa synthèse sur « l'impossibilité de mesurer une quelconque plus-value liée à la création du dispositif ... pour les jeunes et adultes en formation ... hormis une certaine capacité à fédérer et à mettre autour de la table des acteurs qui ne se parlaient pas ou peu ». La mobilisation des acteurs était cependant évidente et des exemples prometteurs étaient cités tel que le dispositif BAC PRO + dans

⁷⁰ « Activités des CPC interministérielles », Françoise Kogut-Kubiak, CEREQ Working paper n°21, 2023

⁷¹ La DGESCO Direction générale de l'enseignement scolaire

⁷² « Premier bilan des campus métiers et des qualifications ». IGAS, IGAENR, IGEN juillet 2017

l'académie de Poitiers⁷³ ; une initiative au sein de l'Aérocampus de Latresne (dans l'académie de Bordeaux) un lycée professionnel proposant aux élèves de BTS des cours complémentaires afin de favoriser la poursuite d'études au sein de l'IMA (Ingénierie maintenance aéronautique).

Tout en louant leurs capacités à mettre en place de nouveaux parcours de formation en mixant les publics, et en faisant l'éloge des premières phases de leur développement selon des logiques de projet, Daniel Bloch⁷⁴ déplorait récemment que « les quelques moyens disponibles aient été dilués : il n'est plus guère de lycée professionnel qui ne soit partie prenante d'un Campus ». Mais quand on constate la multiplicité des partenaires au sein d'un CMQ ainsi que la variété des missions et tâches qu'ils sont censés assumer, on ne s'étonne pas qu'il soit difficile de les mobiliser pour des actions « de routine » au niveau d'un établissement. Cette crainte est confirmée par le rapport de l'IGESR sur les PFMP qui constate la très faible mobilisation des CMQ en vue de la recherche et la mise en place des PFMP.

j. La « coloration » des diplômes

On dispose là peut-être de l'exemple le plus avancé du modèle partenarial de co-construction de la relation formation-emploi identifié par Damien Brochier. On n'est pas là au niveau du terrain, et notamment de la mise en place d'une PFMP entre l'équipe pédagogique d'un établissement et le tuteur en entreprise, mais on s'en rapproche et la « coloration » devrait permettre d'en faciliter et d'améliorer le processus. Ce modèle est aussi cohérent avec la démarche des CMQ dont il constitue une application concrète.

Cette politique a été engagée en 2017 par le MEN dans le cadre du projet « 500 nouvelles formations du CAP au BTS » ciblées principalement sur les métiers en tension et les métiers d'avenir. L'approche « coloration » se distingue (de façon subtile) du modèle plus ancien des formations complémentaires d'initiatives locales. Ces dernières s'inscrivent dans la continuité d'une spécialité de diplôme existante afin d'en enrichir le contenu, tandis que la coloration consiste à adapter la formation d'un diplôme spécifique à un champ professionnel particulier, en général concentré sur un territoire donné. Elle suppose l'adoption d'une écriture plus générique des référentiels au plan national ; puis la déclinaison au plan local des référentiels en s'appuyant sur un partenariat étroit avec les représentants des milieux professionnels. Elle vise aussi une évolution des pratiques pédagogiques vers plus d'individualisation. Elle peut se concrétiser par la mise en place de modules de formation complémentaires pour approfondir les caractéristiques d'un secteur, par les orientations données aux équipes pédagogiques, par la prise en compte d'environnements spécifiques, par la conclusion de partenariats avec les milieux professionnels ... et par la sélection et l'orientation des lieux d'accueil pour effectuer les PFMP.

Selon une étude du CEREQ publiée en 2020⁷⁵, le ministère dénombrait 170 colorations dont 136 baccalauréats professionnels. 65 concernaient le bac pro « Gestion administration » (comptabilité, immobilier, sport, santé, tourisme ...), 14 le bac pro « maintenance des équipements industriels » (nucléaire, éolien, ferroviaire, armée ...), 10 le bac pro « métiers de l'accueil » (tourisme, culture ...), 10 le bac pro « système numérique » (spectacle, aéronautique ...) et 9 le bac pro « métiers de l'électricité et de ses environnements connectés » (marine, milieu hospitalier ...). Les études de cas du CEREQ montraient que la coloration renforce l'attractivité du diplôme.

⁷³ BAC PRO + vise à conduire davantage de jeunes bacheliers pro vers l'enseignement supérieur

⁷⁴ « Une histoire engagée de l'enseignement professionnel. De 1984 à nos jours » Daniel, Bloch. Presses universitaires de Grenoble. Juin 2022.

⁷⁵ CEREQ Bref n° 393, juillet 2020, « Quand l'offre de formation de l'Éducation nationale s'adapte aux besoins des territoires » par Françoise KOGUT-KUBIAK

L'article s'interrogeait cependant sur « l'adéquationnisme » promu par la coloration et soulignait certains risques possibles engendrés par la démarche : le risque qu'elle nuise à la reconnaissance du diplôme national dans les conventions collectives, et celui de rendre moins attractives les autres formations ; et surtout « comment faire en sorte que cette adaptation locale puisse par ailleurs garantir le développement de la mobilité professionnelle souhaitée par les branches et par les entreprises, qui repose sur une meilleure prise en compte des compétences transversales ? » (on a vu plus haut qu'elles n'étaient pas systématiquement traitées au sein des référentiels).

5. Opportunités, perspectives et interrogations

Parmi les 12 mesures de la réforme des lycées professionnels, rien n'était dit spécifiquement à propos de la pédagogie de l'alternance. Mais la mesure concernant la création d'un bureau des entreprises (BDE) dans chaque lycée a été précisée dans les termes de la circulaire du 27 juin 2023⁷⁶, où les BDE sont appelés (1) à développer des partenariats avec les acteurs économiques et sociaux, (2) à faire vivre la relation école /entreprise dans les parcours des apprenants, en particulier par l'appui à la préparation des PFMP et à la valorisation pédagogique des compétences acquises lors des temps de formation en milieu professionnel (documents de suivi, livrets d'alternance entre établissement et milieu professionnel..), et (3) à organiser les temps de formation en milieu professionnel⁷⁷. Ces termes couvrent l'essentiel des problèmes évoqués plus haut, et ils sont ambitieux en particulier dans le cas du regroupement d'établissements sous la responsabilité d'un unique BDE, ce qui nécessitera un travail d'équipe renforcé. Toutefois, les DDFPT voient bien l'intérêt de la création des BDE qui reprennent – selon l'un d'entre eux- environ 20% des fonctions qu'ils exercent déjà. Mais il semble essentiel qu'ils soient clairement positionnés sous la responsabilité des DDFPT.

Par ailleurs, ces actions vont s'appuyer sur un ensemble de mesures en cours d'application concernant l'acculturation des cadres de l'EN, en particulier chefs d'établissements et cadres académiques, à la spécificité de l'enseignement professionnel et à la nécessité de relations constantes au niveau territorial avec les entreprises ainsi que sur le renforcement annoncé des stages CEFPET (centre d'étude et de formation en partenariat avec les entreprises et les professions) pour les enseignants.

Enfin, il est intéressant de revenir à des propositions telles qu'elles figurent au sein de l'inventaire des travaux des 4 groupes de travail⁷⁸, et qui pourraient nourrir les prochaines étapes de la réforme, en complément d'autres suggestions, en particulier de celles émanant de rapports spécifiques tels que celui de l'IGESR consacré aux PFMP.

a. L'amélioration des PFMP, la question des tuteurs

Dans cet inventaire, le besoin de rénover les PFMP et d'en améliorer la qualité et l'efficacité a été exprimé avec force en même temps que le projet de faire de l'alternance, entre lycées professionnels et milieux professionnels, l'élément structurant du renforcement des liens école entreprise. Il s'agit en

⁷⁶ Après celle du 24 mai qui évoquait parmi leurs fonctions l'appui à la préparation des PFMP, ainsi que l'appui à la valorisation pédagogique des compétences acquises lors de ces périodes, ou encore l'appui à l'organisation de leur suivi.

⁷⁷ Ce qui recouvre : (i) le recensement, l'actualisation et le suivi de la qualité des sites d'accueil des élèves, (ii) la communication auprès des acteurs économiques (ressources humaines et tuteurs) : réglementation, documents de suivi et d'accompagnement, etc ..,(iii) l'appui aux élèves dans leur recherche de lieux d'accueil en concertation avec l'équipe pédagogique, (iv) l'appui à l'organisation du suivi (convention, professeur référent, lien avec le tuteur, visites), (v) le suivi des allocations de PFMP et (vi) le soutien à la mise en place de la mobilité européenne et internationale.

⁷⁸ Voir La synthèse établie par l'IGESR des propositions des groupes de travail. N°22-23 122A janvier 2023, voir annexe 4

particulier de penser les PFMP comme des sources d'apprentissage et d'installer une réelle co-formation entre l'entreprise, l'établissement et l'élève ou apprenti. Parmi ces propositions vient en premier lieu le sujet des tuteurs ou maîtres d'apprentissage, avec le besoin que leur rôle au sein de l'entreprise soit valorisé, qu'ils soient mieux formés, que leurs compétences soient renforcées et reconnues, qu'un titre professionnel sanctionne leur fonction et qu'ils puissent y accéder au moyen de la VAE, qu'un label leur soit attribué ainsi qu'aux entreprises accueillantes. En second lieu, le besoin d'instaurer des temps réguliers dédiés au travail entre enseignants et tuteurs, de favoriser des périodes d'immersion des enseignants concernés dans les entreprises, plus généralement de renforcer les dynamiques d'échange et de combinaison de compétences afin de mieux préparer les PFMP et d'en organiser le suivi et d'en exploiter les résultats. L'annexe pédagogique est considérée comme essentielle, mais les précisions manquent sur la façon de la construire. Toutes ces suggestions supposent une plus grande souplesse dans l'organisation des PFMP, la simplification des procédures administratives, des marges d'autonomie accrues pour les établissements et des moyens appropriés.

Elles supposent également que les questions concernant l'augmentation du nombre de tuteurs ainsi que leur statut, leur rémunération et leurs perspectives de carrière soient prises au sérieux. Ces questions n'ont pas trouvé leur place parmi les 12 mesures pour faire du LP un choix d'avenir. Il importe maintenant qu'elles deviennent prioritaires et qu'elles soient également portées par les partenaires sociaux, les fédérations de branches et les grandes entreprises. D'ores et déjà l'éducation nationale joue un rôle important dans la formation des tuteurs grâce aux initiatives des DRAFPIC, avec le support des GRETA et d'autres institutions appropriées. Aux représentants des entreprises de prendre leurs responsabilités et à l'État les siennes. Il importe également de prendre en considération les petites entreprises où ne se trouve aucun véritable tuteur et où le jeune est confié à un ouvrier (compagnon) sans compétence pédagogique particulière et auprès duquel il va devoir apprendre « sur le tas ».

En complément, on peut évoquer certaines propositions du rapport de l'IGESR qui suggéraient de généraliser l'adaptation des PFMP à chaque élève, notamment par l'individualisation de l'annexe pédagogique, d'orienter la préparation vers le développement des compétences sociales, d'associer toute l'équipe pédagogique à la prise en charge du processus ; de reconsidérer les PFMP pour qu'elles soient reconnues comme de véritables espaces de formation complémentaires aux espaces des LP ; enfin il apparaît essentiel de disposer bientôt d'un référentiel d'assurance qualité des PFMP ne serait-ce que pour éviter d'entendre de la bouche de certains participants - comme c'était le cas lors du colloque de l'AFDET à Marseille - que la qualité des PFMP pouvait aller du meilleur au pire.

b. La formation des enseignants à une pédagogie de l'alternance

La formation initiale des enseignants des disciplines professionnelles ne prévoit pas à proprement dit de formation à une pédagogie de l'alternance. Bien souvent la mastérisation de l'enseignement forme les professeurs comme s'ils devaient intervenir uniquement sur un temps scolaire traditionnel. Et, sauf dans certains cas d'expériences professionnelles au préalable, les enseignants sont issus de ce type de formation académique sans aucune véritable formation à la connaissance de l'entreprise et à la pédagogie de l'alternance.

La professionnalisation nécessite un effort de formation des tuteurs et maîtres d'apprentissage, mais également des enseignants dans la mesure où les PFMP sont des lieux de formation partagée pour les élèves et les apprentis et qui nécessitent des pratiques pédagogiques adaptées. Comme le montrent les rapports référencés dans ce document et les retours des acteurs de terrain, outre la connaissance du monde de l'entreprise, des axes de formation émergent pour la prise en compte des spécificités d'une pédagogie de l'alternance, à savoir :

- Savoir préparer les stagiaires et apprentis à la recherche d'un lieu d'accueil.
- Apprendre à communiquer et interagir entre enseignants et tuteurs ou maîtres d'apprentissage en s'appuyant sur une instrumentation efficace des interactions
- Faire acquérir aux élèves et apprentis les compétences transversales et les savoirs être importants pour leur insertion dans l'entreprise
- Savoir s'approprier les référentiels et les documents d'accompagnement pédagogique pour les partager de manière compréhensible entre les enseignants et les tuteurs ou maîtres d'apprentissage
- Apprendre à capitaliser les expériences en situation de travail pour les apprentissages des élèves et des apprentis au lycée ou au CFA
- Savoir co-évaluer entre enseignants et tuteurs ou maîtres d'apprentissage les stagiaires ou les apprentis

La formation des enseignants doit permettre ainsi d'éviter toute rupture pédagogique entre la formation académique des élèves et apprentis et la formation en situation de travail. En effet la PFMP n'est pas encore suffisamment considérée comme un temps de formation pour l'élève et l'apprenti mais comme une expérience juxtaposée qui, certes, apporte des compétences spécifiques sans pour autant permettre une véritable synergie entre les deux milieux. Former les enseignants, les tuteurs et les maîtres d'apprentissage, c'est construire cette synergie entre deux mondes au profit de la formation des élèves et des apprentis.

c. Les développements du travail en réseau et des synergies avec les entreprises

La seconde grande priorité des travaux des groupes de travail est donnée au travail en réseau des EPLE afin de développer les synergies avec le monde des entreprises notamment avec la perspective de procéder à la coloration de certains diplômes et aussi de faciliter la recherche des entreprises d'accueil et la mise en place des PFMP et de l'apprentissage. Il est essentiel également d'éviter toute forme de concurrence entre des établissements dotés des mêmes spécialités. Pour cela, il s'agit de faire en sorte que tout EPLE (LP, lycée polyvalent ...) soit partie prenante d'un réseau, que celui-ci soit constitué d'un CMQ ou d'un ou plusieurs « lycée des métiers » inscrits dans un bassin de formation, de manière à développer et à renforcer les liens avec les entreprises et à s'inscrire dans les initiatives des régions, ou encore dans une logique de secteur avec les OPCO et les branches professionnelles. Une suggestion intéressante consiste dans la mise en place d'un double suivi des PFMP par les EPLE et par les missions locales, notamment sans doute afin de traiter au mieux les processus de décrochage qui pourraient s'y manifester.

Quant aux CMQ, une nouvelle dynamique semble se dégager telle qu'elle ressort de présentations générales ou de recensions d'expériences dans la revue « Avenirs professionnels » de l'AFDET⁷⁹, mais comme on le constate, les partenaires sont nombreux voire très nombreux⁸⁰ et couvrent tous les niveaux de qualification, et les priorités sont appelées à être légion. Comme le craint Daniel Bloch : « Les CMQ redeviendront-ils concrètement ce pourquoi ils étaient conçus à l'origine en 2013 ? C'est-à-dire des outils pour la reconstruction et la promotion de l'enseignement professionnel et le

⁷⁹ Dans les numéros 8 et 9 (2022), le CMQ d'excellence « économie de la mer » au sein de la région PACA et porté par l'université de Toulon ; le CMQ Aéronautique et spatial d'île de France ; le CMQ transition énergétique de Tarbes ; le Campus d'excellence image et design dans la région Hauts de France ;

⁸⁰ A l'exemple du CMQ « économie de la mer » de la région PACA ; il concerne 8 secteurs d'activités allant de la construction navale à la pêche et aux cultures marines, il rassemble 11 lycées parmi lesquels deux LP, un lycée agricole et deux lycées maritimes, six CFA, cinq autres instituts de formation, quatre GRETA, trois universités, cinq écoles d'ingénieurs, cinq laboratoires de recherche, une douzaine d'entreprises parmi lesquelles Airbus, Orange, le chantier naval de Marseille ... ainsi qu'un grand nombre de partenaires publics et privés.

développement territorial. Retrouveront-ils un second souffle ou bien, à l'image des lycées des métiers, végèteront-ils pour ne plus être au bout du compte que des bannières ? »

d. Les référentiels des diplômes, leur lisibilité, les blocs de compétences et les compétences transversales

La synthèse des travaux des groupes de travail n'accorde que peu de place aux référentiels des diplômes. Ils sont mentionnés pour indiquer le besoin d'une réflexion sur leur écriture en vue de favoriser la construction des compétences et d'identifier clairement les compétences transversales. Dans cette perspective, l'organisation et le fonctionnement des CPC devraient être revus.

Par ailleurs, les travaux se poursuivent pour l'identification et l'introduction de blocs de compétences dans tous les diplômes professionnels et en particulier les bacs pros conformément à la réforme de 2018 confiant à France Compétences la gestion de la certification et le suivi du RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles) et engageant l'écriture des certifications sous forme de blocs de compétences. Chaque bloc est validé par une unité certificative du diplôme et correspond à des compétences générales ou professionnelles. Cette mesure, qui progressivement touche l'ensemble des diplômes, conduit à une présentation plus lisible des référentiels et mieux adaptée à la communication avec les entreprises dans la mise en place des PFMP ou de l'apprentissage, puisque, pour la plupart, à chaque bloc sont associés un type d'activités et les savoirs disciplinaires nécessaires. Mais les premiers diplômes du MEN basés sur des blocs de compétence ne seront délivrés qu'en 2024.

Quant aux compétences transversales, les travaux mentionnés ci-dessus ont montré qu'elles n'étaient pas au cœur des réformes et pas assez présentes dans les référentiels. A ce sujet l'expérimentation PROFAN⁸¹ conduite en lycées professionnels au niveau de trois baccalauréats professionnels entre 2017 et 2021, avait pour objectif d'analyser et de tester des modes d'enseignement et d'apprentissage susceptibles de favoriser l'acquisition de nouvelles compétences rendues nécessaires par la digitalisation des univers professionnels quelle que soit leur nature. Il s'agissait en particulier, dans le cadre de groupes de 4 ou 5 élèves, de l'obligation d'utiliser les compétences de tous les élèves du groupe pour résoudre un problème⁸².

Cette expérimentation a permis d'aménager, dans un cadre scientifique attesté, des situations d'apprentissage et d'enseignement afin d'étudier l'acquisition de compétences socio-comportementales et d'en mesurer les effets cognitifs et sociaux chez les élèves impliqués dans l'expérimentation. Le traitement scientifique des situations d'enseignement et d'apprentissage étudiées, montre qu'elles ont des effets à la fois sur l'amélioration des performances scolaires et sur l'acquisition de compétences socio-comportementales. L'extension de l'expérimentation décidée dans

⁸¹ Partie du programme d'investissement d'avenir concernant la formation professionnelle et l'animation numérique, de janvier 2017 à décembre 2021, les différentes phases de l'expérimentation ProFan se sont déroulées en associant, dans un protocole commun, des chercheurs, des cadres de l'éducation nationale, des équipes pédagogiques (plus de 1 200 enseignants) et des élèves de baccalauréat professionnel (plus de 10 000 élèves) dans 3 filières représentatives des grands secteurs d'activités dans 109 établissements de 10 académies. Le consortium de recherche réunissait 26 chercheurs dans 7 laboratoires français et suisses.

⁸² Seul, aucun élève ne peut répondre. Pour apporter une réponse globale, il y a nécessairement besoin de la réflexion de l'ensemble des élèves du groupe. Chaque élève dispose d'une partie des documents lui permettant de répondre à une question intégrée dans la question "globale" posée au groupe. Chaque élève du groupe avec ses documents propres réfléchit puis rencontre et échange avec les élèves des autres groupes ayant eu les mêmes documents que les siens. A l'issue de cette discussion entre "experts" chacun revient dans son groupe porteur d'une partie de la réponse globale. Ensemble les élèves de chaque groupe élaborent la réponse.

Le contexte de la réforme du lycée professionnel devrait permettre une amélioration de la prise en compte des compétences transversales dans la formation.

e. Les « remontées » des DRAFPIC

Un questionnaire a été soumis aux DRAFPIC afin de recueillir leurs avis sur les développements en cours⁸³. Cinq d'entre eux nous ont répondu. Ces réponses ont été recueillies au début du mois de mai 2023, peu avant les annonces ministérielles concernant les 12 mesures.

Quant à l'existence d'une concurrence entre formation sous statut scolaire et apprentissage et aux risques que les développements de l'apprentissage entraîneraient sur les effectifs des LP, les DRAFPIC ne considèrent pas que ce soit une situation générale au niveau des territoires mais plutôt qu'elle puisse effectivement exister dans des domaines professionnels très demandeurs en matière d'emploi. La mixité des statuts au sein d'une même structure, si elle permet de faire coexister les deux types de formation, rencontre des obstacles en particulier organisationnels, liés à la prise en compte des services enseignants. Par contre, la mixité des parcours permettant un démarrage sous statut scolaire et une poursuite par apprentissage se développe et peut même être perçue comme garantissant « une survie » de la formation dans un Lycée.

Le rôle des OPCO et des conseils régionaux sur cette gestion de la « mixité » semble assez restreint et il n'existe pas toujours de stratégie régionale en dehors de la préoccupation liée à la bonne utilisation des installations financées par les régions. Les développements de l'apprentissage relèvent plutôt de stratégies volontaristes de la part des académies ; ils se heurtent cependant aux capacités d'accueil limitées dans les entreprises de certains secteurs, aux réticences persistantes d'une partie des enseignants, des cadres administratifs et de leurs syndicats ; plus importante encore et considérée dans certaines académies comme un « blocage », l'absence de prise en compte des effectifs d'apprentis dans les calculs des dotations globales (DGH).

Concernant les relations école entreprise et en particulier dans le cas des PFMP, les DRAFPIC mentionnent tous un « effet établissement – équipe pédagogique », certains d'entre eux ayant au fil des ans, créé des liens stables et nourris. Ce sont ces liens qui permettent dans l'ensemble d'éviter les arrêts précoces de PFMP et les ruptures de contrats pour les apprentis. Ces deux phénomènes restent, semble-t-il, assez rares mais existent cependant en particulier lorsque le secteur professionnel dans le territoire est en tension. Par ailleurs, il est rarement fait appel aux réseaux existant dans l'académie et en particulier aux CMQ. Pourtant lorsque l'un d'entre eux est reconnu dans le monde professionnel, il peut être un facteur déterminant pour la qualité des formations.

Tous signalent le frein que représente l'âge des jeunes et leur capacité à exercer des activités nécessitant une certaine maturité ou réglementées, dans le cas des PFMP comme dans celui de l'apprentissage. Certains notent également des changements dans les comportements des jeunes, devenus plus « consommateurs »

Si certains DRAFPIC font état d'une vraie politique académique auprès des tuteurs et maîtres d'apprentissage, la plupart reconnaissent que l'implication des entreprises accueillant des apprentis est plus forte que celle des entreprises d'accueil d'élèves en PFMP. Enfin ils soulignent l'importance cruciale du rôle des DDFPT dans toutes ces activités et des limitations liées à la lourdeur de leur charge de travail.

⁸³ Voir en annexe 7

f. Des « bonnes pratiques »

Il est très difficile de comparer des systèmes qui sont issus de cultures différentes et qui se sont développés dans des contextes spécifiques. Il est cependant nécessaire de regarder ailleurs, parfois juste à côté pour découvrir et apprendre d'autres initiatives, tout en mesurant bien les contextes différents dans lesquels elles ont pris naissance. Nous avons plus haut balayé un certain nombre d'expériences européennes. Il est aussi intéressant de procéder à des observations vers de plus proches voisins.

(i) Au sein du ministère de l'agriculture

Le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation propose dix-sept spécialités de baccalauréat professionnel dans ses établissements d'enseignement et a entrepris la rénovation de ces formations qui sera effective dès septembre 2023 pour quatre d'entre elles. Dans ce contexte, un certain nombre d'initiatives concernent la complémentarité « école entreprise » qui tiennent pour partie à la spécificité des formations agricoles.

Le fait que l'implantation des formations agricoles soit étroitement liée au contexte économique du territoire, de façon plus marquée pour les spécialités relevant des filières de la production et de l'environnement, entraîne une proximité territoriale bien sûr mais aussi proximité d'objectifs entre centre de formation et milieu professionnel et contribue à faciliter les échanges et à mieux cerner les attendus du terrain.

L'autonomie dont disposent les établissements agricoles leur permet d'instaurer en particulier un « espace à l'initiative de l'établissement » (EIE) représentant un volant de 110 heures dédié à la consolidation des compétences méthodologiques, sociales et comportementales des élèves mais aussi à la construction de leur projet professionnel. Cette modalité particulière met en évidence l'intérêt qu'a suscité le constat de la faiblesse de ces compétences chez les jeunes en formation. L'enjeu que représente l'acquisition des compétences sociales est par ailleurs visible dans la rénovation du cycle terminal puisqu'elles sont identifiées dans le tronc commun de tous les baccalauréats professionnels et que leur acquisition repose sur un travail pluridisciplinaire impliquant l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Enfin deux innovations majeures au sein des référentiels attestent du souci d'inclure la formation en entreprise dans la globalité de la formation et non de la juxtaposer à celle conduite en centre :

- la mention des apports des PFMP dans les modules d'enseignement qu'ils soient liés à l'enseignement général ou à l'enseignement professionnel
- la mise en place de stages collectifs de préparation puis de valorisation des PFMP.

Cela ne précise pas comment, pédagogiquement, la complémentarité est organisée mais cela doit inciter les acteurs des formations à construire des parcours tenant compte des acquisitions que ce soit en entreprise ou en centre de formation. Comme pour les certifications des bac pros de l'éducation nationale, la participation des professionnels est systématiquement mentionnée dans l'évaluation des compétences, mais elle y rencontre les mêmes obstacles concernant la disponibilité et le défraiement.

(ii) Dans les « écoles de production »⁸⁴

⁸⁴ Les informations ci-dessous proviennent d'une note synthétique publiée par la fédération nationale des écoles de production (FNEP) le 31 juillet 2018

Il s'agit d'établissements d'enseignement technique ouvertes à des jeunes de 15 à 20 ans qui sont mis en situation réelle de production au sein d'une « école-entreprise » dans le contexte d'une pédagogie « du sens et de la réussite ». En 2018, en lien avec les branches de la métallurgie, du bois, du bâtiment et de la formation automobile, 25 écoles de production accueillaient 800 élèves parmi lesquels de nombreux « décrocheurs ». Reconnues par la loi de 2018, elles dispensent sous statut scolaire une formation technologique et professionnelle en vue de l'obtention d'une qualification sanctionnée par un diplôme (CAP ou bac pro) ou une certification enregistrée au sein du RNCP. A la sortie, chaque diplômé reçoit 3 à 6 offres d'embauche.

L'originalité de la pédagogie réside dans le fait que, dans un emploi du temps de 35 heures par semaine, le jeune passe deux tiers de son temps dans la production de commandes aux conditions du marché pour de vrais clients, industriels ou particuliers. Le jeune et son formateur appelé Maître-professionnel travaillent ensemble. Cette alliance entre responsabilité et accompagnement fait la force de cette pédagogie qui entraîne le jeune dans une logique de réussite et de valorisation de ses activités. L'enseignement général et professionnel théorique est assuré par les Maîtres-professionnels ; relié directement aux situations de production, ses heures sont réparties tout au long de la semaine. Cette pédagogie semble particulièrement adaptée à des élèves « qui du fait d'un manque de maturité rencontreraient des difficultés pour s'insérer directement dans le monde du travail comme l'exige une démarche d'apprentissage classique ».

La fédération nationale ambitionne de porter le nombre d'écoles à 100 d'ici 10 ans permettant de former 4000 jeunes aux compétences dont les entreprises ont besoin. En visitant le 23 juin 2023 l'école de production O'Tech (Compiègne), la ministre Carole Grandjean a affirmé son soutien à ce modèle pédagogique.

(iii) Au sein de l'Industrie et de TotalEnergies⁸⁵.

Bien qu'il concerne plutôt des formations de niveau bac + 2, il est intéressant de considérer le modèle d'Industreet, mis en œuvre en 2018 à l'initiative de Total Energies et de son PDG Patrick Pouyanné. Il ne s'agissait pas de créer un centre de formation interne à la compagnie Total Energies, mais bien une structure d'intérêt général. Implanté à Stains (Région parisienne) Industreet accueille toute l'année des jeunes entre 18 et 30 ans, diplômés ou non, à des périodes différentes de leur parcours professionnel, et leur propose une formation totalement gratuite débouchant sur un métier et assurant un emploi en CDI ou une poursuite d'études. Des référentiels spécifiques ont été bâtis en partant des compétences métiers exprimées par les professionnels, et en y ajoutant des compétences comportementales clés pour réussir dans le monde du travail. Les formations sont sanctionnées par des CQP ou des titres professionnels enregistrés au sein du RNCP.

Les jeunes sont recrutés sur la base de leur motivation et de leurs compétences comportementales avec des entrées en formation tous les mois. D'une durée modulable (6 à 18 mois) en fonction du profil et des projets du candidat, la formation commence par une « préparation » de 2 mois consacrée à l'acquisition des compétences techniques, la découverte des métiers proposés et le développement des compétences comportementales. La phase suivante intitulée « filière » s'organise à partir des initiatives de l'apprenant et de ses échanges avec un formateur « facilitateur » dans la construction de son projet. Tout est mis en œuvre afin qu'il soit acteur de son apprentissage. Un stage d'une durée minimum de deux mois est également prévu dans le cursus afin de confronter l'apprenant au monde de l'entreprise, et d'utiliser les connaissances acquises en condition réelle.

⁸⁵ Le texte ci-dessous s'appuie sur une interview d'Olivier Riboud, directeur général d'Industreet, publiée par Metis « *Réconcilier les jeunes et l'industrie : l'école Industreet* » Carine Chavarochette et Fanny Barbier, Metis 5 septembre 2022.

300 jeunes ont déjà été accueillis, parmi lesquels 16% n'avaient aucun diplôme, 35% le niveau bac, 35% le bac et un début d'études supérieures, et 14% une formation supérieure. L'objectif est d'atteindre 400 jeunes dont 50% de femmes. La première session a ouvert en novembre 2020 et sur les 38 présentés en certification, 37 l'ont obtenue, le 38^e n'ayant pas passé la seconde partie de l'examen car il avait déjà signé un CDI. La plupart des apprenants se voient proposer un emploi à l'issue de leur période de stage en entreprise.

6. Conclusions

a. Le bilan

Même si les PFMP ont été au cœur des polémiques et des réactions syndicales, rien n'est dit spécifiquement sur les contenus de formation et la pédagogie de l'alternance parmi les 12 mesures de la réforme; cependant la « gratification » des PFMP devrait renforcer la motivation des élèves et les missions données aux bureaux des entreprises (BDE) vont faire de chacun d'entre eux un élément décisif en vue des chantiers à ouvrir pour la mise en œuvre de cette pédagogie, dans l'intérêt de l'élève et de l'entreprise d'accueil. Par ailleurs, les conclusions des quatre groupes de travail avaient abordé le sujet⁸⁶ jusqu'à proposer de considérer l'alternance entre lycées professionnels et milieux professionnels, telle qu'elle se pratique dans les PFMP (ainsi que dans l'apprentissage), comme l'élément structurant du renforcement des liens école entreprise. Cependant, il est étonnant de ne trouver dans la liste aucune mesure concernant l'apprentissage alors qu'il semble indispensable que les lycées professionnels continuent à s'y intéresser du fait des perspectives prometteuses qu'offrent les lycées professionnels de parcours mixtes voie scolaire/apprentissage.

A l'issue de notre analyse, on voit bien les difficultés de toute sorte que rencontre ce projet : l'extrême diversité des lieux de stage qui interdit une vision globalisante, la limitation du nombre d'entreprises d'accueil, souvent exacerbée dans le secteur industriel, les difficultés à disposer de tuteurs bien formés dans les entreprises, la jeunesse et l'immaturation des candidats et les insuffisances de leur préparation, les limites de la coopération (allant parfois jusqu'à l'absence de dialogue) entre enseignants et tuteurs pendant les stages, la méconnaissance des établissements et des référentiels par les tuteurs, la participation insuffisante des équipes pédagogiques au suivi et à l'exploitation des périodes ... sans oublier les contraintes réglementaires et la faiblesse des moyens à disposition dans les lycées professionnels. Cependant il va bien falloir aborder de front toutes ces questions si l'on veut poursuivre dans la professionnalisation des parcours de formation.

Comme on l'a vu plus haut avec les analyses de Damien Brochier, la nature des interactions entre l'enseignement professionnel et le monde des entreprises a changé depuis la fin des années 1960, avec l'intensification des mesures et la « lente maturation d'un modèle partenarial ». Le développement des lycées des métiers puis celui des CMQ, la multiplication des comités de liaison école entreprises dans les bassins d'emploi et de formation, la coloration des diplômes ou encore la récente réforme des CPC en sont des exemples, même s'ils sont encore très perfectibles. Dans ce paysage, les PFMP ont évolué de façon contrastée. Leur qualité a régressé dans des secteurs comme ceux des métiers d'avenir tandis qu'on constatait le renforcement du partenariat avec les professionnels et l'ébauche d'une pédagogie plus assumée de l'alternance dans d'autres secteurs. Mais ces initiatives butent souvent sur les limites des développements - à la fois quantitatifs et qualitatifs - du tutorat au sein des entreprises faute de reconnaissance professionnelle et d'une qualification appropriée, en dépit des efforts de nombreuses institutions de l'éducation nationale pour

⁸⁶ Voir annexe 5

en assurer la formation. Les tuteurs sont bien l'un des maillons faibles de la chaîne de la coopération école – entreprise et cette situation est d'autant plus grave que l'apprentissage se développe rapidement.

C'est aussi pourquoi il est d'autant plus indispensable aujourd'hui de penser de façon intégrée les développements de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage et notamment la complémentarité au sein de l'éducation nationale de la voie scolaire et de l'apprentissage. De ce point de vue, il semble dommageable que le plan en 12 mesures du développement des lycées professionnels n'ait pas intégré les développements de l'apprentissage au sein des LP. Toutes ces questions relèvent d'un dialogue à tous les niveaux entre les acteurs de l'éducation et de la formation et les partenaires sociaux. Mais avec la disparition en 2013 du Haut-Conseil éducation-économie à l'autre bout de la chaîne, on a perdu un autre maillon décisif dont le besoin se fait maintenant sentir à l'époque de la réindustrialisation de la France, au moment où il faut traiter les multiples questions relatives aux tuteurs et au comportement des entreprises à l'égard des jeunes, scolaires et/ou apprentis.

b. Les propositions

Elles ont été établies sur la base de travaux concernant les PFMP relatives aux bacs pros, mais elles sont susceptibles de couvrir également les champs des PFMP des CAP et des stages des BTS, ainsi que de l'apprentissage. Elles complètent les préconisations émises par l'IGESR et par les groupes de travail rappelées ci-dessus. Elles s'appuient largement sur les missions qui viennent d'être confiées aux bureaux des entreprises (BDE) mis en place à la rentrée de septembre 2023 dans tous les lycées professionnels et les lycées polyvalents dotés de sections professionnelles et également sur les missions inscrites dans le Pacte enseignant qui, au niveau du Lycée professionnel, ont pour objectif de « faire vivre le lien établissement – entreprise (accompagnement des tuteurs de stage, participation aux actions du bureau des entreprises) ».

L'objectif général

- Concevoir et rebâtir les PFMP dans l'optique d'une alternance partenariale entre l'établissement et l'entreprise, où l'élève est l'acteur principal et qui tient compte des différences entre les situations et les types d'entreprises appelés à recevoir des stagiaires en PFMP ; ce faisant, placer les PFMP au centre de la transformation de la voie professionnelle.

Les résultats attendus

- Une PFMP personnalisée par élève au niveau de l'annexe pédagogique et dans le parcours de formation.
- Un processus (préparation, déroulement, évaluation) conduit en partenariat étroit entre l'établissement et l'entreprise.
- Un suivi « au jour le jour » par l'équipe pédagogique
- Une évaluation rigoureuse en fin de parcours à laquelle contribue l'autoévaluation par l'élève.
- Des enseignants et des tuteurs réellement formés à la pédagogie de l'alternance partenariale
- Des entreprises bien au fait des exigences de la nouvelle approche et de l'intérêt qu'elles ont à y contribuer
- Un pilotage aux niveaux des régions et des secteurs
- Un soutien prioritaire assuré par les CMQ et autres dispositifs de liaison école/entreprise

13 Propositions pour y parvenir⁸⁷

Construire le modèle d'une alternance partenariale

1. Procéder à un inventaire des types et modalités de PFMP actuellement à l'œuvre de façon à identifier les différences considérables entre les secteurs et les régions et à identifier forces et faiblesses ainsi que les « bonnes pratiques »
2. Avec les chercheurs et les praticiens établir, sur la base de cet inventaire, les éléments essentiels d'une véritable co-construction de la formation, s'appuyant sur une instrumentation efficace des interactions entre les acteurs, selon les types d'entreprises, et identifier les scénarios de mise en œuvre.
3. Engager le débat avec les branches et fédérations professionnelles sur les objectifs à atteindre et les moyens nécessaires et parvenir à un consensus avec les partenaires sociaux sur les différents modèles et les outils pédagogiques appropriés appelés à nourrir le dialogue et créer une sorte « d'alchimie » entre les acteurs de terrain.
4. Définir sur ces bases des indicateurs de qualité des PFMP incluant leurs modalités de suivi.

Adapter le système et former les acteurs

5. Inclure dans la formation initiale des enseignants de lycée professionnel la connaissance du monde de l'entreprise et systématiser leur formation continue. Former les enseignants et les tuteurs à la pédagogie partagée et aux outils de communication qu'elle nécessite.
6. Rendre obligatoire la personnalisation des parcours de PFMP par une annexe pédagogique spécifique adaptée à chaque élève précisant les attendus de l'école, de l'entreprise et de l'élève.
7. Favoriser le travail en réseau au niveau régional ; encourager la mutualisation des ressources ; faire des PFMP une priorité pour les CMQ et établir des liens avec les OPCO.
8. Réviser les obligations de service des enseignants de lycée professionnel, assouplir les contraintes réglementaires en particulier celles des horaires hebdomadaires, conférer une plus grande autonomie aux établissements.
9. Abonder les établissements (et les académies) des moyens nécessaires à la mise en œuvre de ces propositions.

Promouvoir un dialogue enrichi avec les partenaires sociaux

10. Transformer les référentiels en outils de dialogue utilisables par tous les formateurs, enseignants et tuteurs ; dans l'immédiat, accompagner chaque référentiel d'une annexe synthétique de « vulgarisation » destinée principalement aux entreprises.
11. Revoir le fonctionnement des CPC pour faciliter la participation effective des partenaires sociaux.
12. Recréer un Haut-Comité éducation-économie tel qu'il fonctionnait dans les années 1980-90 pour reprendre et conduire tous ces travaux à bonne fin

⁸⁷ Sans ordre chronologique

Annexes

1. L'approche finlandaise concernant l'évaluation

En Finlande, une série de réformes se sont succédées depuis les années 1990 : la réforme de l'apprentissage en 1993 suivie de son intégration en 1998 au sein du système de formation professionnelle (initiale et continue), l'adoption de certifications basées sur les compétences en 1994, l'allongement à trois ans de la durée de l'enseignement secondaire professionnel (ESP) s'appuyant sur au moins 20 semaines par an en situation de travail en 2000. Les réformes n'ont cessé de chercher à maintenir des passerelles entre enseignement général et professionnel, notamment grâce à la possibilité pour les élèves de viser la double certification en fin d'enseignement secondaire. La réforme de 2017 a assuré l'intégration entre les systèmes de formation professionnelle initiale et continue (FPI et FPC), favorisant l'individualisation et la flexibilité des parcours, ainsi que la validation des acquis de l'expérience ; elle facilite ainsi la mise en œuvre de la FEST au sein de la voie scolaire, parallèlement à la formation en entreprise sous statut d'apprenti. Depuis les années 2010, ces actions se sont enrichies de dispositifs sophistiqués de formation à distance.

En Finlande les compétences transversales sont intégrées aux compétences générales au sein des « études communes » qui couvrent au sein de chaque programme 1) la communication et l'interaction, 2) les maths et les sciences naturelles, et 3) les compétences sociétales et de la vie de travail. L'accès aux sortants de l'ESP aux universités de sciences appliquées a été ouvert au début des années 2000 puis facilité ultérieurement avec l'objectif de constituer la voie privilégiée de leur accès à l'enseignement supérieur.

Ces changements ont souvent été assurés en même temps qu'une réduction substantielle du nombre d'établissements, le plus souvent par fusion de petites structures. En Finlande il est passé de 221 à 82 entre 2000 et 2020 tandis que les effectifs d'élèves augmentaient de 136 000 à 208 000. Les méthodes d'évaluation des étudiants de l'enseignement professionnel ont changé substantiellement depuis les années 90, en plusieurs étapes.

Depuis 1990, l'évaluation était basée sur la formation pratique mise en œuvre au sein de l'établissement (salles ou ateliers), à laquelle s'ajoutaient des périodes de durée limitée de formation en entreprise de durée variable selon les spécialités (sur les 120 semaines de durée de la formation, un minimum de 25 semaines de formation pratique étaient requises pour la formation des infirmières, 4 semaines pour le génie électrique).

Rapidement, cette approche qui donnait un rôle central aux apprentissages au sein de l'établissement avait reçu de nombreuses critiques, tellement les résultats semblaient inadéquats face aux réalités du marché du travail dans le contexte d'un chômage élevé. Cependant, le changement pour un modèle de formation et de certification basées sur le travail ne s'est opéré que graduellement.

D'abord avec la loi de 1994 (*Vocational Qualifications Act*), l'adoption de l'approche par compétences et la direction prise vers la validation des apprentissages informels ; puis l'adoption par l'agence nationale pour l'éducation d'un cadre commun pour les programmes de formation (*national core curriculum*) définissant des objectifs généraux pour l'évaluation : le soutien à l'élève dans son apprentissage (*learning*), le développement de l'estime de soi et de la motivation, la production d'informations sur les niveaux de compétences, le *feed-back* aux établissements sur les succès de leurs pratiques et enfin sur les informations données aux employeurs sur les élèves et leurs compétences. En 1995 il était décidé que l'évaluation devait s'effectuer à partir de situations de travail authentiques et dans le contexte d'une interaction entre l'enseignant et l'élève. Dans cette logique chaque

programme était construit par chaque établissement de formation sous la forme d'unités répondant de façon globale à des tâches liées aux activités professionnelles, à l'exception des savoirs généraux organisés selon des unités spécifiques. Un projet final « sommatif » était inclus dans chaque programme de FPI.

En 1999 un modèle unique était proposé en ce qui concerne l'examen de l'acquisition de compétences professionnelles (*vocational skills demonstrations* ou *VSD*) qui s'appuyait sur les procédures mises en œuvre auprès des adultes dans le contexte de validation des compétences. A partir de 2006, ce système était mis en œuvre pour tous les programmes de FPI en même temps que la durée de 120 semaines parmi lesquelles 90 étaient affectées aux sujets professionnels (dont 20 au moins en situation de travail, *on-the-job learning*), 30 pour les sujets généraux communs, et 30 laissées au libre choix (des étudiants ?).

Ces démonstrations (*VSD*) étaient mises en œuvre et évaluées en tant que tâches ou procès de travail par l'établissement de formation en coopération avec des représentants de l'entreprise ; elles étaient conduites tout au long de la formation ; elles pouvaient aussi être conduites au sein de l'établissement. Par ailleurs, d'autres évaluations plus courtes et plus spécifiques pouvaient être organisées sur le lieu de travail. Les enseignants/formateurs étaient encouragés à s'y rendre régulièrement. Chaque *VSD* se traduisait par une note décidée par consensus entre l'enseignant, le représentant de l'entreprise et l'étudiant. Ce système avait été jugé favorablement par les enseignants/formateurs.

Cependant ce système avait des inconvénients. Une trop grande diversité entre les modalités d'évaluation selon les établissements nuisait aux exigences d'égalité des droits et de justice entre les étudiants et les établissements. La multiplicité et la complexité des modalités d'organisation des *VSD* étaient considérées par plusieurs d'entre eux comme un manque de confiance à l'égard des enseignants. Après la rénovation du cadre commun (*core curriculum*), en 2008, chaque unité de formation était structurée selon 4 composantes clef : processus de travail ; méthodes de travail, outils et matériels ; savoirs de base concernant les tâches ; compétences clef de la formation tout au long de la vie (*key skills*) ; et chaque composante était elle-même divisée en sous-unités, chacune devant être évaluée séparément.

Néanmoins avec l'alignement entre les procédures concernant les jeunes et les adultes grâce à l'adoption dans les deux cas d'approches basées sur les compétences (2005), l'objectif était aussi de renforcer les rapprochements entre la vie de travail et la formation professionnelle. Au total, ces approches permettaient de bien voir la diversité des contextes de formation, d'augmenter l'efficacité économique, et de promouvoir des approches flexibles et individualisées de formation.

Adoptée en 2017, la nouvelle loi sur la formation professionnelle unifie ses trois composantes (FPI par la voie scolaire, apprentissage et formation continue des adultes) en un système unique, plus individualisé, orienté vers le client, basé sur les compétences, en référence au référentiel national des certifications. Il cherche à promouvoir plus de flexibilité, moins de régulation administrative, à restaurer la confiance dans les enseignants/formateurs et à renforcer la crédibilité auprès des employeurs. Il facilite la reconnaissance et la validation de compétences indépendamment de leurs lieux et modalités d'acquisition. Dans ce contexte, la durée des apprentissages sur le lieu de travail n'est plus régulée avec un minimum et un maximum. On ne parle plus de périodes de formation sur le lieu de travail (*on-the-job-learning periods*) mais de contrats de formation (*training agreements*) ; les étudiants peuvent combiner contrats de formation et apprentissage en vue d'une même certification. En référence aux unités (*study units*) et à leurs critères d'évaluation figurant dans le référentiel national, les compétences sont démontrées et évaluées dans le contexte de tâches pratiques remplies dans des situations de travail authentiques de préférence sur le lieu de travail. Il n'y a pas d'examen final ni de projet final de formation.

Au sein du référentiel national, pour chaque curriculum sont identifiés des domaines de compétences (*competence areas*) relatifs à la profession ; des objectifs d'étude (*study goals*) sont identifiés en relation aux domaines de compétence et aux critères d'évaluation, ces derniers étant appelés à être de plus en plus génériques. Actuellement les critères sont identifiés pour chaque unité par niveau de compétence. En 2018, dans le cas du secteur sanitaire et social, 94% des VSD étaient effectuées sur le lieu de travail, 1% dans l'établissement et 4% selon une combinaison des deux. L'évaluation était donnée par deux assesseurs nommés par l'établissement, l'un représentant l'entreprise. La note était donnée pour chaque module selon le barème suivant, 1-2 satisfaisant, 3-4 bon, 5-6 très bon.

Mais le système va maintenant changer en application de la loi de 2018 avec des critères d'évaluation plus génériques, et l'attribution de points de compétence. Ainsi dans le secteur de l'installation d'équipements électroniques, 35 points de compétences sont attribués aux études communes soit 11 points pour communication et interaction, 6 points pour mathématiques et sciences naturelles, 9 points pour participation à la vie sociale (*societal and working life participation*), le reste étant attribué à des études librement choisies.

2. L'approche des Pays-Bas

Avec la loi de 1996 sur l'enseignement professionnel, les Pays-Bas ont procédé à l'unification d'un système où cohabitaient la filière scolaire et l'apprentissage. Des parcours intégrés et de plus en plus individualisés sont maintenant mis en œuvre dans un nombre restreint de grands centres régionaux de formation (ROCs selon l'acronyme néerlandais) disposant d'une large autonomie et combinant formation des jeunes et des adultes. Une place prépondérante y est donnée aux compétences générales et transversales et la FESM s'y développe selon des formats hybrides entre l'établissement et l'entreprise.

Aux Pays-Bas où l'enseignement professionnel vise à la fois, la formation au marché du travail, la préparation à la formation tout au long de la vie et la formation du citoyen, la certification prend en compte trois aspects distincts : 1) les qualités clefs : complexité, responsabilité et autonomie, savoir et compétences techniques, 2) les processus de travail : description, résultat, comportement et 3) les aspects transversaux, langue hollandaise, maths, carrière et citoyenneté. Les langues, les maths et les compétences digitales relèvent d'examens nationaux, tandis que les autres aspects sont évalués et sanctionnés au niveau des établissements de formation

Aux Pays-Bas, un programme de formation professionnelle de deux ans a été introduit puis généralisé en 2013 au sein des universités de sciences appliquées (UAS) en coopération avec les ROCs ; destiné aux diplômés de l'ESP, il leur permet à l'issue des deux ans, d'accéder au niveau « bachelor » (niveau 5 du CEC) en deux ans au lieu de quatre ; en 2021 on comptait 316 programmes de ce type qui accueillaient près de 20 000 étudiants.

Cependant les Pays-Bas ont pris en 2015 l'initiative de dissocier formation professionnelle initiale et continue en donnant aux municipalités la possibilité de développer cette dernière et en ouvrant ainsi un marché concurrentiel, notamment en ce qui concerne la promotion des compétences de base.

La réduction du nombre d'établissements a été drastique passant de plus de 300 en 1990 à environ 80 dès le début des années 2000 en même temps que le nombre d'élèves passait de 200 000 à près de 300 000 (500 000 aujourd'hui) ; mais la tendance s'est renversée depuis avec la création de centres de formation par les municipalités. Parallèlement, ces établissements de taille plus conséquente ont reçu une autonomie croissante dans la mise en œuvre des programmes même si les curriculums restent définis au plan national, ainsi que dans l'élaboration de certains modules bâtis en fonction des besoins spécifiques locaux/régionaux. Ceci a permis d'introduire des évaluations individualisées et des programmes de formation à la carte.

Aux Pays-Bas le nombre de certifications a été réduit de 675 en 2012 à 473 en 2021.

Quant au rôle des partenaires sociaux dans ces changements et dans les nouvelles configurations, il s'est amoindri du fait de l'autonomie renforcée des grands centres régionaux de formation.

3. Les périodes de formation en milieu professionnel au sein des référentiels

L'exemple du Bac pro spécialité « Maintenance et Efficacité Énergétique »

Les périodes de formation en milieu professionnel peuvent se dérouler dans plusieurs entreprises définies par le référentiel des activités professionnelles accueillant des professionnel(le)s hautement qualifié(e)s. Ces entreprises d'accueil répondent aux exigences de la formation au baccalauréat professionnel « Maintenance et Efficacité Énergétique ». Le tuteur ou le maître d'apprentissage contribue à la formation en étroite collaboration avec l'équipe pédagogique du centre de formation. Il veille à assurer la complémentarité des savoirs et des savoir-faire entre l'organisme de formation et l'entreprise d'accueil.

1 - OBJECTIFS DE LA FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

La formation en milieu professionnel est une phase déterminante menant au diplôme. L'élève, l'apprenti ou le stagiaire de la formation continue, est amené à s'intégrer dans une équipe, à participer aux activités de l'entreprise et à réaliser des tâches sous la responsabilité du tuteur. L'élève, pendant les PFMP, l'apprenti ou le stagiaire de la formation continue : (1) conforte et met en œuvre ses compétences en les adaptant au contexte professionnel, (2) développe de nouvelles compétences.

La formation en milieu professionnel a pour objectifs de (1) découvrir une entreprise dans son fonctionnement avec la diversité de ses activités liées aux relations avec la clientèle, le personnel et les partenaires ; (2) d'être sensibilisé à la culture d'entreprise et du rôle de tous les acteurs de l'entreprise; (3) de s'insérer dans une équipe professionnelle ; (4) de repérer les contraintes économiques, humaines et techniques de l'entreprise ; (5) de participer aux activités de d'exploitation, de mise en service et de maintenance et ainsi utiliser les matériels et équipements professionnels afin d'acquérir des compétences ; (6) d'observer et de comprendre l'importance, au travers de situations réelles, les éléments liés aux stratégies de management HQSE (hygiène, qualité, sécurité, environnement).

2 – ORGANISATION DE LA FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

2.1 Voie scolaire / PFMP

Les lieux d'accueil des PFMP doivent permettre au cours de la formation le développement des compétences du référentiel. La circulaire N° 2016-053 du 29 mars 2016 prévoit l'organisation et l'accompagnement des périodes de formation en milieu professionnel. Les PFMP sont réparties sous la responsabilité du chef d'établissement sur les trois années du cycle de formation, dans le respect des dispositions de l'arrêté du 21 novembre 2018 relatif à l'organisation et aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel et de son annexe. Les entreprises où se déroulent les PFMP doivent permettre d'observer diverses situations et de mettre en œuvre des compétences identifiées dans le référentiel. Toute l'équipe pédagogique est concernée par l'organisation et le suivi des PFMP sous la responsabilité du chef d'établissement.

2.2 Voie de l'apprentissage

Il est important que les diverses activités de la formation soient réalisées par l'apprenti en entreprise. En cas de situation d'entreprise n'offrant pas tous les aspects de la formation, l'article R.6223-10 du code du travail sera mis en application

4. Les préconisations du rapport de l'IGESR concernant les PFMP

(Avec leurs niveaux d'intervention : N national, A académique, E équipes et enseignants)

| |
|--|
| 1. Donner du sens, mieux faire connaître et ajuster le cadre réglementaire |
| <ul style="list-style-type: none">1.1 Rassembler les textes réglementaires et leur exégèse en un « code de mise en œuvre des PFMP » (N)1.2 Modifier la circulaire n° 2016-053 du 29-3-2016 (N)1.3 Développer des formations à la réglementation des PFMP en envisageant éventuellement un parcours d'autoformation de type m@agistère (A, E) |
| 2. Mobiliser les milieux professionnels et les partenaires autour des PFMP |
| <ul style="list-style-type: none">2.1. Développer, dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle, une communication institutionnelle valorisant l'alternance sous statut scolaire auprès des milieux socio-économiques ((N, A)2.2. Prévoir un plan de développement de l'offre de PFMP adressée aux établissements en concentrant l'action de tous les dispositifs et organismes engagés dans le développement des partenariats, les pôles de stage en particulier (A)2.3. Attribuer une reconnaissance officielle aux structures et aux tuteurs participant au développement d'une « culture PFMP » au profit de la réussite des parcours des élèves de la voie professionnelle (A, E)2.4. Engager une réflexion sur un nouveau modèle de conventions et « d'avenants » (en lieu et place des ex-annexes) constituant le contrat de formation et permettant aux structures d'accueil d'exprimer totalement leurs besoins, leurs attentes et les contextes d'exercice des jeunes en PFMP (N, E)2.5. Prévoir autant que possible une procédure souple de recrutement impliquant les milieux professionnels et incitant les stagiaires à tout faire pour être retenus (E)2.6. Intégrer de manière effective l'action en faveur du développement des partenariats dans l'évaluation des établissements et la promotion des personnes (chefs d'établissement, DDFPT, professeurs) (N, A, E) |
| 3. Professionnaliser la prise en charge des PFMP |
| <ul style="list-style-type: none">3.1. Élaborer un référentiel harmonisant les protocoles de mise en œuvre des PFMP et l'accompagnement des élèves (N, A)3.2. Déployer la digitalisation de la mise en œuvre des PFLP et des échanges entre les différents acteurs (N, A)3.3. Développer une préparation en continu des élèves axée sur l'intégration et l'acquisition des compétences transversales ((A, E) |
| 4. Former à la pédagogie de l'alternance |
| <ul style="list-style-type: none">4.1. Proposer des parcours de formation de type m@agistère associant des experts et construits à partir des travaux de recherche, portant sur la pédagogie de l'alternance et de l'acquisition du savoir être et des compétences transversales (« soft-skills ») (N, A)4.2. Développer des modules de formation entre pairs, à destination de tout type d'enseignant, sur l'appropriation des référentiels et l'élaboration des annexes pédagogiques (A, E) |
| 5. Placer les PFMP au centre de la transformation de la voie professionnelle |

- 5.1. Créer un vadémécum « PFMP » et produire des ressources associées afin de mieux articuler leur mise en œuvre avec celle des autres dispositifs de la TVP (N, A)
- 5.2. Généraliser l'utilisation des plateformes numériques d'accompagnement à la professionnalisation (N, A, E)

6. Développer les mobilités à l'international

- 6.1. Concevoir un séminaire national consacré à la formation dans le cadre d'une mobilité à l'international (N)
- 6.2. Réaliser un recueil de recommandations d'élaboration des projets de PFMP à l'étranger (N, A)

5. Les propositions des groupes de travail concernant l'amélioration de la qualité de la formation pendant les PFMP

(telles que figurant dans la « synthèse des propositions des groupes de travail », N° 22-23 122 A – janvier 2023)

1. Créer des temps réguliers de travail entre enseignants et professionnels des entreprises accueillant les élèves
2. Ritualiser des temps formels et informels pour accompagner l'élève dans son parcours
3. Inscrire à l'emploi du temps de l'élève et de l'enseignant relevant des enseignements professionnels un horaire hebdomadaire d'accompagnement et de suivi de l'élève pendant les PFMP
4. Supprimer la contrainte des trois semaines consécutives dans la planification des PFMP
5. Permettre de moduler la durée des PFMP en fonction du projet de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle de l'élève
6. Augmenter la durée des PFMP en amont du diplôme (l'opposition à cette mesure fait consensus)
7. Améliorer la qualité de l'exploitation des temps de formation en entreprise
8. Renforcer le développement des PFMP à l'international par un meilleur travail collaboratif et partage de compétences des acteurs

Autres propositions des groupes de travail

- Permettre un double suivi des PFMP par les EPLE et les missions locales
- Accorder un label aux entreprises qui s'engagent dans l'organisation de PFMP
- Valoriser le rôle et les compétences des tuteurs par la formation, la VAE, la reconnaissance professionnelle, la labellisation
- Valoriser les démarches pédagogiques sur des mises en activité propices à la construction des compétences transversales et spécifiques
- Donner une importance accrue à l'annexe pédagogique
- Promouvoir la création d'un bureau des stages dans tous les établissements scolaires
- Créer des temps réguliers de travail entre enseignants et professionnels
- Former les enseignants par des stages en immersion dans les entreprises

6. Les référentiels des baccalauréats professionnels

Note sur les obstacles à une appropriation aisée des référentiels des baccalauréats professionnels par les enseignants et les professionnels intervenant dans la formation des élèves, apprentis ou formés par Formation Continue.

Des critiques :

Un référentiel qui sépare les trois volets de la formation : activités compétences savoirs associés rendant difficile une approche globale de la formation.

Un référentiel davantage tourné vers la certification des compétences que vers la démarche visant à leur acquisition.

Un référentiel qui ne dit rien de l'acquisition des compétences sociales pourtant indispensables à l'insertion dans le monde professionnel.

Un référentiel dans lequel les PFMP sont présentées majoritairement pour spécifier leur déroulement et insuffisamment pour montrer leur indispensable participation à la construction des compétences.

La structure des référentiels - élaborés au sein des 11 CPC et publiés comme annexes des arrêtés de création - répondent à une logique : la formation doit attester que l'élève, l'apprenti ou « l'apprenant » est capable d'exercer telle(s) activité(s) et que pour ce faire il a donc acquis telle(s) compétence(s) associée(s) à telles connaissances. Premier temps des référentiels. Il s'agit ensuite d'indiquer les conditions d'évaluation des compétences acquises et de préciser ce qui est attendu des périodes de formation en entreprise, puis d'indiquer le règlement de l'examen certifiant. Les référentiels sont complétés par des documents d'accompagnement nationaux puis déclinés en académie sous la responsabilité des corps d'inspection.

Les différentes rubriques d'un référentiel sont les suivantes : (1) Préambule présentant l'objectif de la formation ; (2) Référentiel des activités professionnelles ; (3) Référentiel de compétences : compétences et savoirs associés ; (4) Référentiel d'évaluation ou de certification : unités du diplôme, règlement d'examen, définition des épreuves ; (5) PFMP ; (6) Tableau de correspondance avec l'ancien diplôme s'il existe.

L'examen des référentiels de trois bac pro récents : MCV Métiers du commerce et de la vente 2018, MELEC Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés 2020 et ASSP Accompagnement soins et services à la personne 2022 permet d'une part de constater l'unicité de structure et d'autre part de mettre en évidence une lisibilité - respectivement 72, 108 et 81 pages - et une appropriation par ses lecteurs difficile.

Cette note n'a pas pour objectif de discuter du bien-fondé des contenus des référentiels, mais d'analyser la structure de ceux-ci, en quoi elle peut être ou non facilitatrice de l'approche que peuvent en avoir ses utilisateurs, de localiser, dans les référentiels, les éléments qui en alourdissent et complexifient la lecture. Plus généralement il s'agit de s'interroger sur la réaction de lecteurs non spécialistes de la formation face à la densité et à la complexité de tels documents.

Le référentiel d'activités professionnelles et le référentiel de compétences

Les référentiels présentent tous un descriptif très détaillé des activités et compétences nécessaires à celles-ci. Les activités sont déclinées en activités élémentaires, voire en tâches (ensemble d'opérations élémentaires mises en œuvre pour réaliser le travail prescrit), pour lesquelles on précise les moyens et ressources mis à disposition pour leur réalisation, des exemples de situation de travail réelles ou simulées, les résultats attendus, et parfois l'autonomie avec laquelle les élèves ou apprentis peuvent mener cette activité et leur responsabilité. Ce descriptif est indispensable. Mais si cette déclinaison s'applique non à l'activité dans son ensemble mais à chacune des tâches constitutives, cela devient long et inutile d'autant que les rubriques pour chaque tâche sont alors globalement identiques.

Dans cette présentation, rien n'est précisé quant au lieu des activités : centre de formation ou entreprise. Cela dépend des équipements disponibles et nécessaires, de la complexité du contexte dans lequel elles vont être menées. Ce serait dans l'intérêt des documents d'accompagnement de préciser cette répartition ou cette complémentarité et en tout état de cause il ne serait pas inutile d'introduire à cet endroit les objectifs de la formation en entreprise en particulier concernant la faisabilité des activités inscrites au référentiel.

Le référentiel de compétences, dans un premier temps, liste les compétences professionnelles à acquérir pour exercer les activités prévues. Dans le meilleur des cas, à une activité est associée un groupe ou bloc de compétences spécifiques. On peut alors facilement relier activité et compétences. Parfois, certaines « sous compétences » ou compétences détaillées sont mobilisées dans plusieurs activités ; il s'agit souvent de compétences liées à la communication ; elles sont alors signalées comme partagées. Parfois enfin, une même compétence pouvant être requise pour la réalisation de plusieurs activités et une activité pouvant requérir plusieurs compétences, un tableau « double entrée » permet de les associer. L'appropriation du lien activité compétence et donc de ce qui est recherché en formation : -quoi faire pour faire acquérir cette compétence- devient alors plus délicate. Que dire alors lorsque, à cette complexité, s'ajoute celle de l'introduction de la nature essentielle ou secondaire de la compétence pour accomplir la tâche !

Aucun référentiel consulté n'a introduit les compétences transversales en tant que compétence à acquérir et ne précise les activités mises en jeu dans l'objectif de cette acquisition. Cependant certains mentionnent soit des attitudes professionnelles, soit des comportements professionnels étant alors associés aux compétences professionnelles stricto sensu. Alors même que le milieu professionnel déplore la faiblesse des compétences sociales ou transversales, cette absence est étonnante.

Dans certains référentiels on mentionne les blocs ou groupes de compétences associées aux enseignements généraux sans que ceux-ci soient reliés à des activités. L'enseignement dit général reste à part, alors que les compétences générales sont inévitablement requises dans l'accomplissement des activités.

Dans un second temps chaque compétence est définie et les critères permettant de l'évaluer sont posés. C'est sans doute à ce niveau que l'excès de données est le plus dommageable. Pour chaque compétence les indicateurs d'évaluation sont précisément donnés. Mais, sans doute pour assurer des conditions d'évaluation et donc de certification exempte de tout aléas, certains référentiels accumulent des données liées aux conditions d'évaluation, déjà présentes dans le référentiel d'activités professionnelles. Il est clair que cela signe une sensibilité forte des concepteurs des référentiels aux problèmes liés aux déroulements des évaluations.

Pour ce qui concerne les savoirs associés, on peut les trouver spécifiés à chaque bloc de compétences à l'acquisition desquelles ils sont indispensables. C'est alors facile d'accès : on associe bien les savoirs disciplinaires pluriels aux compétences. Mais parfois ils sont groupés, isolés après le référentiel de compétences et un tableau permet alors de les répartir par compétence. C'est une « opération » faisable mais cet éloignement n'est pas propice à leur intégration dans la formation professionnelle, ni pour les formateurs enseignants des disciplines mentionnées ni pour des tuteurs ou maîtres d'apprentissage contraints à aller chercher dans le référentiel les savoirs travaillés.

Le fait d'ainsi séparer les trois éléments : activités compétences savoirs, qui concourent à la formation des élèves et apprentis ne facilite pas une approche globale de celle-ci.

Pour tous les savoirs, des limites sont indiquées mais certains référentiels n'hésitent pas à surabonder en ajoutant pour chaque limite des niveaux taxonomiques correspondants. C'est là, sans doute, encore une marque du désir de ne rien laisser imprécis dans la démarche de certification.

On peut avancer assez loin dans les référentiels sans avoir d'indication sur la formation en entreprise. Il faut attendre l'annexe III ou V (page 103/108 ; 68 / 72 ; 76/81) pour que soient définies les PFMP. Elles apparaissent précédemment dans les définitions des épreuves auxquelles elles sont associées, lorsque certaines épreuves se déroulent en entreprise ou s'appuient sur des dossiers ou documents élaborés en entreprise.

Cette annexe donne leurs objectifs, leur durée, leur positionnement dans le cycle de formation, les activités à mettre en œuvre.

Systématiquement il est précisé qu'une collaboration étroite est nécessaire entre équipe enseignante et le tuteur ou maître d'apprentissage. Certains référentiels précisent même le rôle du tuteur. Il n'est cependant pas indiqué comment se construit cette collaboration, ni sur quoi elle va porter. Là encore ce serait des éléments qu'on aimerait trouver dans les documents d'accompagnement. Tous mentionnent les conventions ou contrats, des documents de suivi ou de liaison, qui font partie des documents d'accompagnement et tous précisent que cet accompagnement est de la responsabilité de l'équipe pédagogique.

En conclusion, les référentiels tels qu'ils sont conçus sont bien davantage des documents de référence pour la certification et en cela répondent aux besoins des certificateurs mais sont peu utilisables pour la formation. L'appropriation d'un tel document dans lequel est privilégiée une structure itérative – d'abord les activités puis les compétences puis les savoirs - ne favorise pas une approche systémique capacitaire par bloc qui permettrait un travail commun entre formateurs pour définir ce qui peut être et doit être travaillé entre centre et entreprise.

Dans un rapport intitulé « Le rôle et la place des professionnels dans l'élaboration des diplômes professionnels »⁸⁸ le CEREQ avait procédé en 2012 à une analyse critique des référentiels élaborés au sein du MEN. Nous nous contentons ici de n'en reprendre que quelques éléments. Le rapport s'appuyait sur le guide d'élaboration des diplômes professionnels ainsi que sur les travaux de trois groupes de travail consacré aux bacs pro Plastiques et composites, Conducteur routier de marchandises ainsi qu'au Brevet professionnel Coiffure. Il constatait que les référentiels étaient censés s'adresser à un large public et constituer « des repères fondamentaux pour les acteurs sociaux ». Il notait cependant la difficulté de l'exercice dès lors que « les référentiels doivent être proches de la réalité du travail sans s'y enfermer, ouverts à la diversité des activités professionnelles et des entreprises sans être trop généralistes et prendre en compte les diverses finalités des diplômes qui ne s'arrêtent pas à la contribution productive des individus ». Les résultats des travaux des trois groupes montraient bien les difficultés à tenir ces objectifs. Alors que les RAP (référentiels des activités professionnelles) étaient censés être « le fruit d'un accord passé entre les représentants du monde du travail, les pédagogues et les représentants de l'administration », ils montraient « une domination de la logique de la formation sur la construction des diplômes ». Quant aux référentiels de certification, l'identification des compétences avait donné lieu à des logiques et des interprétations différentes d'un groupe à l'autre, porteuses d'imprécision et de confusion, notamment entre tâche et compétence. Ainsi ce que le BP coiffure nommait « compétence » devenait « contexte professionnel » pour l'un des bacs pro et « travail demandé » dans l'autre. Enfin la liste des savoirs associés était jugée tellement détaillée dans deux cas que les auteurs se demandaient s'ils relevaient bien du travail des CPC.

⁸⁸ <https://www.cereq.fr/place-et-role-des-professionnels-dans-la-conception-des-diplomes-professionnels>

7. Questionnaire auprès des DRAFPIC/DAFPIC

Quel jugement portez-vous sur les développements récents des deux voies de formation initiale des bacheliers pro : statut scolaire et apprentissage ?

En particulier :

- que pensez-vous de remontées de terrain indiquant que la voie de l'apprentissage attire maintenant « les meilleurs » laissant dans la voie scolaire les moins performants ? Le risque de mettre en difficulté la voie scolaire existe-t-il ? Est-ce sensible **de façon homogène** dans les différentes spécialités de formation ou dans les différents territoires ?
- la mixité des publics (voie scolaire et apprentissage) tend-t-elle à se développer ? Identifiez-vous des éléments incitatifs ou des blocages (et de quelle nature) à cette évolution ?
- la mixité des parcours (voie scolaire puis apprentissage par exemple) tend-t-elle à se développer ? Identifiez-vous des éléments incitatifs ou des blocages (et de quelle nature) à cette évolution ?
- que pensez-vous du rôle et de l'implication des OPCO ainsi que des Conseils régionaux dans ces domaines, et de la mise en synergie de la voie scolaire et de l'apprentissage ? Existe-t-il une stratégie académique et/ou régionale sur ces questions ?

Quel jugement portez-vous sur l'immersion des apprenants dans les entreprises pendant leur formation ?

A/ Lorsqu'ils sont sous statut scolaire (PFMP)

En particulier, quelles observations notables peuvent être faites à propos :

- de la difficulté pour les élèves de **trouver les lieux de PFMP** ? Accessoirement, existe-t-il des différences entre taille des organisations d'accueil, entre secteurs d'activités, entre environnement rural ou urbain, entre établissements, en fonction de l'âge des élèves (pb des mineurs) ?
- de la **relation établissement / entreprise** : dans la préparation, le suivi, l'exploitation pédagogique de la PFMP et la certification ? Pensez-vous qu'il existe un effet établissement sur l'efficacité globale des PFMP ?
- de la non réalisation de la totalité des PFMP prévue pour la certification ?
- de l'importance des réseaux d'appartenance de l'établissement ou de l'académie (en particulier les Campus des métiers et qualifications) ?

B/ Lorsqu'ils sont apprentis

Les observations faites au niveau scolaire sont-elles différentes dans le cas de l'apprentissage : en quoi et pourquoi ?

Le taux de rupture de contrat d'apprentissage augmente fortement depuis quelques années : à quoi attribuez-vous cette évolution ?

Une place particulière au niveau académique est-elle donnée aux maîtres d'apprentissage et de quelle manière ?

Perspectives

Avez-vous des suggestions ou des préconisations à formuler en la matière ?

La pratique « chantier école » ou autre dispositif de cette nature existe-t-elle dans votre académie ?

Les colorations de certains baccalauréats professionnels, si elles existent dans vos académies, vous paraissent-elles amener une amélioration dans l'efficacité des relations école entreprise ?

Pouvez-vous mentionner des « bonnes pratiques » en matière de relations école/entreprise dans la voie scolaire et/ou pour l'apprentissage, à l'initiative d'un LP (public ou privé), d'un CFA, d'un GIE, d'une entreprise ou d'un réseau qui pourraient donner lieu à un échange ultérieur (avec ces acteurs) de notre part ?

8. Les personnalités rencontrées ou consultées

- Françoise AMAT, Présidente de la commission de la certification professionnelle de France Compétences
- Jean-Claude BELLANGER, Directeur général d'INDICOM conseil
- Laurent BOUSCAUD, DDFPT des lycées M. Dassault de Rochefort sur Mer puis Perseigne à Mamers
- Laurent BRAULT, DRAFPIC Académie de la Réunion
- Elisabeth CHANIAUD, DAFPIC Académie de Paris jusqu'en juillet 2022
- Sylvie CROSNIER, IEN SBSSA Académie de NANTES
- Stéphane DAVID, DDFPT Lycée Funay Boucher Le Mans
- Emmanuel DELMOTTE, Doyen de l'inspection Ministère de l'Agriculture et de la souveraineté alimentaire
- Philippe DOLE, Président de l'AFDET
- Daniel GARAUD, DDFPT du Lycée des métiers de l'énergie et de l'environnement RASPAIL, PARIS
- Stéphane GASTON, DDFPT du lycée polyvalent DIDEROT, PARIS
- Héroïse GIORDANO, Bureau des diplômés de l'enseignement techniques DGER ministère de l'agriculture
- Roland KASTLER, Vice-président de l'AFDET
- Thierry KESSENHEIMER, service régional académique de la formation professionnelle initiale et continue et à l'apprentissage (ex DRAFPIC) nouvelle Aquitaine ; Académie de Bordeaux
- Carole LAMBILLON, IEN économie-gestion Académie de PARIS
- Mélanie LEMAY FAYARD, Ex DDFPT Lycée S Veil Charleville Mézières
- Véronique MAILLET, ex IEN SBSSA Académie de REIMS
- Adil MAHMOUDI, DRAFPIC Bretagne ; Académie de RENNES
- Nicole PELLEGRIN, DRAFPIC Centre val de Loire ; Académie ORLEANS TOURS
- Francis PETEL, CPME Commission emploi formation
- Charles-Thibault PETIT, Directeur de l'équipe interministérielle d'appui aux ministères certificateurs
- Franck PHILIPPE IEN économie-gestion Académie de PARIS
- Alain SCHNEIDER, DDFPT du lycée polyvalent des métiers du bois, des décors et accessoires de spectacle Leonard de Vinci, PARIS
- Catherine SERVEAU, IEN SBSSA Académie de NANTES
- Alexandra VILLAREAL, DDFPT lycée J Gouzier Reze les Nantes

Sigles et acronymes

| | |
|---------|---|
| AFDET | Association française de l'enseignement technique |
| ASSP | Accompagnement, soins et services à la personne), |
| BDE | Bureau des entreprises |
| BEP | Brevet d'études professionnelles |
| BTS | Brevet de technicien supérieur |
| CAP | Certificat d'aptitude professionnelle |
| CCF | Contrôle en cours de formation |
| CEREQ | Centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications |
| CFA | Centre de formation d'apprentis |
| CLEE | Centre de liaison école entreprise |
| CMQ | Campus des métiers et des qualifications |
| CPC | Commission professionnelle consultative |
| CPME | Confédération des petites et moyennes entreprises |
| DAFPIC | Directeur académique pour la formation professionnelle initiale et continue |
| DDFPT | Directeur délégué à la formation professionnelle et technique |
| DRAFPIC | Directeur régional académique pour la formation professionnelle initiale et continue |
| EPL | Établissement public local d'enseignement |
| ESP | Enseignement secondaire professionnel |
| FCIL | Formation complémentaire d'initiative locale |
| FPC | Formation professionnelle continue |
| FPI | Formation professionnelle initiale |
| GRETA | Groupement d'établissements (pour la formation des adultes) |
| IEN | Inspecteur de l'éducation nationale |
| IESF | Inspecteur de l'éducation sans frontière |
| IGESR | Inspecteur général de l'éducation, les sports et la recherche |
| LP | Lycée professionnel |
| MCV | Métiers du commerce et de la vente |
| MELEC | Métiers de l'électricité |
| MEN | Ministère de l'éducation nationale |
| MP3D | Modélisation et prototypage 3 dimensions |
| NEET | Not in employment, education and training |
| OPCO | Opérateur de compétences |
| PFMP | Période de formation en milieu professionnel |
| PME | Petites et Moyennes entreprises |
| ProFan | Expérimentation inscrite dans le volet e- Fran (espaces de formation, de recherche et d'innovation numériques) : la recherche de nouvelles compétences pour l'enseignement professionnel |
| STS | Section de techniciens supérieurs |
| TPE | Très petite entreprise |
| VAE | Validation des acquis de l'expérience |

Auteurs du rapport

Françoise Guillet

Ancienne élève de l'École Normale supérieure, ENS Cachan (1973- 1977), agrégée de biochimie génie biologique, Françoise Guillet a été enseignante dans des lycées technologiques en pré bac et post bac à Limoges, Montauban, Paris.

En 2000 elle est devenue Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique Régionale (IA IPR) en Biotechnologies et a exercé ses missions dans les Académies de Versailles, Nantes, Poitiers, Limoges. Elle a rejoint l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) en 2005. Jusqu'en 2016, au sein du groupe STI (sciences et techniques Industrielles) puis du groupe STVST (sciences de la vie de la santé et de la Terre), elle a piloté les créations et rénovations de diplômes au sein des trois CPC : CPC « Cohésion sociale et santé » ; CPC « Services et produits de consommation » ; CPC « Industries ». Elle a piloté les examens relevant de ses spécialités (CAP, Bac pro et Bac techno, BTS, DTS, DE), présidé les concours de recrutement de professeurs : Agrégations (de Biotechnologies et de Sciences médico-sociales), Capet, Caplp et participé aux concours de recrutement d'inspecteurs territoriaux.

Elle a contribué aux travaux ayant conduit à la production de rapports de l'IGEN dont :

- « Rénovation de la voie professionnelle » (Doriah Cuisinier) de juillet 2009,
- « Grande difficulté scolaire » (Delaubier Saurat) novembre 2013
- « Mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires » (Jardin Caraglio) décembre 2013

Elle a été membre de 1995 à 2005 puis a piloté de 2007 à 2016 le Réseau Ressource Risques Biologiques 3RB : formations et conseils dans le cadre de la prévention des risques professionnels site www.3rb-bgb.com

Elle a été directrice d'ouvrages chez Hatier/ Foucher pour des manuels scolaires entre 2001 et 2006 Codirectrice de collection « Biologie technique » au CRDP Bordeaux Aquitaine pour les manuels scolaires 2009-2014

Elle est depuis 2014, Codirectrice de collection « Biosciences et Techniques » chez John Libbey Edition

De 2016 à 2020, dans le cadre de l'expérimentation ProFan, (mission Monteil), elle a piloté le groupe ressource pour l'élaboration des ressources pédagogiques et des évaluations pour l'expérimentation en bac pro ASSP.

Jean Raymond Masson

Diplômé de l'École centrale de Paris (1968) et titulaire de deux DEA (de statistiques et de sociologie) Jean Raymond Masson a exercé des fonctions d'ingénieur dans l'industrie (Aquitaine Total Organico), dans l'urbanisme (Atelier parisien d'urbanisme) et dans des activités d'études et de conseil auprès d'entreprises et dans le domaine du tourisme social.

En 1981 il a intégré le Ministère de l'éducation nationale au sein de la Direction des lycées où il a appuyé le développement de la « filière électronique ». Conseiller technique au sein du Cabinet du Secrétaire d'État à l'enseignement technique (Roland Carraz) en 1984 il a lancé le « Concours productique » destiné à récompenser les meilleurs projets émanant des sections de techniciens supérieurs des lycées d'enseignement technologique dans le domaine de l'automatisation des processus industriels ; puis il participé activement à la création du baccalauréat professionnel et la mise en place des premières sections dans les lycées professionnels à la rentrée 1985. En 1986 il était nommé Directeur adjoint du Centre national de documentation pédagogique (CNDP). Devenu en 1988 conseiller technique auprès du secrétaire d'état à l'enseignement technique et professionnel (Robert Chapuis) il a contribué notamment au lancement du programme PETRA (ancêtre d'Erasmus -pro). En

1989 il a intégré la Mission interministérielle pour l'Europe centrale et orientale (MICECO) où il a contribué au lancement et à la mise en œuvre de projets de coopération bilatérale en particulier dans le domaine de la reconversion industrielle.

En 1994 il a contribué au démarrage puis au développement de la Fondation européenne pour la formation (*ETF pour European training foundation*, agence de l'union européenne installée à Turin). En tant que chef de département, puis en qualité d'expert principal, il a suivi les dossiers concernant l'adaptation des systèmes d'enseignement et de formation professionnelle des futurs pays membres de l'Union européenne, d'abord de l'Europe centrale puis des pays des Balkans. En 2009 Il a été à l'initiative du « processus de Turin » destiné à suivre périodiquement la mise en place des réformes et l'évolution des systèmes dans chaque pays à l'aide d'une série d'indicateurs pertinents. Depuis 2010, il est intervenu en tant qu'expert sur les politiques de formation professionnelle au Laos et dans les pays du Maghreb dans le contexte de programmes d'aide de l'Union européenne, de l'UNESCO et de l'Agence Française de Développement.

Auteur de nombreux articles sur l'éducation et la formation professionnelle pour la revue « *Metis, correspondances européennes du travail* », en particulier : Validation des acquis de l'expérience dans la politique européenne de l'éducation et de la formation ainsi que dans différents pays d'Europe (juillet aout 2015) , L'histoire de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur dans les quinze dernières années en Tunisie (juin 2016), Les actions de formation professionnelle en situation de travail (Novembre 2021), L'éducation nationale face au boom de l'apprentissage (Avril 2022), Capital humain et productivité ; les responsabilités du système d'éducation et de formation (novembre 2022), Les réformes de l'enseignement professionnel en Europe : quelles leçons pour la France ? (décembre 2022), En Finlande, une approche bienveillante de l'apprentissage professionnel (décembre 2022), Le baccalauréat professionnel et sa déprofessionnalisation (mars 2023).
Membre du comité de rédaction de la revue *Metis* ; membre de l'AFDET.

Jacques Perrin

Inspecteur Général de l'Education Nationale (IGEN) honoraire depuis 2013.

Inspecteur Général de l'Education Nationale, doyen du groupe « sciences et techniques industrielles » (2002, 2008).

Inspecteur Général de l'Education Nationale « sciences et techniques industrielles » (1998, 2013).

Conseiller technique aux cabinets de monsieur le ministre de l'éducation nationale Claude Allègre et de madame la ministre déléguée à l'enseignement scolaire Ségolène Royal, chargé de l'enseignement technique et des relations avec les organisations d'employeurs (1997, 1998).

Conseiller technique au cabinet de monsieur le secrétaire d'état à l'enseignement technique Jean Glavany (1992, 1993).

Chargé d'une mission d'inspection générale (1992, 1998)

Conseiller technique au cabinet de monsieur le secrétaire d'état à l'enseignement technique Jacques Guyard (1991, 1992).

Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional (IA IPR) de « sciences et techniques industrielles » (1986, 1991).

Chargé de mission à la formation des maitres de l'enseignement technique au rectorat d'Aix-Marseille (1984, 1986).

Professeur agrégé de mécanique au lycée du Rempart de Marseille (1978-1984).

Professeur certifié de construction mécanique (1971, 1978).

Elève professeur au centre pédagogique régional d'Aix en Provence (1970,1971).

Elève professeur de l'IPES de Toulouse (INSA) (1967, 1970).

Activités diverses, titres et diplômes :

Président de nombreux concours de recrutements de professeurs (CAPET, Agrégation, inspecteurs), de concours d'accès aux grandes écoles et du « concours » un des meilleurs ouvriers de France.
Lieutenant-colonel de la réserve citoyenne de l'armée de l'air.
Officier des palmes académiques.
Auteur de manuels scolaires.
Diplôme d'études approfondies en production automatisée de l'université de Bordeaux I (1984).
Agrégation de mécanique (1978).
Agrégation de génie mécanique (1978).
Certificat d'aptitudes à l'enseignement technique (CAPET) de construction mécanique (1971).
Baccalauréat « mathématiques et technique » (1966).
Certificat d'aptitude professionnelle dessinateur industriel (1964).
Brevet d'études du premier cycle (1962).
Certificat d'études primaire (1961).

Jean-Philippe Verdu

Enseignant en Algérie pour le Ministère de la coopération dès 1979 puis en France en pré et post bac (BTS, Sciences de l'ingénieur en CPGE, vacations en Ecole d'ingénieurs et IUT).
Certifié de génie mécanique, productique puis agrégé de génie mécanique en 1990.
DDFPT pendant 15 ans en France et à Mexico détaché auprès de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE). Développement des relations entre des entreprises françaises au Mexique et le lycée franco-mexicain dont l'ouverture de deux BTS en partenariat école-entreprise.
Chargé de mission IPR de 2003 à 2007 auprès du doyen des IPR de l'académie de Poitiers, animation de dispositifs pédagogiques académiques, contenus de formation et médiatisations de ressources pédagogiques notamment pour le C2I.
Master 2 en Ingénierie des médias pour l'éducation de l'université de Poitiers en 2009.
Travaux de recherche de 2011 à 2015 sur l'alternance école-entreprise au laboratoire Sciences, Techniques, Education, Formation de l'ENS Cachan (STEF). Deux communications : « *Perceptions des enseignants sur les leviers et les obstacles pour la mise en œuvre des formations alternées* », European Conference on Educational Research (ECER), Berlin, du 12 au 16 septembre 2011 et « *Analyse des difficultés perçues par des enseignants dans les dispositifs de formation en alternance* », Deuxième Colloque International Apprentissage et Développement professionnel, Nantes, 7 et 8 juin 2012. Un article : « *Instrumenter les formations en alternance* », Revue Technologie, mai-juin 2014.
Pilotage du dossier de candidature « Campus des métiers et des qualifications (CMQ) de l'aéronautique en Poitou-Charentes ».
Direction pédagogique d'un centre de formation de l'Université Nationale de Cordoba en Argentine en collaboration avec l'entreprise Dassault Système et pour le compte de la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (DREIC) du Ministère de l'Education Nationale de 2016 à 2018.